

ORGANIZADOR

Professor Dr. Arlindo Costa

PROCESSOS EDUCATIVOS

NA AÇÃO DOCENTE



INOVAR

PROCESSOS EDUCATIVOS NA AÇÃO DOCENTE



Arlindo Costa
Organizador

PROCESSOS EDUCATIVOS NA AÇÃO DOCENTE

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

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



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

P963

1.ed. Processos educativos na ação docente / organização Arlindo Costa.
– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2025. 927 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-302-4

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4)

1. Educação. 2. Formação docente – Metodologias ativas.
3. Professores – Formação.

02-2025/97

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Processos educativos : Formação docente : Educação 370

Aline Grazielle Benítez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

APRESENTAÇÃO

Esta obra interessa a todos que se ocupam com os desafios no campo da formação de professores e de currículos emancipatórios para a educação básica.

Com as mudanças na educação brasileira, passando pela Base Nacional Comum Curricular, essa coletânea de artigos de professores que estudaram no mestrado e doutorado em Educação foi marcada por muitas inquietações e desafios que, por sua vez, geraram um processo de pesquisa no bojo das escolas em que realizaram estudos com docentes, discentes e gestores, incluindo a comunidade escolar, permitindo muitas reflexões e debates sobre as transformações em curso.

Mesmo com a obtenção dos resultados, mas continuando suas práticas docentes em escolas com diferentes características, o *locus*, ou seja, a escola e o ensino, em espaços formais ou não formais, para esses professores pesquisadores, devem continuar sendo objeto de discussão e pesquisa, numa prática constante de professores pesquisadores com um olhar clínico sobre essas instituições. Eles têm o compromisso de compreendê-las, reinterpretá-las e enfrentar os novos desafios da profissionalização docente, oriundos do Ministério da Educação, como, por exemplo, o novo ensino médio.

Tendo isso em vista, os capítulos desta coletânea podem contribuir para a construção de uma visão mais abrangente e integradora da Educação e das relações que se constituem tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto nas interações entre os seus atores que, vindos de diferentes contextos socioculturais e atuando neles, inclusive na escola, abrem possibilidades para a construção de uma sociedade mais ética, democrática e crítica a partir da prática pedagógica. As leituras efetuadas no curso *stricto sensu* devem se converter em ações na prática pedagógica, criando uma interface entre ensino e pesquisa.

Dessa forma, o livro apresenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando a riqueza da interdisciplinaridade, dos recursos metodológicos, da avaliação formativa e da

criatividade ao longo desse percurso. “Elaborou-se o livro com a intenção de contribuir com a formação continuada dos docentes. Assim, nasceu a ideia, como fruto das experiências dos autores dos artigos como educadores.”

Para finalizar, este livro tem como objetivo destacar a importância dos diversos recursos didáticos, sejam novas tecnologias ou não, na contribuição da pesquisa no cotidiano escolar, com reflexos na formação discente e docente, fruto da pesquisa dos professores autores dos artigos.

Professor Dr. Arlindo Costa

Licenciado em Pedagogia, Biología

Mestre e Doutor em Ciências da Educação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA INCLUSÃO DO ALUNO PCD NA ESCOLA REGULAR	
<i>Olivilda Nascimento</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_001	
CAPÍTULO 2	34
A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO MOTORA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I II	
<i>Luana de Almeida Freire</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_002	
CAPÍTULO 3	62
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS	
<i>Daiana Neves de Oliveira</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_003	
CAPÍTULO 4	78
A PESQUISA CIENTÍFICA EM SALA DE AULA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MANAUARA COMO PRÁTICA DE APRENDIZAGEM	
<i>Sandaléa Socorro Lima dos Santos Andrade</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_004	
CAPÍTULO 5	115
APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PARA ADOLESCENTES INFRATORES NO CONTEXTO ESCOLAR: PUNIÇÃO OU RESSOCIALIZAÇÃO?	
<i>Cristiana Neves Oliveira</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_005	
CAPÍTULO 6	156
AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A LUZ DOS TEMAS TRANSVERSAIS: ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>João Bosco da Silva</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_006	

CAPÍTULO 7

200

AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NO ENSINO MÉDIO

Silvia Gonçalves Reis

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_007

CAPÍTULO 8

227

AS DIFICULDADES DA LEITURA E ESCRITA NA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DÁRCIO NUNES, NA ZONA RURAL, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/ BRASIL, NO PERÍODO 2022-2023

Mateus Nunes Medeiros

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_008

CAPÍTULO 9

267

AS DIFICULDADES DA LEITURA, LETRAMENTO E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Mateus Nunes Medeiros

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_009

CAPÍTULO 10

297

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR FRENTE AO SISTEMA MULTISSERIADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO RIO PARDO, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE FIGUEIREDO, AMAZONAS - PERÍODO 2023/ 2024

Leomara Alberto dos Santos Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_010

CAPÍTULO 11

327

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA MULTISSERIADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO RIO PARDO, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE FIGUEIREDO, AMAZONAS

Leomara Alberto dos Santos Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_011

CAPÍTULO 12

345

COMPETÊNCIAS DA MATRIZ CURRICULAR NO ENSINO MULTISSERIALADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO RIO PARDO, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE FIGUEIREDO-AMAZONAS

Leomara Alberto dos Santos Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_012

CAPÍTULO 13

367

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO REFERENTE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS- AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

Maria da Conceição Ferreira de Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_013

CAPÍTULO 14

403

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR E APRENDER NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

Patrícia Ribeiro Costa Mendes

Catarina Costa Fernandes

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_014

CAPÍTULO 15

420

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MODELAGEM MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DE ANOS INICIAIS

Suzana Beatriz Kotovicz Teles

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_015

CAPÍTULO 16

462

FORMAÇÃO DO LEITOR

Mateus Nunes Medeiros

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_016

CAPÍTULO 17

487

LABORATÓRIO LÚDICO SOWER: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Elis Regina Vasconcelos e Silva

Shirley Maglane Nascimento Pontes

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_017

CAPÍTULO 18

519

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL PRINCESSA ISABEL, SILVES-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023

Lucileia Fonseca Cortez

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_018

CAPÍTULO 19

554

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANACAPURU/AM E O CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nara Helena Teófilo Pinto

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_019

CAPÍTULO 20

571

O LÚDICO ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, ESCOLA ESTADUAL HERMENEGILDO DE CAMPOS, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

Marilene de Lima Ribeiro

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_020

CAPÍTULO 21

611

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Conceição Ferreira de Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_021

CAPÍTULO 22

640

O USO DE TICS NO TRABALHO COM GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO

Sílvia Gonçalves Reis

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_022

CAPÍTULO 23

664

O USO DO PODCAST NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS LITERÁRIOS NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LUIZ GONZAGA DE SOUZA FILHO, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023

Silvia Gonçalves Reis

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_023

CAPÍTULO 24

686

OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Conceição Ferreira de Souza

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_024

CAPÍTULO 25

711

A METODOLOGIA ATIVA GAMIFICAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

Lucileia Fonseca Cortez

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_025

CAPÍTULO 26

732

O PAPEL DA LITERATURA NA DESCONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

Aldo Freitas Terço Filho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_026

CAPÍTULO 27

751

O CORTIÇO: A DESIGUALDADE DE GÊNERO DA FIGURA FEMININA NA OBRA DE “ALUÍSIO AZEVEDO” QUE PERCORRE NO MEIO SOCIAL E NO ESPAÇO ESCOLAR EM NOSSA ATUALIDADE, NA ESCOLA MUNICIPAL PRINCESA ISABEL NO MUNICÍPIO DE SILVES - AM NO PERÍODO DE 2022-2023

Aldo Freitas Terço Filho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_027

CAPÍTULO 28	792
BOAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO COMBATE A DEFASAGEM DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II	
<i>Maria Jacira de Souza Campinas</i>	
<i>Arlindo Costa</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_028	
CAPÍTULO 29	821
O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	
<i>Luizete Moreira da Fonseca</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_029	
CAPÍTULO 30	838
PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL E INFORMAL SOB O PRISMA DA TRANSVERSALIDADE NA ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES DE ENSINO FUNDAMENTAL II	
<i>Jane Maria Gonçalves Feitosa</i>	
<i>Arlindo Costa</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_030	
CAPÍTULO 31	879
TRABALHO E ADOECIMENTO DO PROFESSOR: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA SEMED, MANAUS- AM, BRASIL, 2022 – 2023	
<i>Hávila da Costa Magalhães Marinho</i>	
<i>Maria Auxiliadora de Souza Ruiz</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-302-4_031	
SOBRE O ORGANIZADOR	924
<i>Arlindo Costa</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	926

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA INCLUSÃO DO ALUNO PCD NA ESCOLA REGULAR

SPECIAL EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) IN THE INCLUSION OF PCD IN REGULAR SCHOOL

Olivilda Nascimento

Pedagoga, Especialista em Educação

Especial/ Educação Inclusiva

Professora do AEE da rede Municipal de Boa Vista

- Estado de Roraima

RESUMO

A inclusão escolar é uma proposta que representa valores importantes condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar a política de inclusão como um direito público para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de preparar para a vida em comunidade. Na maioria das escolas públicas a possibilidade de inclusão desses alunos com necessidades especiais ainda é muito difícil, mesmo com direitos adquiridos na Constituição Brasileira (1988), visto que essas escolas nem sempre tem como adaptar seus espaços físicos, recursos pedagógicos e materiais didáticos necessários para o bem-estar e desenvolvimento pedagógico. O avanço das políticas públicas para a educação inclusiva só se tornará possível pela manutenção ao acesso, na oferta de espaço pedagógico, na prática educativa e na execução das possibilidades em termos de ação na formação dos alunos PcD inseridos na instituição escolar. A educação na perspectiva da inclusão de alunos PcD é um dos temas sensíveis à continuidade porque não se fazem grandes

mudanças na educação em poucos anos. A educação inclusiva deve trazer uma reflexão sobre todo ser humano enquanto sujeito de direito. No tocante a educação formal, ela deve atender as necessidades educacionais especiais dos PcD bem como de todos os sujeitos alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Palavras-chave: Educação. Educação Inclusiva. Alunos PcD.

ABSTRACT

The school inclusion is a proposal that represents important values consistent with equal rights and educational opportunities for all. The dignity, individual and collective rights guaranteed by the Federal Constitution impose on the authorities and society of Brazil the obligation to implement the inclusion policy as a public right so that people with disabilities have the opportunity to prepare for the life in community. In most public schools the possibility of inclusion of these students with special needs is still very difficult, even with rights acquired in the Brazilian Constitution (1988), since these schools do not always have how to adapt their physical spaces, pedagogical resources and didactic materials necessary for the well-being and pedagogical development. The advancement of public policies for inclusive education will only be possible by maintaining access, in the provision of pedagogical space, in educational practice and in the implementation of possibilities in terms of action in the training of PcD students inserted in the school. Education in the perspective of inclusion of PcD students is one of the themes sensitive to continuity because no major changes are made in education in a few years. Inclusive education should bring a reflection on every human being as a subject of law. Regarding formal education, it should meet the special educational needs of PcD as well as all subjects students, in common classrooms, in a regular system of education, to promote learning and personal development for all.

Keywords: Education. Inclusive Education. PcD students.

1. APRESENTANDO A TEMÁTICA

Educação Especial é um dos temas relevantes no âmbito da educação, cujo desafio de atender os PcD e também fazer cumprir as

políticas educacionais e a promoção e a integração, bem como desenvolvimento das potencialidades do público alvo especial em todas as etapas e modalidades da educação básica que têm como meta a educação inclusiva. A LDBEN (9394/96), em seu artigo 58, afirma que se entende por Educação Especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Importante destacar que com a Constituição Federal (1988) LDB (Lei núm. 9394/1996), a Educação Especial começou a ter seu espaço na rede regular de ensino, garantindo aos alunos com NEE1 matrícula no ensino regular e atendimento educacional especializado, outras legislações que seguiram também reforçam a temática a inclusão.

Em 2004, o programa *Brasil Acessível* foi implementado visando desenvolver ações inclusivas, como a promoção da acessibilidade em diversos setores da sociedade. No cenário da educação, por meio do Decreto núm. 5.626/05, regulamentou-se a Lei núm. 10.436/2002, visando assim à inclusão de alunos com surdez, através da inclusão das Libras como componente curricular e a Língua Portuguesa que seria ensinada como segunda língua.

O tema inclusão essencial, e de grande importância para refletir, conhecer e discutir sobre a Educação Especial desde os seus primórdios até atualidade. A educação inclusiva refere-se ao processo de inclusão dos alunos com deficiências. e/ou com necessidades educacionais especiais, ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior.

Trata-se de um novo paradigma que pode ser entendido da seguinte maneira: prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas do bairro, ou seja, todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro e não somente colocadas e/ou inseridas na vida comunitária depois de já terem sido dela, excluídas.

O AEE se caracteriza como a possibilidade de um melhor atendimento aos alunos PcD priorizando o complemento e suplemento deste processo como apoio pedagógico oficializado pela sala de recurso, demandando um novo campo de atuação cujo público alvo é Educação Especial.

As políticas de educação inclusiva contribuíram na oportunidade de muitos alunos estarem na escola regular com apoio educacional importante, mas os professores da sala regular queixavam-se de não ter formação. Para isso foi necessário, ações diferenciadas, desta maneira, a Resolução núm. 2/2008, oportuniza novos elementos ao atendimento destes alunos na Educação Básica.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é publicada para assegurar que a educação inclusiva se faça presente nas escolas brasileiras, esta política apresenta uma série de orientações para que os alunos com NEE sejam realmente incluídos. O Decreto núm. 6571/2008 foi uma enorme conquista para as pessoas com NEE, já que regulamenta o AEE que já estava presente em nossa constituição e na LDB vigente e somente no ano de 2008, foi regulamentado conforme é realizado ainda atualmente.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva deve trazer uma reflexão sobre todo ser humano enquanto sujeito de direito. No tocante a educação formal, ela deve atender as necessidades educativas especiais dos PcD bem como de todos os sujeitos alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, para promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

No entanto, torna-se necessária uma força transformadora, visto que a educação inclusiva aponta para acima de tudo para uma sociedade inclusiva, que entende e acolhe as diferenças e dificuldades de cada ser humano.

Uma educação que adota uma postura preventiva de dificuldades é aquela que atende à criança do “aqui e agora”, com suas necessidades, seus interesses e suas possibilidades do momento em que vive.

Algumas vezes, na ânsia de preparação para a escolarização formal, a prática pedagógica da educação sobrecarrega emocionalmente as crianças com expectativas e exigências elevadas, com bloqueio de suas reais possibilidades. Mittler (2013, p.25) afirma:

(...) a fim de ajudar a criança, precisamos conhecer tanto quanto for possível a natureza das suas dificuldades

por meio de avaliações globais dos seus pontos fracos e fortes para fazer um diagnóstico, quando possível, e para planejar um programa de intervenção e apoio baseado em tal análise. O objetivo é auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola possa oferecer-lhe. Nesse caso, não se assume que a escola precisa mudar de qualquer forma para acomodar uma criança em particular ou para responder a uma maior gama de diversidade na população estudantil.

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e é a base para uma sociedade mais justa e solidária. Preocupa-se em atender todas as crianças, jovens e adultos a respeito de suas características, desvantagens ou dificuldades, e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade. Assim, concentrar-se naqueles mais excluídos das oportunidades educacionais. Conforme Brasil (2001, p.19):

(...) determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

Sem sombra de dúvidas, atualmente um dos temas mais discutidos na escola e na sociedade é o atendimento dos portadores de necessidades especiais, grupo que envolve os deficientes, onde estão centradas as maiores preocupações. Importante destacar que a escola com essa nova visão deve passar a se preocupar também em garantir acesso e permanência de meninos de rua, nômades, entre outros.

Toda população que permanece excluída busca seu direito de educação.

O processo de inclusão vem sendo amplamente discutido na sociedade, em especial na escola. Segundo Cruz (2016), surge a ideia

de que deve-se garantir e estimular a participação de todos na sociedade, reconhecendo e desenvolvendo o potencial de cada cidadão, eliminando com isso a discriminação ao portador de deficiência.

A visão e educação inclusiva refere-se à efetivação de uma educação para todos, em um contexto educacional amplo, com a realização de trabalhos pedagógicos conscientes para alcançar metas e objetivos educacionais com enfoque na participação, suprimindo problemas de aprendizagem, que sejam vivenciadas por todos os alunos independente de suas origens culturais, características individuais aceitas ou não pela escola e sociedade. Carvalho (2012, p.72) afirma que:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas que pode ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso no acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

A inclusão se sustenta ainda hoje em pleno século XXI, como uma nova perspectiva para as pessoas PcD e também no atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade em qualquer âmbito da sociedade, mas nesse caso se trata da educação formal. Destaca-se que há muito tempo são realizados encontros mundiais para discutir aspectos relacionados à Educação e também a Educação Inclusiva, mas ainda se está em fase de consolidação.

A UNESCO é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas, visando contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações (Carvalho, 2012).

Segundo Mittler (2013, p.230)

Em Jomtien (1990), na Tailândia, organizada pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pela UNESCO, pelo Programa de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas e pelo Banco Mundial, reuniram-se: Ministros da Educação, chefes de estado, ofi-

ciais de governos, delegados de organizações não-governamentais.

Na mesma comprometeram-se com o Programa Educação para Todos, objetivou o lançamento de uma ação destinada a satisfazer as necessidades educativas fundamentais para o ensino universal de crianças, jovens e adultos e melhorar o serviço de educação mundial voltado ao desenvolvimento humano, em relação à erradicação do analfabetismo. Mas em poucos países houve progresso, principalmente porque tinham o fardo do pagamento da dívida externa e também porque tinham outras prioridades.

As recomendações desses encontros estão em consonância com Declaração Mundial de Educação para Todos para qualquer aluno, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), com a proposta da CEPAL/UNESCO (1992): Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade, e com a Declaração de Salamanca, Espanha (1994), sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade.

Em 1996, em Kingston na Jamaica foram adotados os princípios do informe da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI. Guatemala em 1999, Dakar e Santo Domingo (2000). O sétimo encontro regional do Projeto Principal de Educação ocorreu em março de 2001, em Cochabamba, na Bolívia, dele resultou a Declaração de Cochabamba sobre Políticas Educativas no início do século XXI. E no Chile (2002). As Declarações apresentam em ambas as mesmas finalidades: formar cidadãos plenos, contributivos à sua coletividade (Carvalho, 2012, pp.89,90).

A Conferência de Salamanca (1994), foi muito importante quando fez que os governos relembassem que deveriam incluir as crianças com dificuldades ou deficiência em seus planos nacionais para aumentar o número de crianças, com acesso à aprendizagem escolar, com isso aparentemente acelerou o processo. Parece que os passos em direção à inclusão parecem estar acontecendo com maior velocidade e compromisso em alguns países mais pobres (Mittler, 2013, p.230).

A questão da inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os ambientes da sociedade ainda é muito in-

ciente no Brasil. Movimentos nacionais e internacionais busca um consenso para formatar uma política de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Brasil, 2001, p.14).

Na década de 90, no Brasil, o discurso da inclusão escolar assume status privilegiado ao concordar com o sistema educacional inclusivo. Contudo, há diversas controvérsias no plano dos discursos e das práticas. Há autores e profissionais que defendem a inclusão escolar como parte de um movimento maior de inclusão social, atuam no meio educacional pela universalização do acesso e pela qualidade do ensino. Há aqueles que interpretam a inclusão escolar como mero acesso de alunos com deficiência na classe comum.

Segundo Mendes (2015, p.17), “ao mesmo tempo, em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la”. “Ainda para esta autora pode-se identificar duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes”.

De um lado, encontram-se os que defendem a proposta de inclusão, defendendo que a “melhor colocação seria na classe regular, mas admitindo a possibilidade de serviço de apoio”, atendimento na classe comum, e os recursos educacionais especiais paralelos ao ensino regular. De outro lado, a proposta de inclusão total prevê a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade na classe comum.

Para Aranha (2012, p.34), a inclusão escolar “prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social”. Assim, além de investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garan-

tem o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Mittler (2013,p.67), afirma:

A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou outro professor na sala de aula. Outra alternativa seria o planejamento entre o professor e o coordenador de necessidades especiais para variar a abordagem usada pelo docente com a classe, seja coletiva, seja individualmente.

A natureza e a intensidade do apoio, variará de aluno para aluno e diferirá para um aluno em particular durante o dia. Entretanto, atualmente, há uma conscientização muito maior das muitas formas pelas quais apenas a presença de um apoio na sala de aula pode inconscientemente segregar um aluno na sala de aula regular (Mittler, 2013, p.35).

Sob essa ótica não é possível ignorar que, mesmo ampliando-se o conceito de inclusão educacional e entendendo-se ele como assegurado a todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiência, é, na verdade, para esse atendimento que as primeiras discussões sobre a proposta de educação inclusiva estiveram voltadas.

1.3 O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Inclusiva

O AEE é um serviço da educação especial, realizado no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, e sua oferta é obrigatória a todos os alunos público-alvo da educação especial. Nesse viés, ele se caracteriza como a possibilidade de um melhor atendimento aos alunos PcD priorizando o complemento e suplemento deste processo como apoio pedagógico oficializado pela sala de recurso, demandando um novo campo de atuação da educação especial.

Seu público-alvo na área da Educação Especial para os alunos com deficiência (surdez, intelectual, auditiva, física, múltipla e surdo-

-cegueira), Transtorno do Espectro do Autismo/TEA e altas habilidades/superdotação - AH/SD. Este serviço está previsto em leis de âmbito federal, como na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, e na Resolução núm. 04 de 2009, do Conselho Nacional de Educação, sendo obrigatória sua oferta pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2008)

Desta forma a escola precisa organizar-se para estas demandas e promover a educação inclusiva dos alunos com necessidades especiais que desde 2008 tem garantido seus direitos de estar na escola e receber o atendimento educacional especializado – AEE mediante a matrícula no ensino regular.

O Decreto núm. 6.571/2008: O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único.

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação daqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

A trajetória histórica do AEE se efetivou em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. Como descrito abaixo:

Legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado	O que deve ser oferecido
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Diretriz para que as escolas possam organizar a Educação Especial para que se enquadre dentro da legislação inclusiva.).	- Os sistemas de ensino devem ter como objetivos: - Presença da educação especial em todos os níveis de ensino; - Serviço de atendimento Educacional especializado nas escolas de ensino regular, que assegura o acesso e a continuidade da formação escolar de alunos com NEE; - Formação de professores que oferecerão o AEE; - Acessibilidade, desde os móveis e equipamentos, nos transportes, na comunicação - Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas;

Decreto nº 6.571/2008. Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado	Objetivos do AEE: - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos • Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. Objetivos do decreto: • Implantação de salas de recursos multifuncionais; - Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; - Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; - Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e, - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior;
Resolução núm. 4/2009 Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica	O AEE complementa a formação do aluno. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; - Cronograma de atendimento aos alunos; • Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; - Professores para o exercício da docência do AEE; - Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Fonte: PADILHA (2019).

Com isso, se começou a viabilizar condições melhores ao sujeito com deficiência, mas os demais alunos que possui certa mobilidade reduzida abrindo o olhar aos diferentes na sala de aula. O Decreto núm. 7.611, de 17 de novembro de 2011, especifica mais o atendimento educacional especializado e dá outras providências, conforme o Art. 1º:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis conforme as necessidades individuais;
- V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, segundo a meta de inclusão plena;
- VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - Apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

A fim de garantir tal objetivo, esse documento respalda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), a partir da Resolução núm. 04/2009, que institui as diretrizes operacionais do AEE e a Resolução núm.04/2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, onde trata em seu artigo 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Brasil, 2010, p.67).

Salas de Recursos Multifuncionais, espaço para o AEE, pode ser definida como, espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a

construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para desenvolverem o currículo e participem da vida escolar.

É, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2006).

Tendo em vista que conforme esse documento, a construção de conhecimentos pelos alunos é favorecida pelos materiais pedagógicos e equipamentos utilizados por um profissional com formação adequada a essa forma de atendimento, nos debruçamos sobre esses elementos: a constituição do espaço físico, incluindo os materiais disponibilizados para a oferta do AEE e o profissional que atua nesse ambiente.

Com base nas orientações da política, entendemos ser imprescindível a ação articulada entre os profissionais da escola na efetivação da política de inclusão, sem que aja prejuízo ao pleno desenvolvimento do aluno. Para atender os alunos PcD e a educação cumprir com sua função social em ofertar o ensino nas classes comuns a todos, sem distinção, atendendo às necessidades específicas, é imprescindível o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais na escola comum.

2. A importância das salas de recursos multifuncionais para o atendimento especializado (AEE)

Salas de Recursos Multifuncionais, espaço para o AEE, pode ser definida como, espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para desenvolverem o currículo e participem da vida escolar. (Gomes, 2021).

Conforme o esclarecimento de Corrêa (2012 pp. 33,34): “O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído em 2007, no âmbito do PDE, e tornou-se, com o Plano, a ênfase da política da educação especial brasileira por parte do governo federal.”

O PDE é executado através do Plano de Ações Articuladas (PAR), que, segundo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Edu-

cação, visa oferecer apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios brasileiros, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) implantado no país, no início de 2007 (Pansini, 2018).

Com o PDE, a coordenação e o desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações do MEC são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (Gomes, 2021).

Após a institucionalização do programa com a Portaria núm. 13 de 2007, a previsão de instalação de novas salas de recursos multifuncionais passou a ser efetuada inicialmente por meio de editais. O edital 01 de 26 de abril de 2007, foi lançado dois dias após a publicação da Portaria núm. 13 e previa a instalação de 400 salas tipo I e 100 salas tipo II.

Apresentam-se os itens, conforme Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, equipamentos do tipo I e II.

Os Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos da sala tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Bandinha Rítmica
01 Estabilizador	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Scanner	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Impressora laser	01 Quebra Cabeças
01 Teclado com colmeia	01 Dominó de Associação de Ideias
1 Acionador de pressão	01 Dominó de Frases
01 Mouse com entrada para acionado	01 Dominó de Animais em Libras
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Frutas em Libras 01
Mobiliários	01 Dominó tátil
01 Mesa redonda	01 Alfabeto Braille
01 Mesa para impressora	01 Kit de lupas manuais
01 Armário	01 Kit de lupas manuais
01 Armário	01 Kit de lupas manuais

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos. Secretaria de Educação Especial/SEESP – Multifuncionais (2010).

Os Equipamentos e materiais didáticos pedagógicos da sala tipo II.

Equipamentos	Número de Equipamentos por sala
Impressora Braille	2
Máquina de datilografia braille	1
Conjunto de Lupas	2
Pacote de papel gramatura 120 g	1
Reglete de mesa	3
Punção	1
Soroban	1
Guia de assinatura	1
Bengala dobrável	1
Globo Terrestre adaptado	1
Lupa Eletrônica	1
Calculadora Sonora	1
Caderno com pauta ampliada	1
Kit de desenho geométrico	1
Prancheta para leitura	1

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos. Secretaria de Educação Especial/SEESP – Multifuncionais (2010).

Conforme as regras previstas, os sistemas de ensino interessados deveriam enviar suas propostas entre os dias 02 a 31 de maio de 2007. Logo, as secretarias teriam um mês para formular suas propostas que deveriam conter, entre outros elementos:

- Quantidade e relação nominal das escolas a serem contempladas com as SEMFs;
- Discriminação das ações pleiteadas, em termos de: aquisição de equipamentos de informática, eletroeletrônicos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos específicos e outros recursos para acessibilidade, indicando a opção pela Sala de Recursos Multifuncionais (Tipo 1) ou Sala de Recursos Multifuncionais com recursos para Deficiência Visual (Tipo 2);
- Plano de Ação Pedagógica, descrevendo a estrutura da sala em termos de organização e metodologia, contemplando a realização do atendimento educacional especializado integrado à educação básica.

Embora as salas de recursos já existissem em algumas realidades, o caráter de multifuncionalidade era novidade para a maioria das secretarias estaduais e municipais de ensino.

No entanto, com praticamente um mês para formular suas propostas, cabe indagar se esse tempo seria suficiente para as secretarias amadurecerem a ideia e discutir com a comunidade as reais necessidades de atendimento. Vale destacar também que muitas secretarias, não contavam com dados numéricos sistematizados sobre a quantidade e o perfil de alunos atendidos, fator que deve ter dificultado a decisão quanto ao tipo de sala (Pansini, 2018).

Com o PDE, a coordenação e o desenvolvimento da assistência técnica e financeira dos programas e ações do MEC são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Para Gomes (2021), no atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para a sua aprendizagem e as atividades de complementação curricular numa escola inclusiva de fato.

2.1 A Escola Inclusiva um Compromisso de Todos

A chamada escola inclusiva iniciou nos Estados Unidos em 1975, a partir dessa época, foi se concretizando e chegando a outros países. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas no ambiente escolar de modo que essas respondam à diversidade dos alunos. Dessa maneira entende-se que a escola é a via pela qual se dá a passagem do círculo particular e familiar para o domínio público, por isso se chama inclusiva.

A partir deste pressuposto torna-se necessário perceber a instituição escolar como a articuladora, reguladora e formativa, tendo a função de sociabilidade e aquisição de conhecimentos para os alunos. É neste espaço que reconhecemos o outro de forma mais ampla, o primeiro aprendizado social.

Esta convivência no mesmo ambiente conduz a proximidade e interesses diversos, esta dinâmica torna as relações por vezes conflituosas.

tuosas criando barreiras e polêmicas, para uma relação harmônica e respeitosa. Diz Mantoan (2010), A escola é a instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e daí o papel do Estado em relação a todas elas.

“À família cabe o dever de garantir à criança o que é típico do domínio privado do lar, e ao Estado cabe garantir o direito indispensável da criança à educação Escolar por ser ela que faz a transição entre essas duas vidas”. (Mantoan, 2010.p.123).

Olhando a cotidiana escola, comumente se percebe que na realidade elas não estão preparadas para receber a diversidade de sujeitos com suas singularidades e sim um aluno idealizado, um aluno diferenciado. Estes fatos fazem repensar sobre a tolerância e o respeito pelo outro e a refletir sobre práticas necessárias capaz de promover ações que buscam ampliar a visão sobre as particularidades de cada ser imbuído as diversas culturas com as suas as diferenças físicas, psicológicas e principalmente no tocante ao conhecimento.

Segundo Mendes (2015, p.17):

A escola inclusiva é a consequência do trabalho de uma escola que reconhece a diferença como própria da condição humana e se distingue das demais por tomar a decisão de não se submeter passivamente ao papel de mera repassadora de informações. Desta forma, assumiu a tarefa de ser produtora de conhecimentos, problematizadora, também emancipadora de seus alunos, tenham eles deficiência ou não. Ou seja, é uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Assim entende-se que neste século não há mais espaço para a exclusão, uma vez que igualdade deve ser entendida a partir da diversidade, tendo como pano de fundo o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos alunos PcD através de uma oferta múltipla, o que se pressupõe uma escolha decidida da integração escolar.

Portanto, o respeito e o reconhecimento da diversidade consolida construção de uma escola inclusiva, reconhecendo no indivíduo o direito em usufruir do ensino em todos os níveis e buscar melhoria

para a qualidade de vida e dessa forma dar respostas às diferentes necessidades, fazendo cumprindo os preceitos constitucionais que lhe garante o direito de ter direito.

Considerações finais

A efetivação de uma educação inclusiva de qualidade passa, necessariamente, pela articulação entre as diferentes instâncias do sistema escolar envolvidas nesse processo que, somente por meio de um planejamento sistemático, podem definir objetivos e metas a serem alcançados no curto, médio e longo prazo, bem como priorizar em que e como investir as verbas públicas federal, estadual e municipal para essa área.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. Seu objetivo é eliminar as barreiras que obstruam o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A inclusão social é também um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, por transformações nos espaços e ambientes, desta forma contribuindo para ser efetivada ainda mais a inclusão escolar frente à contemporaneidade. Para tanto, as transformações cabíveis para ocorrer tanto à aprendizagem quanto a inclusão não deve ser intrincadamente voltada à escola, mas ao meio social.

Para construir uma cultura inclusiva em uma escola e consolidá-la com uma escola inclusiva, é necessário fazer com que os que nela atuam compreendam sua função histórica e socialmente construída, para que, de esta maneira, possam respeitar as diferenças na escola e conviver e valorizar cada indivíduo.

Na discussão das Políticas Públicas, a Legislação Nacional e as Declarações Internacionais que embasam o processo de inclusão no Brasil, considera-se que a inclusão social, por mais que seja objeto de pauta para reivindicação de política pública, não é tema que diga respeito somente à pessoa com deficiência, PcD, mas sua família e

ao Estado, mas a toda sociedade, ao pressupor a cooperação, a solidariedade, o respeito e valorização das diferenças e, acima de tudo, o reconhecimento de que todo cidadão tem direito à dignidade.

Acrescenta-se a isso o fato de que inclusão social é também um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, por transformações nos espaços e ambientes, desta forma contribuindo para ser efetivada ainda mais a inclusão escolar frente à contemporaneidade. Para tanto, as transformações cabíveis para ocorrer tanto à aprendizagem quanto a inclusão não deve ser intrinsecamente voltada à escola, mas ao meio social.

Referências

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** núm. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. MEC. CNE. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial – Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei núm. 10.172. Brasília, 2001.

_____. MEC. SEESP. **Educação inclusiva v.1: a fundamentação filosófica**. Organizado por Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010. v. 2.**

_____. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Diário oficial de 18 de novembro de 2011.

_____. MEC. SEESP. **Educação inclusiva v. 2: o município**. Organizado por Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2004.

_____. MEC. SEESP. **Documento orientador. Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade**. Brasília, 2005.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CORRÊA, M. A. S.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, pp.32-40.

CRUZ, T. G.; Tecnologia Assistiva: Favorecendo Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Revista Profissão Mestre**. Humana Editorial, n. 133, p. 14, Curitiba, 2016.

GOMES, Rosiane Maria Oliveira. **“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial, para a Construção e a Consolidação de uma Escola Inclusiva: Caminhos e Descobertas”**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo. República Del Paraguay, 2021.

MANTOAN, M.T.E. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2010.

MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.F. (Orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: UFSCAR, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**/ tradução Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PADILHA, Elizabeth da Silva. **A Implementação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Ensino Municipal de Santana do Livramento: Integração ou Inclusão?** Trabalho de Final de Curso (TCC). Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA. Campus Santana do Livramento, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa> (Acesso em agosto de 2023).

PANSINI, Flávia. **Sala de Recursos Multifuncionais no Brasil: Para Que e Para Quem?** Tesede Doutorado Universidade Federal do Amazonas, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede>. (Acesso em agosto de 2019).

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA COORDENAÇÃO MOTORA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I II

THE IMPORTANCE OF MOTOR COORDINATION THROUGH GAMES AND PLAY FOR STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL I II

Luana de Almeida Freire
freireluana99@gmail.com

RESUMO

A pesquisa consiste em um estudo bibliográfico, com delineamento de revisão literária do tipo exploratório, aonde, conduz a um conhecimento mais profundo a respeito do desenvolvimento motor onde o objetivo, foi identificar a importância de trabalhar o desenvolvimento motor da criança no ensino fundamental I e II. A coordenação motora é capacidade que temos em realizar movimentos em nosso dia a dia. A través de pesquisa bibliográfica verificou-se que ao trabalhar essa habilidade psicomotora a criança tem melhor desenvolvimento da habilidade da escrita e dificilmente no futuro ela irá encontrar dificuldades em suas atividades do dia a dia. Segundo a pesquisa, e pode entender como o professor pode trabalhar para atender essas dificuldades, a necessidade do aluno educação básica e ter essas habilidades motoras bem trabalhadas. Sabe-se que a coordenação motora é um fator importante para o desenvolvimento de diversas habilidades motoras bem como para a realização das técnicas específicas solicitadas nos esportes. No processo de desenvolvimento das crianças sob a ótica piagetiana urge a a necessidade do professor ter em mãos instrumentos que possibilitem avaliar o desempenho motor ao longo das fases do etapismo escolar, para que desta forma seja possível detectar e monitorar o desenvolvimento motor para assim subsidiar objetivos de intervenção. Dessa forma, os professores de Educação Física devem ter em mente as reais necessidades de seus alunos. Dessa forma, fica evidente que esse artigo tem

como objetivo principal analisar o desenvolvimento da coordenação motora na educação dos anos iniciais aos anos finais, o que nos remete à seguinte pergunta: infantil. Destacando como problemática: *Qual a importância da coordenação motora no ensino fundamental I e II?*

Palavras-chave: Educação. Coordenação motora. Mediação.

ABSTRACT

The research consists of a bibliographic study, with an exploratory literary review design, which leads to a deeper knowledge about motor development, where the objective was to identify the importance of working on the child's motor development in elementary school I and II. Motor coordination is the ability we have to perform movements in our daily lives. Through bibliographic research, it was found that when working on this psychomotor skill, children have better development of their writing skills and will hardly encounter difficulties in their daily activities in the future. According to the research, and can understand how the teacher can work to address these difficulties, the need for basic education students to have these motor skills well worked. It is known that motor coordination is an important factor for the development of various motor skills as well as for the performance of specific techniques required in sports. In the process of children's development from a Piagetian perspective, it is urgent for teachers to have instruments at hand that allow them to evaluate motor performance throughout the stages of schooling, so that it is possible to detect and monitor motor development in order to support intervention objectives. Thus, Physical Education teachers must keep in mind the real needs of their students. Thus, it is clear that this article has as its main objective to analyze the development of motor coordination in education from the initial to the final years, which leads us to the following question: childhood. Highlighting as a problem: What is the importance of motor coordination in elementary school I and II?

Keywords: Education. Motor coordination. Mediation.

INTRODUÇÃO

A coordenação motora é a capacidade que propicia a realização de qualquer movimento voluntário. Capacidade nata em todos os

indivíduos, necessita da interação dos sistemas musculoesquelético e do sistema nervoso central, além de estímulos do meio no qual este está inserido. Entretanto esta qualidade física necessita de condições para ser desenvolvida, ou seja, é através do movimento e de práticas direcionadas, como na educação física escolar com as brincadeiras e jogos populares, da interação com o meio e de estímulo para que seja desenvolvida e aperfeiçoada.

A pergunta central deste artigo assim se situa: *Qual a importância da coordenação motora no ensino fundamental I e II?*

Os objetivos do trabalho Conhecer o conceito de coordenação motora; Verificar a importância do professor de Educação Física em trabalhar a coordenação motora na nos anos iniciais e finais da educação.

Sabe-se que o desenvolvimento da criança é um processo contínuo, dinâmico e não linear, no qual o movimento configura uma das necessidades vitais do ser humano.

Através da fundamentação teórica, pretende-se avaliar a possibilidade de compreensão do(s) processo(s) de desenvolvimento da motricidade a partir do espaço do ambiente escolar, assim como, e também suas possibilidades e limitações, visando uma melhora no bem estar dos alunos ingressos no ensino fundamental I.

O sistema educacional se reconfigura e à medida que se distancia de processos ditos tradicionais, a escola passa a exigir mais fortemente dos profissionais da educação uma mudança de propositura.

Palma (2018), mostra que a educação física e a organização curricular, em diferentes níveis de ensino tem conotação diferente, o currículo de educação física tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 MOTRICIDADE

A coordenação motora é uma das etapas mais importantes na primeira infância, sendo que o desenvolvimento da coordenação deve ser uma estratégia fundamental visando promover a prevenção de fa-

tores como obesidade e a promoção da atividade física em longo prazo (LOPES et al. 2012).

No entender de Darido (2003), a aprendizagem motora é uma dos resultados do processo da conscientização da Educação Física, indo além do brincar e do esporte. Considerando a importância que tem a educação física no processo de desenvolvimento do ser humano, é preciso resgatar a verdadeira relação dos movimentos fundamentais com as necessidades básicas da criança. Quando as aulas de educação física são aplicadas com os objetivos educacionais, sem comparação de desempenhos entre os alunos, elas podem fornecer uma grande bagagem motora, ricas oportunidades de desenvolvimento social e estimulação das diversas manifestações de inteligência (PICCOLO; MOREIRA, 2012).

O desenvolvimento motor é um elemento necessário para a formação do sujeito, sendo um elemento que se faz presente desde os primeiros meses de vida de um indivíduo, o que leva a ser considerado como um processo contínuo, no qual novas capacidades serão desenvolvidas ao longo da vida.

A motricidade torna-se relevante como forma concreta de movimento, seja visual, tátil ou de locomoção que, dentre outras tantas possibilidades, organiza os indivíduos no mundo que os cercam e, mesmo que apresentem limitações ou dificuldades, são incorporadas à convivência social, ou seja, “é a partir do nascimento que os indivíduos passam a se organizar de forma motora, inicialmente a partir de movimentos reflexos como a sucção” (KOLYNIK FILHO, 2010, p. 56).

No Desenvolvimento Psicomotor

- A criança atua no mundo através de seus movimentos (brincar, andar, correr, chorar, sorrir, interagir, socializar..).

- Experiências precoces são a base para o indivíduo desenvolver sua autonomia corporal e maturidade sócio-emocional. Trocas entre eu – outro (ambiente).

- Ambiente mais estimulante desperta maior curiosidade e vontade de aprender da criança. Estimular faz parte deste processo de crescimento.

- O desenvolvimento psicomotor caracteriza-se pela maturação que integra o movimento, o ritmo, a construção espacial, reconhecimento de objetos, imagem do nosso corpo e palavras.

- Desenvolvimento humano segue princípios básicos:

• Desenvolvimento Céfalo-caudal: ordenado e previsível;

• Desenvolvimento Próximo-distal;

• Desenvolvimento Geral Paraespecífico: controle da musculatura grossa, antecipa a fina.

Primeiro: Movimentos simples e generalizados específicos e refinados depois.

No aspecto neurológico:

Desenvolvimento motor e psíquico interligado.

Ambos são recíprocos em ações e reações;

- Plasticidade do sistema nervoso

- Relação entre o aspecto genético e o meio (contexto) para a formação do indivíduo;

- Importância de compreender o organismo não fragmentado.

Entende-lo na totalidade;

- Na criança, só o movimento testemunha sua capacidade psíquica.

A motricidade, segundo Kolyniak Filho (2002, p. 31), é a

[...] refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão –gestual, verbal, cênica, plástica, etc

O desenvolvimento motor é definido como uma capacidade de movimentar o corpo. Seu desenvolvimento se dá através de estímulos que permeiam desde os primeiros anos de vida e ocorre de forma individual, ou seja, cada indivíduo recebe estímulos diferentes, e suas percepções e reações a estes, também serão diferentes (Júnior, 2019; Barreiros, 2016).

Um dos pesquisadores, Darido (2003), considera que a aprendizagem motora é uma dos resultados do processo da conscientização da Educação Física, indo além do brincar e do esporte.

Considerando a importância que tem a educação física no processo de desenvolvimento do ser humano, é preciso resgatar a verdadeira relação dos movimentos fundamentais com as necessidades básicas da criança. Quando as aulas de educação física são aplicadas com os objetivos educacionais, sem comparação de desempenhos entre os alunos, elas podem fornecer uma grande bagagem motora, ricas oportunidades de desenvolvimento social e estimulação das diversas manifestações de inteligência (PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 34)

O desenvolvimento motor é caracterizado por mudanças que ocorrem ao longo da vida e são resultantes da interação do indivíduo, tarefa e ambiente (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

O desenvolvimento motor é o estudo de um processo contínuo de alterações funcionais nos indivíduos e para que ocorram estas alterações são necessários estímulos diversos, sendo assim considerados como exigências. A criança, portanto, possui grande capacidade de aprendizagem e desenvolvimento motor, uma vez que está no início do processo de desenvolvimento (Júnior, 2019, p. 6).

A coordenação de movimentos, de acordo com a idade, é entendida como uma interação harmoniosa e econômica de músculos, nervos e sentidos, com a finalidade de produzir ações cinéticas, precisas e equilibradas (motricidade voluntária), e reações rápidas e adaptadas às situações (motricidade reflexa) (KIPHARD, 1976)

1.1.1 Instrumentos de medida

A relevância de se utilizar de medidas padronizadas para avaliação da coordenação motora de crianças em diferentes etapas do desenvolvimento se mostra evidente na literatura.

N literatura sobre o tema, sugerem a existência de diversas ferramentas internacionalmente utilizada na prática da saúde para identificar e avaliar distúrbios da coordenação motora, dentre elas, temos

testes de desempenho motor padronizados, questionários de autorrelato e instrumentos de observação desenvolvidos para pais, professores e/ou profissionais de saúde, com objetivo de identificar o impacto das dificuldades coordenativas na vida diária de crianças.

O uso de instrumentos validados é essencial para permitir uma linguagem comum entre os profissionais das diferentes áreas, para comprovações científicas, além de propiciar a comparação de dados ao longo do tempo (TEIXEIRA et al., 2003).

A fim de revelar os principais instrumentos de medidas utilizados para avaliar a coordenação motora, foi realizado uma ampla busca em uma das principais bases de dados, contemplando o período dos últimos anos. Após análise do total de estudos encontrados sobre o tema “avaliação da coordenação motora de crianças” (bem como na língua inglesa “evaluation motor coordination children”), verificou-se que quatro instrumentos mostram-se com maior utilização e divulgação de seus estudos sendo: Movement Assessment Battery for Children – MABC (48%); Teste Bruininks-Oseretsky de Proficiência Motora,

A Segunda Edição-BOT-2 (25%); Teste de Coordenação Corporal para Crianças/Körperkoordination Test für Kinder – KTK (13%) e Test of Gross Motor Development – TGMD (1%); finalizando os achados o Developmental Coordination Disorder Questionnaire – DCDQ (13%)

A bateria motora MABC-2 inclui uma lista de checagem (MABC Checklist) para análise desses contextos, ACORDEM em uma de suas etapas e a inclusão de questionários.

Quadro 1 - Movement Assessment Battery for Children (MABC- Test)

Autor e ano:	Henderson; Sugden (1992).
Atualizações	Henderson; Sugden; Barnetti (2007) 2 ed.
Objetivo:	Identificar, descrever e orientar o tratamento da deficiência motora
Habilidades avaliadas: (capacidades)	Habilidades de destreza manual, habilidades de bola e habilidades de equilíbrio.
Faixa etária:	Com crianças entre 4 e 12 anos de idades.
Descrição do teste:	O teste é composto por 32 itens, subdivididos em 4 faixas etárias. Cada faixa etária inclui 8 itens de teste individuais que medem as habilidades de movimento em três categorias: habilidades de destreza manual, habilidades de bola e habilidades de equilíbrio.

Validade:	Constructo relacionado ao critério, com validações com populações em diferentes países e populações.
Equipamento:	Kit do Teste, prancheta, cronômetro.
Aplicação:	Aplicação individual, o teste tem duração de 20 a 30 minutos.
Sites, links e aplicativos:	MABC-2: https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/Child-CognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildPerceptionandVisuomotorAbilities/MABC-2/MovementAssessmentBatteryforChildren-SecondEdition(MovementABC-2).aspx

Quadro 2 - Teste Bruininks-Oseretsky de Proficiência Motora, Segunda Edição (BOT)

Autor e ano:	Bruininks (1978)
Atualizações	2ed. BOT-2 (2005)
Objetivo:	avaliar a competência motora de crianças, adolescentes e jovens adultos, que apresentam o desenvolvimento motor típico ou, distúrbios motores e atrasos de desenvolvimento.
Habilidades avaliadas: (capacidades)	Habilidades motoras grossas (controle do corpo, força e agilidade) e finas (coordenação manual, precisão motora, visumotora)
Faixa etária:	Crianças e jovens de 4 a 21 anos de idade.
Descrição do teste:	Na segunda edição, existem duas formas de aplicação do instrumento – completa (VC) e reduzida (VR). Para cada área avaliada tem-se 2 subtestes, totalizando ao final 8 subtestes: precisão motora fina, integração visomotor, destreza manual, coordenação bilateral, equilíbrio, velocidade de corrida e agilidade, coordenação dos membros superiores e força. A VC de aplicação apresenta um total de 53 itens, enquanto VR é composta por 15 itens.
Validade:	Conteúdo e constructo. com validações com populações em diferentes países e populações.
Equipamento:	Formado por 2 Kits (habilidade motora grossa e fina). Além dos materiais, são necessárias uma mesa e duas cadeiras.
Aplicação:	Aplicação individual, o tempo médio previsto de duração para cada área avaliada é de 10 a 15 minutos. Assim, a VC tem uma duração aproximada de 40 a 60 minutos e VR tem uma duração média de 15 a 20 minutos.
Sites, links e aplicativos:	https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Motor-Sensory/Bruininks-Oseretsky-Test-of-Motor-Proficiency-%7C-Second-Edition/p/100000648.html

Quadro 3 - Teste de Coordenação Corporal para Crianças (Körperkoordination Test für Kinder – KTK)

Autor e ano:	Kiphard e Schilling (1974).
Atualizações	No Brasil: 1ed. (2007) 2ed. (2009) 3ed. (2014)
Objetivo:	Mensurar o desempenho motor de uma forma global, possibilitando a identificação de diferentes aspectos deficitários da coordenação motora.
Habilidades avaliadas: (capacidades)	Coordenação corporal: equilíbrio, ritmo, lateralidade, velocidade e agilidade.
Faixa etária:	Crianças de 5 a 14 anos e 11 meses de idade.
Descrição do teste:	A bateria é composta por quatro tarefas: trave de equilíbrio, saltos monopodais, saltos laterais e transferência lateral. Na primeira tarefa, verifica-se o equilíbrio dinâmico; na segunda, a força dos membros inferiores; na terceira, velocidade; e na quarta, lateralidade e estruturação espaço-temporal.
Validade:	No artigo de Gorla <i>et al.</i> (2003) é possível verificar uma análise realizada do processo de validação do teste por Kiphard e Schilling (1974), bem como com validações com populações em diferentes países e populações.
Equipamento:	Trave de equilíbrio de diferentes larguras (6 cm; 4,5 cm; 3 cm); saltos monopodais, 12 blocos de espuma, sendo que cada um mede 50cm X 20cm X 5cm; salto lateral plataforma de madeira (compensado) com dimensões 60cm X 4cm X 2cm, com um sarrafo divisório; transferência lateral, cronômetro e duas plataformas de madeira com dimensões de 25cm X 25cm X 1,5cm com quatro pés aparafusados em cada uma de suas esquinas com dimensões 3,5cm de altura cada um.
Aplicação:	Aplicação individual, aproximadamente 15 minutos.
Sites, links e aplicativos:	https://www.phorte.com.br/educacao-fisica-adaptada-e-desporto-adaptado/avaliacao-motora-em-educacao-fisica-adaptada-3a-edicao-teste-ktk

Fonte: BURATTI, Jéssica Reis; SOUZA, Nayara Christine; GORLA, José Irineu. **Coordenação motora**: instrumentos de medidas e avaliação. Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2020.

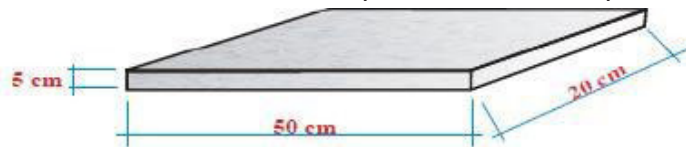
Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) propuseram um modelo de sequência do desenvolvimento motor para servir de base para o planejamento de atividades j motoras

O Körperkoordination Test für Kinder (KTK) (KIPHARD; SCHILLING, 1974) cujo nome, traduzido para o português, Bateria de teste de Coordenação Motora para Crianças, foi utilizado para avaliar a coordenação motora. Essa bateria, foi estruturada com 1228 crianças alemães, podendo ser utilizado com crianças entre os 5 anos e 14 anos

e 11 meses, e a sua aplicação tem duração de aproximadamente 10 a 15 minutos. Trata-se de uma bateria homogênea, de fácil execução. Seus itens envolvem equilíbrio, ritmo, força, lateralidade, velocidade e agilidade. O KTK é composto por uma bateria de quatro testes, Trave de Equilíbrio (TE), Salto Monopedal (SM), Salto Lateral (SL) e Transposição Lateral (TL). A partir da pontuação obtida em cada prova, um novo valor é atribuído através de consulta em uma tabela normativa específica do teste, denominado Quociente Motor (QM). O QM total é designado a partir do somatório dos quocientes motores de cada prova.

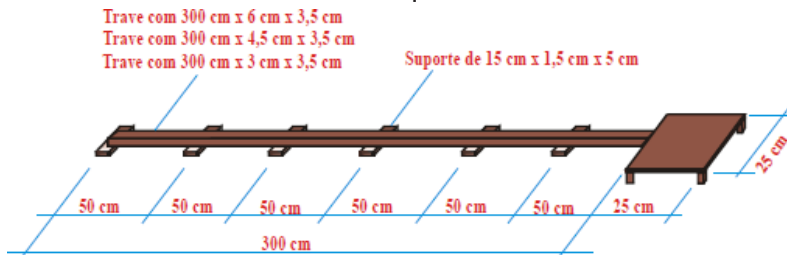
O nível de desenvolvimento da coordenação motora, para este teste, é estabelecido por uma faixa de pontuação observando-se o QM total

Figura 1 - Dimensões da estrutura para o salto mono pedal



Fonte: Gorla, Araújo e Rodrigues (2009)

Figura 1. Dimensões da trave de equilíbrio



Fonte: Gorla, Araújo e Rodrigues (2009)

Figura 3. Dimensões da estrutura para a transferência sobre plataforma.



Fonte: Gorla, Araújo e Rodrigues (2009)

1.3 JOGOS, BRINCADEIRA E MOTRICIDADE

O lúdico enquanto função educativa propicia a aprendizagem do educando, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina.

Desse modo, as práticas vivenciadas a partir das brincadeiras e jogos populares contribuíram no desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora, para uns essa evolução foi mais crescente por necessitar de mais incentivos motores, sociais e afetivos de autoconfiança e melhoria do condicionamento físico. Para outros ainda há a necessidade de um olhar investigativo mais detalhado, para detectar se existe alguma perturbação no desenvolvimento da coordenação motora, bem como na aprendizagem.

A inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois a falta de educadores preparados para inseri-lo na prática da sala de seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável.

O lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois traz descontração e entretenimento às aulas, fazendo com que as crianças se sintam mais a vontade e mais motivadas a aprender.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e aprendizagem do educando possa ser inserido como aspecto indispensável no triplice relacionamento educando-aprendizagem-educador.

A atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança como suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral.

Brincar é uma atividade cotidiana na vida das crianças. É o brinquedo a forma pela qual ela resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vive e que é, sobretudo, um mun-

do dos adultos. Através da brincadeira a criança expressa sua forma de representação da realidade.

Brincando a criança não apenas se diverte, mas recria, interpreta e repensa os acontecimentos que lhes deram origem, relacionando-se com o mundo. Brincando, ela aprende.

Por isso, cada vez mais os educadores devem usar os jogos e brincadeiras, este tipo de atividade deve ocupar um lugar em destaque no período escolar desde a Educação Infantil, para assim auxiliar no trabalho do professor.

Segundo Bettelheim o ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano é de grande importância.

Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos. (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

A criança quando brinca cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo do adulto. Enquanto brinca, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode fazer de conta e colocar-se no lugar do adulto.

O brincar revela-se em toda a sua complexidade, opera a interpretação entre o real e o irreal, oferece a experiência ao sujeito criança ou adulto de ser o imaginado concentrando toda sua atenção para aquela atividade, para o presente e para o relacionamento com os outros participantes. Brincar é fundamental para quem precisa a todo o momento, para construir e transformar sua experiência.

Kishimoto, sobre esta questão afirma que:

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. (KISHIMOTO, 2000, pg. 19).

Isto nos mostra que existe a necessidade dos educadores conhecerem os comportamentos das crianças, conforme suas etapas de desenvolvimento, pois muitas vezes as crianças passam a maior parte do seu tempo nas escolas.

O brincar através dos jogos possibilita a construção de categorias e a ampliação de conceitos de várias áreas do conhecimento.

Sendo assim, neste caso, ele assume um papel didático, e podendo ser explorado no processo educativo, em virtude de o jogo não ser somente um momento de recreação, pois são atividades lúdicas que satisfazem a atividade humana, justificando desta forma o uso dentro da sala de aula. Percebo que muitas crianças, que trabalham com jogos e em grupos, aprendem muito mais com essas atividades lúdicas do que com lições e exercícios individuais.

Jogos tradicionais podem e devem ser usados em todas as idades pois as crianças adoram, mas é claro, tudo depende do objetivo do professor ao introduzir esse ou aquele jogo. Pois, se é possível para o aluno perceber o jogo em sala de aula apenas como entretenimento, para o professor ele será sempre fruto de uma escolha consciente e planejada, que tem por objetivo o trabalho pedagógico.

Tal afirmação justifica Antunes: “Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcando por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos.” (ANTUNES, 2002, p.37).

Algumas teorias psicológicas sobre a infância enfatizam que o brinquedo e as brincadeiras são muito importantes nessa fase do indivíduo, pois são inerentes à natureza do ser humano auxiliam no desenvolvimento da criança. Desta maneira, compreendemos que toda criança tem direito de brincar, sonhar, pensar, construir e que estando na escola neste período, a escola deve proporcionar a interação com diferentes brinquedos, brincadeiras e jogos, desenvolvendo-se de forma integral este educando.

Os trabalhos e estudos de neuropsiquiatria infantil de Dupré (1907 – 1909) e que se tornou ao longo destes últimos anos uma evolução geral de ideias que levam a um estatuto revalorizado do corpo, foi recobrado pelos sistemas de relações padronizadas que imperam presentemente tanto na educação como na reeducação da criança.

Wallon (1925), contribui muito para os estudos do movimento no desenvolvimento psicológico da criança através de sua visão psicológica exercendo domínio aos estudiosos da psicomotricidade motora e mental da criança.

Segundo Vygotsky ao se referir sobre a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, analisa-se a brincadeira, que para ele tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança e também cria uma zona de desenvolvimento proximal que influencia consideravelmente este processo. E, por último, repensa-se o compromisso do educador, daquele que acredita na educação como fator transformador, que irá contribuir para que as crianças sejam sujeito ativo e construtor de sua própria história.

Na educação infantil, pode-se propor atividades lúdicas que envolvam as variadas áreas do conhecimento como: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, Educação Física, Psicomotricidade, etc.

De acordo com Meyer (2003, p. 44 - 45),

... a educação infantil tem por função criar condições para o desenvolvimento integral da criança, respeitando as possibilidades de aprendizagem apresentadas nas diferentes faixas etárias. É necessária uma atuação que venha propiciar o desenvolvimento das capacidades que se expressam de várias formas de comportamento.

São elas:

- a) De ordem física: que se relacionam ao conhecimento das potencialidades corporais, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança;
- b) De ordem cognitiva: que estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, uso e apropriação de formas de representação e comunicação, envolvendo resolução de problemas;
- c) De ordem afetiva: que se referem à construção da auto-estima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros;
- d) De ordem estética: que possibilitem a produção artística e apreciação desta produção oriunda de diferentes culturas;
- e) De ordem ética: que permitem a construção de valores que permeiam a ação das crianças;
- f) De

relação interpessoal: que são associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social; g) De inserção social: que favorecem a percepção de cada criança como membro participante participante de um grupo, de uma comunidade e de uma sociedade.

1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA A MOTRICIDADE

Segundo a Constituição Federal (BRASIL 1988), a educação é um direito fundamental (art. 6º, caput). É competência comum, de União, Estados, Municípios e Distrito Federal “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23, V). Já no Capítulo próprio sobre a educação, a Constituição prevê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias [...]; [...]

Art. 208 [...] § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público

Subjetivo.

Os PCNs (1997), p.43), asseveram que:

as crianças devem desenvolver as seguintes habilidades:

- Participar de atividades corporais. Ou seja, os alunos devem manter relações equilibradas e construtivas com os colegas, respeitando as características físicas e o desempenho de cada um.
- Manter uma atitude de respeito e repudiar a violência. Situações lúdicas e esportivas devem desenvolver a solidariedade.
- Aprender com a pluralidade. Conhecer diferentes manifestações de cultura corporal é uma forma de integrar pessoas e grupos sociais.
- Ser capaz de reconhecer-se como integrante do ambiente. Os alunos devem adotar hábitos saudáveis de higiene, alimentação e ati-

vidades corporais, percebendo seus efeitos sobre as próprias condições de saúde e sobre a melhoria da saúde de todos

- Praticar atividades de forma equilibrada. A regularidade e a perseverança, regulando e dosando o esforço de acordo com as possibilidades de cada um, permitem o aperfeiçoamento das competências corporais.

- Reconhecer as condições de trabalho que comprometem o desenvolvimento. Os estudantes devem identificar as atividades que põem em risco seu desenvolvimento físico, não aceitando para si, nem para os outros, condições de vida indignas.

- Desenvolver espírito crítico em relação à imposição de padrões de saúde, beleza e estética

Na prática da Educação Física instala-se um novo ordenamento legal, baseado na LDB, que visa orientar para a integração da Educação Física na proposta pedagógica da escola, proporcionando autonomia aos alunos quanto ao monitoramento das suas próprias atividades.

A partir da concepção, todos passamos pelo crescimento biológico e pelo desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Quando criança brincamos e manifestamos nossas necessidades, principalmente pelo movimento, como exemplo as brincadeiras. “Pois o principal meio de a criança explorar, se relacionar e aprender com o meio ambiente é através do movimento” (AZEVEDO, 2009, p.11).

Enquanto disciplina escolar, a Educação Física contribui para o desenvolvimento corporal dos alunos e, ao mesmo tempo, ajudar no seu cultivo mental e espiritual, bem como na sua integração harmoniosa na sociedade, além de ser um elemento importante para a saúde e o crescimento e desenvolvimento adequado dos alunos.

O papel diferencial da Educação Física na escola está na ação que permite ao aluno além de executar o movimento, pensar o porquê de fazer esse movimento, quais os benefícios que essa prática lhe trará, além de questões específicas inerentes ao movimentar-se, pois esses aspectos conferem significado à prática. Para que isso aconteça a compreensão do conceito de corpo e movimento é de fundamental importância, é preciso que saibam mais do que realizar movimentos, pois não trabalha-

mos apenas com corpos meramente biológicos, é necessário que tenham entendimento ampliado sobre seu corpo, suas possibilidades de movimento e da cultura corporal, em todos os seus aspectos. (REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS, 2021, p. 396)

Desta forma, os alunos em particular, cujo cotidiano é bastante sedentário, podem encontrar acesso a vários desportos. E mesmo crianças ativas, que praticam esporte em seu tempo livre, a atividade física na escola aumenta sua capacidade de concentração e absorção. (BETTI, 1993).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de práticas de nas aulas de Educação Física, pois é nesse ambiente que os alunos têm a oportunidade de aprender e praticar diferentes atividades físicas, esportivas e recreativas.

Dentre os múltiplos benefícios e contribuições da Educação Física Escolar, o desenvolvimento da coordenação motora, bem como de outras capacidades físicas associadas a ela e habilidades motoras só é possível desenvolver-se com qualidade a partir da experimentação de uma diversidade de práticas, como as brincadeiras e jogos. Caso contrário, temos crianças com dificuldades motoras, cognitivas, com déficit na aprendizagem.

Segundo Paraná (2021), a compreensão de que o lúdico pode ser enfatizado em todas as manifestações da Cultura Corporal, ainda que essa não seja a única finalidade da Educação Física na escola.

“Ao experienciar Brincadeiras, Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas, Práticas corporais de aventura dentre outras manifestações, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas a essas manifestações (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.), assim como estabelecem relações entre si e com a sociedade por meio das representações e dos significados que lhes são atribuídos. (PARANÁ, 2021, p. 4).

De Melo Grillo (2020), enfatiza que os PCNs de Educação Física (nível Federal)

“trazem como categorias para o Jogo no Ensino Fundamental I (p.38): jogos pré-desportivos (queimada, pique-bandeira, guerra das bolas); jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol, rebatida, dribble, bobinho, dois toques); jogos populares (bocha, malha, taco, boliche); brincadeiras (amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, cabo-de-guerra, etc.). Entrementes, há uma confusão na taxonomia desse documento, porque não se sabe quais critérios são usados para segregar jogo de brincadeira, uma vez que ambos os termos são citados no decorrer do documento, ora como sinônimos, ora como manifestações distintas. E, além disso, os motivos da inclusão dos jogos pré-desportivos no que se refere ao eixo temático (ou conteúdo) Jogo na Educação Física.” (DE MELO GRILLO, 2020, p. 122).

COORDENAÇÃO MOTORA: ASPECTOS E DESENVOLVIMENTO

Um desenvolvimento psicomotor de qualidade é adquirido a partir de experiências, no início involuntária e reflexiva, sendo caracterizado pelas seguintes fases: ordem motora, ordem mental, precisão (0 – 7 anos), rapidez (dos 7 aos 10 anos) e força muscular (dos 10 aos 15 anos), ou seja, a partir do desenvolvimento fisiológico, químico, biomecânico e orgânico, a criança vai aperfeiçoando o controle mental sobre o comportamento físico (EMMEL; FIGUEIREDO, 2015).

É observável que os primeiros incentivos externos para o controle motor vêm da família em casa, seguidos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. E grande parte das experiências motoras na atualidade são desenvolvidas nas aulas de Educação Física, porque entre muitas questões socioeconômicas, tecnologia e estilo de vida sedentária, a única prática corporal moderada a intensa e de qualidade que as crianças realizam acontecem a partir dessa disciplina.

O movimento desempenha um papel fundamental na vida e no desenvolvimento do indivíduo, pois é um meio valioso de adquirir co-

nhecimento e explorar o ambiente. A motricidade dilata rapidamente ainda na idade pré-escolar e constitui-se por meio do contato da criança com diversas atividades durante a sua interação com o ambiente e outras pessoas.

Nesse contexto a coordenação motora é um dos pilares que promove a sustentação e auxilia o indivíduo a partir do seu desenvolvimento motor a se relacionar com o mundo através do movimento.

A definição de coordenação motora tem sido apresentada de várias maneiras. Alguns pesquisadores a conceituam como a relação harmoniosa entre o sistema nervoso central e o sistema músculo-esquelético para produzir movimento direcionado e caracterizado pela velocidade, precisão e equilíbrio.

Existem várias classificações da coordenação motora, mas uma das mais utilizadas é a classificação proposta por Gallahue e Ozmun (2001), que divide a coordenação motora em três tipos: grossa, fina e global.

A coordenação motora grossa: envolve o controle dos movimentos do corpo em grandes grupos musculares, como correr, pular, saltar, arremessar, chutar, nadar, entre outros. A coordenação motora grossa está relacionada à habilidade de controlar o corpo no espaço e é fundamental para a prática de esportes e atividades físicas em geral.

A motricidade grossa abrange os grandes músculos dos braços, pernas e tronco. É importante para as atividades físicas diárias, como caminhar, correr, arremessar, levantar, chutar etc. Requer mais energia e esforço e forma a base para as habilidades motoras finas. (SILVA, 1989).

A coordenação motora fina abarca o controle dos movimentos em pequenos músculos, como os movimentos das mãos e dos dedos, como escrever, desenhar, recortar, pintar, amarrar cadarços, entre outros. A coordenação motora fina está relacionada à habilidade de manipular objetos com precisão e é importante para a realização de tarefas diárias.

Quanto a mobilidade fina, Silva e Giannichi (1995) observam como movimentos físicos executados por pequenos músculos, como a mão e os dedos, sob a orientação do cérebro e em coordenação com os olhos. Esses três órgãos não podem funcionar independentemen-

te uns dos outros. Os bebês por exemplo usam as mãos e os dedos junto com os olhos ao tentar identificar pequenos objetos, agarrando-os e explorando-os.

Reis (2020) e Alves (2012) ainda acrescenta à coordenação motora, a coordenação visomotora, coordenação facial e a coordenação e memória auditiva.

A coordenação visomotora é o arranjo realizado entre a visão e os movimentos executados por uma parte do corpo, como mãos e pés. Pode ser chamada também de coordenação oculomanual. A coordenação facial envolve a realização de movimentos voluntários dos músculos da face, assim demonstram as emoções, sentimentos e a capacidade de se comunicar. E a coordenação e memória auditiva é a habilidade de se movimentar a partir de um comando verbal (REIS, 2020, p.16).

Dessa maneira todas as classificações da coordenação motora estão interligadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem motora a partir do movimento e da capacidade da criança interagir com o meio a volta.

Outros ainda se referem a capacidade de combinar diferentes habilidades motoras e sensoriais para criar uma sequência eficiente de movimentos. Tanto quanto mais complexo o movimento, maior o nível de coordenação necessário para melhor desempenho motor.

A coordenação motora é a habilidade de coordenar e controlar os movimentos do corpo de maneira precisa e eficiente. Ela envolve a integração de várias habilidades motoras, equilíbrio, agilidade, força, velocidade, ritmo e percepção espacial. (SILVA & GIANNICHI, 1995).

Segundo João Paulo S. Medina, não existe “Proposta acabada”, tipo receita de bolo, tão comum e valorizadas em nosso ambiente. As verdadeiras Propostas, práticas de trabalho em Educação Física, em outros ramos, são projetos a serem construídos em cada situação concreta em que elas pretendem realizar, por intermédio dos valores que conscientemente aceitam todos os participantes do processo.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 117):

A Educação Física Escolar, por ser parte do conhecimento historicamente produzido, acumulado e transmitido às

novas gerações, deve reunir o que for mais significativo ligado ao movimento humano, para ser vivida, compreendida e, via reelaboração, contribuir na formação do cidadão. Este componente curricular, portanto, é um direito de todos que passarem pela escola. A partir deste entendimento, alguns fatores devem ser melhor considerados para consubstanciar tal intenção de formação, através da ação pedagógica.

Na disciplina de Educação Física, destaca-se os seguintes tópicos:

- É importante ressaltar que, embora aparentemente separados na apresentação deste planejamento, não entendemos que conteúdo e metodologia possam ser tratados isoladamente. A reciprocidade é tamanha, que sua compreensão é um dos marcos necessários ao processo educacional de transformação que almejamos.

- O resgate necessário da unidade dialética entre o agir e o pensar é que oportunizará ao professor novos conteúdos e metodologias para um melhor desempenho educacional. Desta forma, apoiando-nos nas considerações até aqui apresentadas, reforçamos alguns aspectos:

- a) o conteúdo deverá ser abordado a partir da realidade social do aluno;

- b) o professor será o mediador entre o conhecimento científico, erudito e universal historicamente acumulado, sendo autor da ação pedagógica. O aluno, que deverá apropriar-se deste conhecimento, será coautor desta ação;

- c) a produção histórica do movimento é fruto do desenvolvimento do homem de acordo com suas características e necessidades;

- d) a cultura corporal deverá ser compreendida como produto da história do homem ao longo de sua existência;

- e) a corporeidade é uma produção social, o movimentar-se de um indivíduo carregado de sentimentos e emoções;

- f) a aprendizagem será consolidada através dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural;

- g) a problematização dos conteúdos como uma forma metodológica deverá ser calcada na criatividade, no diálogo e na produção coletiva;

h) a historicização dos conteúdos abordados, é necessária na busca de uma perspectiva interdisciplinar (visão de totalidade);

A Educação Física escolar vem se constituindo como prática pedagógica, a partir de diferentes interesses e concepções pedagógicas; portanto, com diferentes concepções de Homem, Sociedade e dos fins da Educação.

O desafio que se apresenta para a Educação Física é de que dentro de qualquer processo educacional ela possa ser percebida como um componente curricular, nem mais nem menos importante que os demais e que busque, junto com eles, fazer com que os objetivos educacionais sejam alcançados.

A Educação Física é uma disciplina que exige tempo para a prática das atividades, para a elaboração de planos de aula e para a avaliação dos alunos. Porém, muitas vezes, a falta de tempo acaba limitando as possibilidades de desenvolvimento das atividades físicas nas escolas. (MORENO et al., 2009).

Nesse contexto Betti e Zuliani (2002) destacam que é importante que os professores busquem estratégias para otimizar o tempo disponível, criando atividades mais dinâmicas e eficientes, que possam ser desenvolvidas em um curto período de tempo. Além do mais, é necessário que a Educação Física seja valorizada como uma disciplina importante no currículo escolar, com uma carga horária adequada para que os alunos possam ter uma experiência completa e enriquecedora.

O desenvolvimento da coordenação motora é um dos pilares na movimentação do corpo em qualquer atividade. Assim para que se tenha um aprendizado satisfatório dessa capacidade faz-se necessário o desenvolvimento de outras capacidades e habilidades, pois durante uma vivência motora acontece a interação de conexões neurais, sistemas, capacidades, dentre outros aspectos, o que resulta em um aperfeiçoamento psicomotor.

QUADRO 1 - DESTAQUES DA IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA

Desempenho em atividades físicas	A coordenação motora é fundamental para a prática de atividades físicas, como esportes e exercícios físicos. Ela permite que o indivíduo controle o movimento do corpo de forma eficiente e precisa, o que é essencial para o desempenho em atividades esportivas.

Saúde física e mental	A coordenação motora está relacionada com a melhora da saúde física e mental. Ela ajuda a melhorar a postura, a estabilidade, o equilíbrio, a flexibilidade e a resistência muscular, além de promover a sensação de bem-estar.
Desenvolvimento cognitivo	A coordenação motora também está relacionada com o desenvolvimento cognitivo, pois ela envolve a integração de diferentes habilidades motoras com a percepção e a interpretação do ambiente. Ela pode melhorar a memória, a atenção, a percepção espacial e a criatividade.
Desenvolvimento social e emocional	A coordenação motora pode ser importante para o desenvolvimento social e emocional, uma vez que atividades que exigem essa habilidade podem melhorar a autoconfiança, a autoestima, a comunicação e a interação social.

FONTE: A pesquisadora, 2023.

Portanto, é importante que os educadores físicos e pais incentivem o desenvolvimento da coordenação motora nas crianças e adolescentes, pois ela é fundamental para o desempenho em atividades esportivas, para a melhora da saúde física e mental, bem como, para a qualidade de vida.

Segundo a BNCC (2017):

TABELA 1- UNIDADES TEMÁTICAS E OBJETOS DE CONHECIMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º anos	3º ao 5º ano
I- Jogos e Brincadeiras	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
II- Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo Esportes de rede/parede Esportes de invasão
III- Ginástica	Ginástica geral	Ginástica geral
IV- Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
V- Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
VI- Práticas Corporais de aventura		

FONTE: Impulsiona (2019)

A apresentação das unidades para o ensino fundamental I se mostra bastante atrativa, se aplicada coerentemente a criança passa a interagir com as atividades de maneira espontânea e progressiva.

Oliveira (2021), destaca que a multiplicidade não se daria apenas pela presença de diferentes linguagens na educação, mas também pelos diálogos entre/em diferentes linguagens e sentidos, pela capacidade de transitar por elas, de traduzi-las, misturá-las, mixá-las.

A BNCC assume que a educação física está dentro da grande área das linguagens, juntamente com o estudo das artes, o que isso reflete no ensino? Reflete que dentro dessa atribuição a educação física passa a integrar um rol de opções de aplicações e transita para as áreas das ciências humanas com a proximidade da compreensão do comportamento humano e das áreas biológicas, voltada a qualidade de vida, das práticas esportivas e da dinâmica dos jogos e brincadeiras, nas ciências exatas e da terra, que instrui, sobretudo nas tecnologias aplicadas.

CONCLUSÃO

Os professores de Educação Física são responsáveis por desenvolver o aluno como um todo. Ao aplicarem suas aulas os mesmos necessitam de recursos que vai além do conhecimento sobre o conteúdo, até a necessidade de um local adequado, recursos materiais e etc.

De acordo com Costa (2012) e Santana e Taffarel (2021), a falta de formação adequada dos professores é um dos principais desafios enfrentados na Educação Física Escolar no Brasil. Muitos professores não possuem formação específica na área e acabam reproduzindo práticas ultrapassadas e inadequadas, que não favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos. Segundo Darido (2005) Isso pode ter consequências graves, como o desinteresse dos alunos pela disciplina, a falta de aprendizado e até mesmo lesões e acidentes durante as aulas. Ainda sobre essa questão ainda se observa que:

Conclui-se que as práticas do professor de Educação Física precisam ser fundamentadas com a finalidade de proporcionar um ambiente adequado, organizado e planejado para que o desenvolvimento ocorra de forma espontânea e adequada a faixa etária de cada educando.

Convém ressaltar que este artigo teve como objetivo apontar e compreender através de uma revisão bibliográfica a importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de alunos do ensino fundamental I II, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde que a criança passa a ter contato com o mundo.

A escola deve proporcionar um vasto número de estímulos, pois, o ambiente escolar contribui para este desenvolvimento.

Para superar os desafios da Educação Física Escolar, é preciso que haja uma maior valorização da disciplina, tanto por parte dos gestores e demais professores, quanto pelos alunos e seus responsáveis. É necessário também que haja uma maior destinação de recursos e infraestrutura adequada para a prática da disciplina, de forma que os professores possam desenvolver atividades mais diversificadas e inclusivas.

Pelo que se constatou, através dos apresentados, aposta-se que as práticas pedagógicas voltadas para a intervenção, tendo como ferramenta as brincadeiras e jogos populares contribui no desenvolvimento da coordenação corporal e motora.

Fazendo uma avaliação no viés psicomotor é possível notar que o desenvolvimento da coordenação motora, bem como de outros aspectos que aliado a ela promovem o movimento, bem como a percepção do corpo no meio, a intervenção feita a partir das brincadeiras e jogos populares, desempenharam um papel importantíssimo, permitindo também o desenvolvimento não só de um aspecto motor, mas da cognição, concentração, autoconfiança, melhoria na leitura, na escrita, na sociabilidade.

Conclui-se que a coordenação motora está relacionada com vários aspectos da vida escolar e da vida diária. Por isso, é importante procurar desenvolvê-la mais a partir de exercícios, pois assim se está auxiliando não só os aspectos físicos, mas também outras áreas da vida, envolvendo jogos e brincadeiras como ferramentas para a prática pedagógica

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eloise Werle de; Júnior, Anísio Calciolari. **Ensino de Educação Física Escolar e Psicomotricidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2018.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. – 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BARREIROS, J. Desenvolvimento motor e aprendizagem. In: **Manual de Curso de Treinadores de Desporto**. Rio de Janeiro: IPDJ, 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984. 358p.

BURATTI, Jéssica Reis; SOUZA, Nayara Christine; GORLA, José Iri-neu. **Coordenação motora: instrumentos de medidas e avaliação**. Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2020.

BURATTI, J. R. Avaliação motora de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. 2018 Dissertação (Mestrado em Atividade Física Adaptada)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Infantil**. Brasília: Mec/ SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília: Ed. Brasil, 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003. 91 p

_____.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koo-gan, 2005.

DE MELO GRILLO, Rogério; NAVARRO, Eloisa Rosotti; RODRIGUES, Gilson Santos. “Uma Luta Contra Moinhos De Vento”: Concepções De Jogo Em 8 Propostas Curriculares Brasileiras De Educação Física Pós LDB/1996. **Corpoconsciência**, p. 118-132, 2020.

ECKERT, H.M. **Desenvolvimento motor**. 3. ed. São Paulo: Manole, 2003.

GALLAAHEU, David L. **Compreendendo o desenvolvimento Motor – Bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ª Edição, Porto Alegre: AMGH, 2013.

_____. **Educação física desenvolvimentista**. Cinergis, Santa Cruz do Sul, v.1, n.1, p.7-17, 2000.

GALLARD, Jorge Sérgio Pérez, (org.). **Educação Física Escolar: do Berçário ao Ensino Médio**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Ed. Lucena, 2005).

_____. Coord. **Educação Física: Contribuições a Formação Profissional**. – 4ª ed. – Ijuí: Ed.Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física).

GORLA, José Irineu et al. O teste KTK em estudos da coordenação motora. **Conexões**, v. 1, n. 1, p. 29-38, 2015.

_____.; ARAÚJO, P. F.; RODRIGUES, J. L. **Avaliação Motora em Educação Física Adaptada: Teste KTK**. São Paulo: Phorte. 2014.

KIPHARD, E.J., SCHILLING, F. **Der hammarburger- Körperkoordinationstest für Kinder (HMKTK)**. Monatszeitschrift für Kinderheilkunde. 118(6):473-479, 1970.

_____. **Insuficiencias del movimiento y de coordinación en edad de 1ª escuela primaria**. Buenos Aires, 1976.

_____.; SCHILLING, F. **Körperkoordinationstest für Kinder, KTK**. Weinheim: Beltz. 1974.

_____.; **Bewegungs-und Koordination-Schwächen in Grundschulalter**. Hofmann Verlag: Schondorf, 1977.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: VOZES, 2003.

_____.; **Frebel e a concepção de jogo infantil**. *Rev. Educ.* [online]. 1996, vol.22, n.1, pp.145-167. ISSN0102-2555. Acesso em: 02 jul. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida **Jogos infantis – o jogo, a criança e a educação**. 18. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____.; **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000,

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal**. UFMG, 1998.

KIPHARD, J.; SCHILLING, F. **Körperkoordinationstest f manual Von Fridhelm Schilling**. Weinheim: Beltz Test. 1974.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar**. I São Paulo, Vol. 18, n.17, 2010. p. 53-66. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a05.pdf> .Acesso em 27 jan. 2024

MEYER, Ivanize Corrêa Rezende. **Brincar e viver**: projetos m educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

P. JÚNIOR; F;L. **Desenvolvimento motor infantil por meio de atividades lúdicas em um colégio particular do município de Guaraçuva/PR**. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 2019.

PICCOLO, Vilmar Leni Nista; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012. 192 p

UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N. Aprendizagem motora: produção de conhecimento e intervenção profissional. In: CORREA, U.C. (Org.), **Pesquisa em comportamento motor**: a intervenção profissional em perspectiva. São Paulo: EFP/EEFEUSP. 2008.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SCHOOLS

Daiana Neves de Oliveira

Escola Municipal Professora Aurora Fabrício das Neves Tortell

daiananoliveira@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é salientar o debate, a discussão acerca de um possível diálogo entre a Educação Escolar e a Educação Ambiental, tratando de compreender que os profissionais da educação podem dedicar-se na busca por uma melhoria do planeta e assim da qualidade de vida e por melhores condições ambientais por meio da Educação Ambiental. Sabemos que a Educação Ambiental pode mudar hábitos e transformar a situação do planeta e sucessivamente uma melhor qualidade de vida para a população. E isso, só será possível com uma prática de educação ambiental desde o início da vida escolar das crianças, assim sendo eles e todos a sua volta sintam-se responsáveis em fazer algo para conter o avanço da degradação ambiental. Foi levado em conta vários aspectos educacionais e ambientais com o propósito de discutir os pontos pertencentes à implementação da EA em EE, com um destaque maior em valores como cooperação, igualdade de direitos, autonomia, democracia e participação. Assim sendo, o aluno se disponibilizará a aprender com o ambiente em sala de aula mediado pelo docente que deverá consiliar o conteúdo ministrado à questões do cotidiano dos discente. As oficinas devem se desenvolver apoiadas na vida dos alunos e dos fenômenos que acontecessem a sua volta, buscando assim encaminhá-los com auxílio dos conceitos científicos pertinentes. Por tanto, a educação ambiental despertara no discente a consciência de preservação e de cidadania. O ser humano deve entender que, desde cedo, deve cuidar e preservar e que o fu-

turo depende do equilíbrio entre homem e natureza e do uso racional dos recursos naturais. O ambiente onde o ser humano vive deve estar em equilíbrio com o habitat a sua volta. E assim sendo, o educador, deve ensinar ao discente, da forma mais simples possível, juntando os elementos necessários para o aprendizado das questões ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Escola, Conscientização.

ABSTRACT

The objective of this article is to highlight the debate and discussion about a possible dialogue between School Education and Environmental Education, trying to understand that education professionals can dedicate themselves to the search for an improvement of the planet and thus the quality of life and better environmental conditions through Environmental Education. We know that Environmental Education can change habits and transform the situation of the planet and, successively, a better quality of life for the population. And this will only be possible with the practice of environmental education from the beginning of the children's school life, so that they and everyone around them feel responsible for doing something to stop the advance of environmental degradation. Several educational and environmental aspects were taken into account with the purpose of discussing the points pertaining to the implementation of EE in EE, with a greater emphasis on values such as cooperation, equal rights, autonomy, democracy and participation. Therefore, the student will be available to learn with the classroom environment mediated by the teacher who must combine the content taught with the issues of the students' daily lives. Workshops should be developed based on the students' lives and the phenomena that occur around them, seeking to guide them with the help of pertinent scientific concepts. Therefore, environmental education will awaken in students an awareness of preservation and citizenship. Human beings must understand that, from an early age, they must care for and preserve, and that the future depends on the balance between man and nature and the rational use of natural resources. The environment in which human beings live must be in balance with the habitat around them. Therefore, the educator must teach students in the simplest way possible,

bringing together the necessary elements for learning about environmental issues.

Keywords: environmental education, environment, school, awareness

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação ambiental é um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos das questões ambientais, onde ele passa a ter uma visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador a cerca da conservação ambiental.

As questões ambientais estão cada vez mais inseridas no cotidiano da sociedade, todavia, a educação ambiental é fundamental em todos os níveis dos processos educativos e com ênfase nos anos iniciais da escolarização.

Com o mundo cada vez mais globalizado, e com o velóz crescimento das cidades que por sua vez vem substituindo os espaços verdes pelo concreto, diminui drasticamente o contato direto da criança com os elementos da natureza. Nesse padrão a cada dia que passa crianças passam a ter cada vez mais ambientes restritos para o contato com a natureza e então as crianças cada vez mais em casa tendo como fonte de lazer o uso das tecnologias. Muitas crianças não sabem o que é o meio ambiente e muito menos os problemas que ele enfrenta e se a criança for questionada, por exemplo, de onde vem o leite, é bem possível que ela responda que vem da caixinha. Diante disso, Alves (1999) diz que: “há crianças que nunca viram uma galinha de verdade, nunca sentiram o cheiro de um pinheiro, nunca ouviram o canto do pintassilgo e não tem prazer em brincar com a terra. Pensam que a terra é sujeira. Não sabem que terra é vida”.

A cada dia a questão ambiental tem sido considerada assunto de emergência que precisa ser trabalhada com toda sociedade e com foco especial nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre as questões ambientais serão adultos preocupados com o meio ambiente, onde serão transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhos.

As instituições de ensino já estão conscientes que precisam trabalhar a questão ambiental e muitas iniciativas tem sido desenvolvi-

da em prol desta questão, onde já foi incorporada a temática do meio ambiente nos âmbitos escolares como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional.

A educação ambiental nas escolas contribui para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e de toda a sociedade. Por tanto é imprescindível que além de informações e conceitos, a escola se comprometa a trabalhar mais com, atitudes, valores e com ações práticas até mais que teóricas para que assim a criança aprenda na realidade a preservar e praticar ações que ajudem na preservação ambiental. A escola é o lugar onde o aluno irá dar seqüência ao seu processo de socialização, no entanto, comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no decorrer da vida escolar com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, contudo a escola deve oferecer a seus alunos os conteúdos ambientais de forma contextualizada com sua realidade.

Os professores têm a função de ser o mediador das questões ambientais, porém isso não significa que ele deve ser o mestre do meio ambiente para desenvolver um trabalho significativo com seus alunos, mas que ele esteja preparado e disposto para ir à busca de conhecimentos e informações para assim passar aos seus alunos a noção de que o processo de construção de conhecimentos é constante. Para isso o professor precisa buscar junto com os seus alunos mais informações, com o objetivo de ascender neles uma postura crítica perante a realidade ambiental e de adquirirem uma consciência global das questões do meio ambiente para que assim possam assumir posições relacionadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria.

Entre tanto, a figura do professor diante de seus alunos deve ser um instrumento de ação para a conscientização, ensinando-lhes de forma correta desde a conservação da limpeza da sala de aula até a preservação do meio em que comunidade escolar está inserida na sociedade.

Em 1997, o Ministério da Educação elaborou uma nova proposta curricular, chamada de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, onde o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, isto é, de 1ª a 8ª séries. De fato, em

abril de 1999, com a lei nº 9795/99, é que veio o reconhecimento da importância da educação ambiental, reconhecida e oficializada como área essencial e permanente em todo processo educacional. Essa lei surgiu embasada no artigo 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Segundo essa lei a EA tem que ser trabalhada dentro e fora da escola, mas não deve ser uma disciplina, porque perde o seu caráter interdisciplinar. Segundo especialistas da área, “Uma relação harmônica e ética do homem com o seu ambiente, tendo a conservação e melhoria das condições ambientais como tema, pode ser desenvolvida desde a infância até a fase adulta através da educação formal e informal”.

A apresentação de temas ambientais no ensino primário deveria se fazer com ênfase em uma perspectiva de educação geral, dentro do marco, por exemplo, das atividades de iniciação e junto com as atividades dedicadas à língua materna, à matemática ou a expressão corporal e artística. O estudo do meio ambiente deve recorrer aos sentidos das crianças (percepção do espaço, das formas, das distâncias e das cores), e fazer parte das visitas e jogos. O estudo do entorno imediato do aluno (casa, escola, caminho entre ambos) reveste-se de muita importância (DIAS, 1992).

Sabe-se que a EA surgiu como resposta às questões que não estavam sendo correspondidas pela educação formal. Em outras palavras, a educação deveria incluir valores, capacidades, conhecimentos, responsabilidades e aspectos que promovam o progresso das relações éticas entre as pessoas, seres vivos e a vida no planeta. entre tanto, o problema do descaso com o meio ambiente, é uma das questões sociais talvez a mais preocupante de todas e que tem deixado a humanidade cada vez mais a beira de um colapso, e um dos fatores, mais importante, a ser estudado nas escolas, porque interfere nitidamente com o futuro da humanidade e com a existência do planeta terra. Segundo a UNESCO (2005, p. 44), “Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

Então, incluindo a EA na escola temos a chance de preparar o indivíduo para exercer sua cidadania, possibilitando a ele uma participação efetiva nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Autores como Sorrentino e Traiber (2005) relatam que a Educação Ambiental vem ganhando cada vez mais espaços em todos os sistemas devido as possíveis crises existentes na sociedade, sendo elas, culturais ou sociais. A educação ambiental fomenta e conduz uma perspectiva importante na sociedade que implica a questão distributiva de benefícios e prejuízos do uso da natureza, sendo assim, por meio dela devem surgir ideias e meios de como o avanço pode ocorrer na sociedade sem prejudicar as questões ambientais.

Já a EA no contexto é preciso ser definido como um dos desafios das comunidades escolares, e muito além de estarem nos currículos e ementas, e se fazerem presente de maneira transversal nos componentes curriculares é necessário estarem na prática do cotidiano escolar, no desenvolvimento dos projetos de cunho ambiental, onde haja discursões acerca do uso racional dos recursos naturais, da manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais gerenciados pelo homem, ou seja, uma educação ambiental que esteja realmente voltada para conscientização e da profunda mudança de valores de toda comunidade escola, alunos, professores, e todos os profissionais da escola.

A educação ambiental busca assegurar que o futuro do planeta esteja equilibrado no que se refere a natureza. A sua Política Nacional tem como um de seus princípios “o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade”. Esta lei determina que a educação ambiental não seja trabalhada na forma de disciplina específica, mas que permeie o currículo das disciplinas. Deve ter na perspectiva da transversalidade a estratégia metodológica, o que tem se revelado um desafio que as escolas estão enfrentando com muitas dificuldades, seja pelo programa estritamente curtos em seus conteúdos e também na carga horária. Sobre o conteúdo ambiental trabalhado nas escolas podemos afirmar que

É necessário analisar o conteúdo ambiental que está sendo trabalhado nas escolas com as crianças. Sabemos que o saber educativo contribui para construção da sociedade, com isso é necessário um trabalho de qualidade sobre Educação Ambiental com os educandos, para que possam auxiliar na prevenção do meio ambiente. A Educação Ambiental pressupõe modificar os esquemas cognitivos dos

participantes envolvidos no processo educacional, construindo novos conhecimentos, principalmente das crianças, que necessitam crescer com uma visão mais ampla sobre recursos naturais, e sua utilização no dia-a-dia como matéria prima e sua forma de preservação. (MOU-RA, 2008)

Dias (2015) descreve que muitos autores tentam explicar e conceituar o que seria a educação ambiental e seus reais objetivos na sociedade, mas que ao nos depararmos com diversas literaturas, percebemos que todos os conceitos tem a mesma pretensão e explicação que é mostra ao homem a necessidade da preservação dos ambientes e dos recursos ofertados por ele.

A EA é uma saída para melhorias de várias problemáticas encontradas em vários setores da sociedade, principalmente na área da saúde, mas que a educação ambiental deve ser sistematizada de maneira coerente, pois a mesma não é o suficiente para acabar com os problemas da sociedade, visto que para isso requer muitos mais, com atitudes, pensamentos coletivos e outros.

Portanto, os PCNs (Parâmetros curriculares nacionais) vêm reforçar para os professores a importância de se trabalhar a EA como forma de mudança e de conscientização dos indivíduos, sendo uma forma de integrar as diversas áreas do conhecimento.

Porém em nosso país a realidade é bem diferente do que se proponha a lei. A temática ambiental, em muitas escolas, é abordada nas disciplinas de Geografia e Ciências, sendo que na verdade, deveria ser trabalhada em todas as disciplinas. O caráter integrador do meio ambiente acaba permanecendo na teoria, o que vem reforçar a idéia antropocêntrica de grande parte da sociedade: o homem não faz parte do meio ambiente, ele está fora do mesmo, muitas vezes considera-se algo superior.

1.2 ENSINO NAS SÉRIES INICIAIS

O meio escolar é um dos se não o primeiro primeiro passo para a conscientização dos futuros cidadãos para com o meio ambiente, por tanto a EA é introduzida em todos os conteúdos (interdisciplinares) relacionando o ser humano com a natureza. A inserção da EA na

formação de jovens pode e deve ser uma forma de sensibilizar os estudantes para um convívio mais saudável com a natureza. Este tema deve ser trabalhado com mais frequência na escola, porque é um ambiente por onde passam os futuros cidadãos, ou que ao menos deveriam passar, e quando se é criança, tem mais facilidade para aprender. Antes, de pensar que os problemas ambientais estão tão distantes é de suma importância que se passe a observar com mais atenção o ambiente a sua volta.

Segundo Segura (2001, p. 21) “A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de “ambientalização” da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização.”

Para conscientizar um grupo, primeiro passo é delimitar o que se quer e o que deseja alcançar. Para que o interesse desperte no aluno, é preciso que o professor utilize a “bagagem de conhecimentos trazidos de casa” pelos alunos, como dizia Freire (1987), assim levando-o a perceber que o problema ambiental esta mais perto do que se imagina. Em seguida, explicar que os impactos ambientais existentes no mundo, envolve todos os seres vivos. A partir do momento em que o indivíduo perceber a existência de um todo, deixar de lado a existência única e começar a notar a presença do outro, o planeta vai caminhar para o equilíbrio natural.

Já há muitos professores trabalhando esse tema de forma bem simples com seus alunos, replantando os seus quintais, os jardins das escolas. Principalmente ensinando que preservar o meio ambiente é preparar um mundo melhor para a humanidade do futuro e protegê-la dos erros cometidos no passado, colocando o ser humano como a peça central dos acontecimentos da vida. É pensar com inteligência e colaborar com o meio ambiente para que o ser humano possa viver em harmonia e aprender com o próximo no magnífico cenário natural que lhe foi presenteado.

Entende - se que esse objetivo pode ser conquistado com o auxílio da educação que pode ser uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento sustentável. Mas ela não deve ser restrita aos bancos escolares, senão alcançar o ambiente familiar e o do trabalho. Deve ser muito mais do que informação, senão percepção, entendimento e com-

preensão da vida humana em suas relações pessoais e com a natureza. O contexto social que cada indivíduo compõe deve ser por ele entendido, bem como suas obrigações e responsabilidades.

A EA é uma parte importante da solução dos problemas ambientais, deve estar em contato com as necessidades e interesses da comunidade e se adaptar constantemente ao cenário social e tecnológico em constante mudança. A maneira como planejamos hoje a educação pública sobre o meio ambiente terá efeitos drásticos na qualidade de vida futura. Uma educação ambiental eficaz e significativa é um desafio que devemos levar a sério se nós e as gerações futuras quisermos desfrutar dos benefícios do patrimônio natural existente.

A educação ambiental oferece a oportunidade de introduzir não apenas novos assuntos científicos, mas também novas e úteis habilidades sociais e cognitivas. Os educadores ambientais e científicos são desafiados a responder às novas dimensões intelectuais e morais da educação conforme se aplicam às pessoas e ao meio ambiente (2002).

O meio ambiente em que o ser humano está inserido está perdendo novos olhares sobre ele. No entanto, se faz necessário estudar mais sobre esses novos olhares, principalmente nas escolas onde tudo começa, porque para os adultos, que já tem seus pensamentos arraigados, a possibilidade de mudança é pequena, infelizmente (mas isso não significa deixar de lado os projetos ambientais onde os todos estão inseridos). Só que os acontecimentos ambientais negativos vão crescendo a cada dia e os indivíduos, muitas vezes, como meros expectadores, assistem e usam o controle remoto para trocar de canal e faz de conta, então, que nada está acontecendo e não depende dele também a mudança para a melhoria desse problema que não é individual, mas sim, global.

Sem dúvidas, os cidadãos devem estar cientes do mundo em que vivem. Um mundo em que se não ser organizado pelo homem tudo pode acabar inclusive os seres humanos, mesmo com toda a falta de respeito com a natureza e conscientização sobre a mesma. Fazer a parte atribuída ao homem da melhor maneira possível é responsabilidade, principalmente em tentar mostrar aos outros que não nenhum ser vivo está isolado e, ou melhor encontra – se acompanhados com ela e por ela, a mãe natureza.

1.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Entende-se que é preservando a natureza que se pode conservar a boa saúde dos indivíduos e a vida dos recursos naturais existentes no globo terrestre.

Segundo Segura (2001, p.165):

Quando a gente fala em educação ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral. (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes os alunos, as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. (...) conhecimento em termos de consciência (...) A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente.

Assim, cabe a todos os educadores ensinar e conscientizar os alunos que é fácil e necessário preservar a natureza, pois faz parte do mundo integral e se faz presente no cotidiano. Com a mesma, é possível se ter uma vida melhor, por isso, deve-se cuidar do “verde” existente no planeta, através de uma convivência diária e prática de um bom cidadão que busca a um mundo melhor. Trabalhando este tema no cotidiano escolar, explorando em todas as disciplinas, é possível “amenizar” a preocupação quanto à preservação do meio ambiente; pois as crianças se preocupam com algo novo que elas aprendem na escola e “colocam as suas mãozinhas na obra”, vigiam a mamãe, os vizinhos com a ânsia de buscar um mundo melhor para si mesmo e o próximo.

Com objetivo de despertar o interesse do aluno é necessário trabalhar de forma lúdica, ainda que difícil de ser desenvolvida, pois requer muita prática, mudanças de comportamento pessoal e comunitário, tendo em vista que para alcançar o bem comum deve-se somar atitudes individuais.

É necessário enfrentar as dificuldades que são grandes quando se quer trabalhar na íntegra a EA nas escolas. Como defende Dias (1992), “sabe - se que a maioria dos problemas ambientais tem suas raízes em fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, e que não podem ser previstos ou resolvidos por meios puramente tecnológicos”. Daí a grande importância da inserção da Educação Ambiental nas escolas, a fim de conscientizar os alunos e ajudá-los a se tornarem cidadãos ecologicamente corretos.

O ser humano antigamente usava a natureza como fonte de subsídio para sobreviver bem e sustentar suas famílias; após um longo tempo, o homem passou a querer mais e mais, pelo menos para se destacar no meio em que vive, mostrando que tem o poder nas mãos; e começou a explorar a natureza com ânsia de ambição. Segundo Segura (2001, p.165), “Vive – se no capitalismo e no materialismo e se esquece que a natureza é importante para a gente também e por isso depende, antes de tudo, de educação”. Conscientização do aluno das séries iniciais

A educação ambiental hoje é uma ferramenta indispensável no combate à destruição ambiental no qual todos os seres vivos estão inseridos. Professores e alunos tornam-se os principais agentes de transformação e preservação do meio ambiente. Para que se crie uma filosofia conservacionista é necessária que se forme a consciência de que o ambiente não é propriedade individual, mas saber que é um lugar de todos, por tanto, é necessário cuidar dos recursos que podem prejudicar a si e ao próximo, por exemplo, os bens públicos, feitos de materiais retirados da natureza, e o meio ambiente.

Segundo Segura (2001, p. 48):

Para a EA vista como aposta de vida, prática cidadã e construção cotidiana de uma nova sociedade, este conceito parece mais “iluminado” de sentido pois estabelece uma série de outras conexões importantes: a relação eu/nós pressupõe envolvimento solidariedade e a própria participação. Poderia ter escolhida “conscientização” ou “sensibilização”, talvez as expressões mais citadas quando se fala em EA, mais foi buscada no conceito de pertencimento uma síntese dessas duas ideias.

Para a maioria dos professores trabalhar temas como o meio ambiente na rotina escolar é muito difícil, pois geralmente as salas de aula estão sempre lotadas, com muitos conteúdos para serem lecionados durante o ano letivo, o qual tem que ser cumprido segundo a grade curricular. Segundo Segura (2001, p.71): “A ênfase em atividades práticas talvez seja um reflexo da própria rotina atribulada das escolas: muitas aulas, muitos alunos, carência material e sobrecarga burocrática”.

A educação ambiental é um conjunto de práticas e conceitos voltados para a busca de uma melhor qualidade de vida, com o objetivo de criar diretrizes para auto-sustentabilidade da região.

As atividades que as crianças podem tocar, transformar objetos e materiais, trazem mais prazer ao desenvolver tais atividades. Isto terá um significado maior para a criança, quando ele tiver a oportunidade de conviver com o ambiente natural, assim podendo trabalhar de forma interdisciplinar, sem fragmentar o processo de construção do conhecimento.

A UNESCO no final da década de 1960 fez um esforço para estudar formas de incluir as questões ambientais como recurso educacional. Por isso, solicitou ao Escritório Internacional de Educação (OIE) um estudo comparativo sobre como abordar as questões ambientais nas escolas, que buscava detectar quais atividades educativas eram realizadas nos países. Esta pesquisa mencionou em seus resultados a necessidade de abordar as questões ambientais numa perspectiva transversal, critério que mais tarde seria um dos princípios da EA (Educação Ambiental). Contudo, e devido ao contexto em que o estudo é realizado, considera a EA (Educação Ambiental) como escolarizada, ou seja, concebida e executada a partir de instituições de ensino (REIGOTA, 1998, p. 14).

No ano 1975, a UNESCO promoveu o Seminário Internacional em Educação Ambiental em Belgrado, na ex-Iugoslávia, que seguiu os princípios norteadores da Recomendação nº 96, que referia-se à implementação de uma Educação Ambiental não mais fragmentada, mas com enfoque interdisciplinar para preparar os cidadãos a contornarem os desafios da crise ambiental.

É através de um ensino investigativo, provocativo que o aluno começa a pensar e a refletir sobre o processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987).

Por tanto, a educação ambiental nas séries iniciais atiza a consciência de preservação e de cidadania. A criança aprende e ve que, desde cedo, precisa cuidar e preservar, pois a vida do planeta depende de pequenas ações individuais que fazem a diferença ao serem somadas, as pequenas atitudes, tanto delas quanto dos outros e que proporcionara a transformação do meio em que mora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base de toda a sustentabilidade é o desenvolvimento humano que deve contemplar um melhor relacionamento do homem com os semelhantes e a Natureza.

Portanto, este artigo foi direcionado às crianças, porque elas estão em fase de desenvolvimento, a qual é a melhor idade para se aprender, sabendo ainda que elas são o futuro do planeta, esses pequenos indivíduos farão história, pois quando “inocentes” é mais fácil se moldar novos conhecimentos, ao contrário dos adultos que já possuem hábitos e comportamentos enraizados e de difícil reorientação.

Diante disso, cabe dizer que a educação tem a finalidade de promover valores, não sendo somente um meio de passar informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e ações diante do mundo. Desenvolvendo habilidades como mais cooperação, e menos competitividade, assim sendo podemos ter grandes expectativas sobre a recuperação do meio ambiente, ou uma freada brusca da destruição dos recursos naturais, e de todas as espécies que ainda não entraram em extinção no nosso planeta.

Na educação, podemos encontrar apoio para a melhoria da relação homem e natureza, pois é conscientizando o indivíduo que o convívio entre nós e o meio ambiente pode melhorar. E, é desde pequeno que se aprende a preservar.

É com muitos argumentos, desenvolver de atividades e experimentos que se consegue conscientizar grupos. Esse lugar, provavel-

mente é a escola, mas não obrigatoriamente, somente ela deve ensinar e conscientizar que para melhorar é preciso que se dêem as mãos.

A EA deve ser nas Escolas de forma interdisciplinar. É necessário que os Professores se empenham mais em realizar a teoria com a prática na Educação Ambiental de forma interdisciplinar.

A educação ambiental, por suas características de interdisciplinaridade, de formação de valores e evidência do uso racional e sustentável do ambiente, possibilita um trabalho com fenômenos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes e com tal abrangência que pode contribuir fortemente na formação do cidadão consciente e responsável, solidário, cooperativo e respeitoso, que cumpre com seus deveres e busca seus direitos, bem como no desenvolvimento dos demais atributos mencionados no parágrafo anterior.

A Escola ocupa um lugar fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, pois envolve todo o contexto da comunidade escolar, e como tal participam das atividades professores e alunos de modo que ocorra a participação de todos.

A EA deverá auxiliar nas possíveis mudanças que vierem acontecer nos agentes do processo educacional, estando enraizados na realidade social e ambiental. Faz-se necessário reorganizar o tempo/espaço na escola, adaptando-os às necessidades da comunidade, tratando de superar a organização curricular, esta mudança só acontecerá verdadeiramente no conjunto de procedimentos e na busca da investigação da realidade local, com a construção do conhecimento.

Acredita-se que a proposta de educação ambiental tem uma dimensão intelectual que não deve ser perdida de vista e que, com certeza é a construção do saber de forma democrática, engajada e, com certeza comprometida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. O amor que acende a lua. Campinas:Papirus Speculum,1999. 214 p.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992. 224p.

BARBIERI, José C.; SILVA, Dirceu. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: Uma Trajetória Comum com Muitos Desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 5182, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n3/a04v12n3.pdf>. Acesso em 11 maio 2023.

_____. (2011). **Educação ambiental na formação do administrador**. São Paulo: Cengage Learning.

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: Sobre princípios, metodologias e atitudes**. 4ª ed. Petrópolis, RJ, 2012.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.

_____. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**/Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC: SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 184 p.

MOURA, J. A Importância da educação ambiental na educação infantil. 2008. Disponível em www.webartigos.com/articles/2717/1/desafios-da-educacaoambiental-para-educacao-infantil/pagina1.html. Acesso 14 mar. 2024

SEGURA, Denise de S. Baena. *Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

REIGOTA, Marcos. Introdução In: LOUREIRO, Carlos Frederico B., Layrargues, Plípe Pomier; Castro, Ronaldo Souza de (orgs.) **Sociedade e Meio Ambiente: A educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SATO, Michele. *Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade*. In: **Panorama da educação ambiental no ensino funda-**

mental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001. 149p.: il.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação,** Brasília, Brasil, 2005. 120 p.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA CIENTÍFICA EM SALA DE AULA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA MANAUARA COMO PRÁTICA DE APRENDIZAGEM

Sandraléa Socorro Lima dos Santos Andrade
sandraleaandrade2@gmail.com

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de doutorado versa sobre a pesquisa científica em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental em uma escola pública manauara como prática de aprendizagem, tem como objetivo geral: Analisar de que forma a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil, com vistas a responder o questionamento central: De que maneira a pesquisa científica em sala de aula, como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil? Para tanto utilizamos a pesquisa bibliográfica fazendo o levantamento do Estado da Arte e etnográfica coletando os dados junto a informantes. O enfoque que norteia essa pesquisa é misto e tem o apoio da aplicação de questionário de sondagem na pesquisa etnográfica. Esse trabalho norteia-se sobre três eixos teóricos: O primeiro eixo tratou sobre o que é a pesquisa científica, com base em considerações de pesquisadores: Christian Laville et al. (1999), Marina de Andrade Marconi *et al.*, (2003), Edna Lúcia da Silva (2005), Estera Muszkat Menezes (2005), Cleber Cristiano Prodanov (2013), Ernani Cesar de Freitas (2013), e Pedro Demo (2006). O segundo eixo abordou a relação entre pesquisa científica e ensino com base: Antônio Carlos Gil (2002), Marina de Andrade Marconi et al. (2003), Edna Lúcia da Silva (2005) e Estera Muszkat Menezes (2005). O terceiro eixo descreveu a motivação para o desen-

volvimento de trabalhos científicos com base: Marina de Andrade Marconi *et al.* (2003), Edna Lúcia da Silva (2005), Estera Muszkat Menezes (2005) e Paulo Freire (1996). Feitas as análises percebemos que a pesquisa científica não apoia o processo de formação dos colaboradores, porque a atitude de pesquisar ainda é feita na maioria das vezes procurando informações na internet (Google), consulta livros na biblioteca e no livro didático, sem orientação para pesquisar. Conforme os colaboradores, o uso da pesquisa científica não contribui para sua formação, pouco conhecem sobre pesquisa e sua finalidade, embora façam pesquisa regularmente as realizam sem orientação.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Sala de aula.

ABSTRACT

This doctoral research paper deals with scientific research in the sixth grade classroom of a public school in Manaus, Brazil, as a learning practice. Its general objective is to analyze how scientific research in the classroom as a learning practice contributes to the development of sixth grade students in a public state school in the city of Manaus, Amazonas, Brazil, with a view to answering the central question: How does scientific research in the classroom, as a learning practice, contribute to the development of sixth grade students in a public state school in the city of Manaus, Amazonas, Brazil? To this end, we used bibliographic research to survey the state of the art and ethnographic research to collect data from informants. The approach that guides this research is mixed and is supported by the application of a survey questionnaire in ethnographic research. This work is guided by three theoretical axes: The first axis dealt with what scientific research is, based on considerations by researchers: Christian Laville *et al.* (1999), Marina de Andrade Marconi *et al.*, (2003), Edna Lúcia da Silva (2005), Estera Muszkat Menezes (2005), Cleber Cristiano Prodanov (2013), Ernani Cesar de Freitas (2013), and Pedro Demo (2006). The second axis addressed the relationship between scientific research and teaching based on: Antônio Carlos Gil (2002), Marina de Andrade Marconi *et al.* (2003), Edna Lúcia da Silva (2005) and Estera Muszkat Menezes (2005). The third axis described the motivation for the development of scientific work based on: Marina de Andrade Marconi *et al.* (2003),

Edna Lúcia da Silva (2005), Estera Muszkat Menezes (2005) and Paulo Freire (1996). After conducting the analyses, we realized that scientific research does not support the training process of employees, because the attitude of research is still mostly done by searching for information on the internet (Google), consulting books in the library and in textbooks, without guidance on how to research. According to the employees, the use of scientific research does not contribute to their training, they know little about research and its purpose, and although they do research regularly, they do it without guidance.

Keywords: Education. Research. Classroom.

INTRODUÇÃO

Olhando para o passado não é fácil dizer como foi a educação no final da década de sessenta, onde o professor era quem comandava a sala de aula. Os anos iniciais começavam a partir dos sete anos, que se denominava na época de primário, onde principiava a alfabetização. Havia o professor que explicava e os alunos ouviam em silêncio, passavam as tarefas que deveriam ser entregues no dia seguinte ou data marcada. Mesmo assim, havia os sonhos, as brincadeiras de infância, aos domingos com os irmãos e a família reunidos para o almoço e logo após a sesta para descansar e ir à missa antes do jantar. A família era presente, no dia a dia havia as cobranças das tarefas domésticas e escolares. Todo dia após o jantar era cobrada a tabuada, que devia estar na ponta da língua e se errasse levava bolo. E assim era a infância.

Durante o primário havia o rádio, que era a tecnologia do momento, depois a televisão, que nem todos podiam comprar, mas existia uma grande arma que era a máquina de escrever, que era de grande utilidade e muito cara. Assim os trabalhos escolares eram redigidos em folha de papel almaço e a pesquisa era feita na biblioteca da escola ou pública, pois os livros eram muito caros e sempre copiando em muitas páginas para que fosse considerado um excelente trabalho. Não havia metodologia, apenas cópia sem as devidas referências.

Convém dizer que no ginásio e segundo grau como se designava o ensino fundamental e médio atualmente, magistério era o curso

para dar aulas e sair formada professora do ensino fundamental (antigo primário), onde tudo se repetia, mesmo existindo as máquinas de copiar não era permitido cópias e novamente se reproduzia manualmente em inúmeras folhas de papel almaço e os professores não mudavam o comportamento sempre frio e poucos alunos ousavam fazer perguntas, sem pensamento crítico.

Dessa forma o tempo passou e veio a Faculdade de Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Ciências Ambientais. Na faculdade já existia utilização do computador com disciplina de informática, e que dificuldade e falta de coordenação motora para segurar o mouse. Era apenas o início para depois um novo mundo se abrir, as mudanças na hora de pesquisar, mais isso tudo leva um tempo para se adaptar e seguir em frente. Com a disciplina metodologia científica foi o começo de grandes descobertas para a pesquisa

Com a docência inicial com alunos do ensino médio houve o desenvolvimento anual de Feiras Científicas com trabalho elaborado dentro das normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), foi feita análise de que o aluno tinha sim compreensão para desenvolver a metodologia científica e aprender na sala de aula como utilizar essa metodologia e assim foi feito, o aluno do ensino médio já podia ingressar na Universidade com noções da pesquisa utilizando a metodologia científica.

Assim, com tais experiências iniciei o mestrado com o projeto de pesquisa: O uso da metodologia científica em sala de aula, para alunos do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Biologia e através dos resultados obtidos com as informações dos colaboradores, pelo exposto, ficou evidente que foram alcançados todos os objetivos propostos para finalizar a pesquisa de mestrado, demonstrando que não há base para que a pesquisa científica apoie o processo de formação dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas- Brasil. Quando não há pesquisa, o aprendizado fica comprometido. Por isso que se faz necessário ter os meios e orientação adequada dentro da escola, funcionalidade e sistematização da pesquisa, com instrumentos necessários para que o aluno não se perca no meio do caminho. Enfrentando todos os desafios a serem construídos para o conhecimento. Além disso, fica

evidente que, não é possível falar de metodologia científica dentro de uma escola sem orientação sobre como fazer pesquisa, falta de acesso ao laboratório, de computadores, de internet, de acesso à biblioteca e de estrutura na escola. O uso da metodologia científica não contribui para sua formação, já que poucos conhecem sobre os métodos de pesquisa e sua finalidade. Com tal resultado, se fez necessário introduzir a metodologia científica para alunos do sexto ano do ensino fundamental, motivando os alunos ao pensamento crítico, em consonância à pesquisa, adquirindo conhecimentos nessa fase do ensino, para se familiarizar aos conceitos fundamentais para sua formação.

Com o Doutorado em Educação veio a motivação para escrever a pesquisa: A pesquisa científica em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental em uma escola pública manauara como prática de aprendizagem. Levando a pesquisa científica para a sala de aula do Ensino Fundamental.

A sala de aula sempre foi um grande desafio para o professor, entre esses desafios está a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem, levando ao conhecimento do aluno como fazer pesquisa utilizando as metodologias científicas, para este ser estimulado a tornar-se um pesquisador e construir uma identidade autossuficiente para desenvolver todas as habilidades para a pesquisa a partir do conhecimento, para que tenha experiência de tal conteúdo.

Diante desse contexto, nesta pesquisa de doutorado me propus a investigar a situação seguinte conforme as perguntas de pesquisa apresentadas.

Pergunta Central: De que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus- Amazonas/Brasil?

Perguntas Específicas: 1. De que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem auxilia para melhoria do rendimento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil? 2. O que dizem os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o uso da pesquisa científica na sala de aula em uma escola pública

estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil? 3. De que maneiras o professor motiva o estudante a partir de trabalhos científicos?

Essas perguntas foram respondidas a partir dos seguintes objetivos traçados:

Objetivo Geral: Analisar de que forma a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus- Amazonas/Brasil.

Objetivos Específicos: 1. Compreender de que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem auxilia a melhoria do rendimento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil; 2. Perceber o que pensam os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I sobre o uso da pesquisa científica na sala de aula em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil; 3. Identificar como que o professor motiva o estudante a realizar trabalhos científicos.

Essa pesquisa **se justificou** porque contribuiu com a ciência para estimular o desenvolvimento da pesquisa na sala de aula a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, assinalando as dificuldades do aluno ao realizar pesquisa dos trabalhos escolares; também responder às necessidades sentidas pelos professores, contribuindo para o crescimento intelectual e aprendizado do aluno; tem importância social e científica pois irá chamar atenção dos professores para motivar o estudante a desenvolver pesquisa com orientação, tendo relevância envolvendo a prática pedagógica gerando formações pedagógicas, questionando esse eixo norteador sobre o tema no âmbito escolar e se alinha a linha de pesquisa de educação currículo ensino da Unida.

As perguntas propostas tiveram hipóteses como respostas antecipadas quais sejam:

Hipótese: 1 Com constância da pesquisa científica na sala de aula, os alunos expõem suas curiosidades, interesses, são estimulados a observar de forma mais crítica utilizando esse caminho para construção de novos conhecimentos e valorização das experiências; 2 O aluno do Ensino Fundamental poderá dizer que aprende a melhorar as etapas da sua vida, construindo no próprio ambiente da sala de

aula a tarefa, que não é apenas um simples exercício, compreendendo a forma de planejar sua relação com a escola, família e sociedade, a partir do momento que o professor motivá-lo sobre a importância do desenvolvimento do trabalho científico, percebendo que a pesquisa científica irá melhorar seu rendimento escolar; 3 O educador possibilita um trabalho reflexivo e participativo, que permita ao educando adquirir conhecimentos sobre a maneira de participar e desenvolver suas práticas na sala de aula que o leve a perceber os valores científicos na vida prática, social e política.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O QUE É A PESQUISA CIENTÍFICA

A pesquisa científica é para fazer parte da base do estudante, pois assim se ensina e aprende. É um processo organizado, metódico, disciplinado que busca investigar temas referentes à matriz curricular ou do interesse do estudante em sua área de estudo. Envolve um problema ou pergunta, busca de literatura, referências sobre o assunto, de acordo com a metodologia rigorosa que exige ética, imparcialidade e objetividade e é fundamental para avançar no conhecimento e desenvolvimento intelectual. Com a pesquisa o aluno gera capacidade de construir conhecimento, obtém novas descobertas e encontra caminhos para continuar firme na busca de resposta significativa que irá fortalecer sua vida de estudante para que siga em frente pesquisando de maneira mais inteligente.

Visto que a atividade básica da ciência é a pesquisa, porque é através dela que se adquire novos conhecimentos, permitindo testar hipóteses, investigar, buscando resposta e analisar o que foi coletado, para chegar à conclusão através dos indícios encontrados e destacados, legitimando responder e gerar novas informações anteriormente desconhecidas, descobrindo novos fenômenos que podem abrir portas para o desenvolvimento de novos estudos, averiguando novos desafios e examinando para obter soluções.

A atividade básica da ciência é a pesquisa. Esta afirmação pode estranhar, porque temos muitas vezes a ideia

de que ciência se concentra na atividade de transmitir conhecimento (docência) e de absorvê-la (discência). Na verdade, tal atividade é subsequente. Antes existe o fenômeno fundamental da geração do conhecimento. (DEMO, 1985, p. 22).

É por meio da pesquisa que se adquire novos conhecimentos e progresso científico, que será transmitido para as próximas gerações, avançando a sociedade para progredir no avanço do conhecimento. Nesse caso, o professor orientador busca conhecer os alunos, em grupo para identificar, se familiarizar para melhor se relacionar com o intuito de traçar objetivos e metas. Assim, o aluno começa a encontrar seu lugar no espaço, sendo guiado, sendo apresentado, para desvendar os caminhos para a execução e realização das atividades.

Na pesquisa científica, o pesquisador deve buscar referências em diversos tipos de documentos que possa valorizar e ampliar seu conhecimento, enriquecendo seu vocabulário, buscando argumentos, levando sempre com ponderação a orientação do professor orientador, que sempre deve permanecer na condução e encaminhamento da pesquisa a ser elaborada. Desse modo, por consequência o sucesso da pesquisa terá melhor esclarecimento com a segurança e comprovação das citações colocadas e referenciadas.

Explora, pesquisa reunir informações em diversas fontes bibliográficas, que envolve as etapas da definição do tema, levantamento preliminar das fontes, para que sejam lidas e resumidas e irão servir para análise dos dados, para indicar as principais ideias e contradições que ficarão à disposição para solucionar o problema, atingir os objetivos e finalizar a pesquisa.

1.2 RELAÇÃO ENTRE PESQUISA CIENTÍFICA E ENSINO

A pesquisa científica e o ensino são ações que se complementam. A pesquisa auxilia para o avanço do conhecimento e o ensino para preparar o aluno para visualizar os fatos de forma crítica e objetiva. Ambas contribuem para que a sociedade cresça com maior capacidade de aprendizagem e conscientização.

Quando se trata de pesquisa científica é verificado toda uma sistemática que deve ser utilizada que incluem: método científico, que compreende diversas etapas que irão auxiliar na investigação; inclui também a hipótese que é uma estimativa, conjectura, um esclarecimento para apresentar a proposta que será observada, examinada no decorrer da coleta de dados; considerando as variáveis, que são as causas, os motivos que poderão ser utilizados, verificados e determinados, independentes, inspecionada e monitorada pelo pesquisador, ou dependente, podendo ser medida como resultado das variáveis independentes; por amostragem, é uma ação que representa parte da população alvo do estudo; coleta de dados, onde se explora, busca referência, ideia, conhecimento e averiguação sobre as variáveis, que pode ser feita através de questionários, entrevista on-line ou presencial, de acordo com a necessidade ou outros métodos; análise de dados, constitui, estabelece, desenvolve e relata para informar os dados coletados e a conclusão, é uma dedução lógica efetuada através da análise de dados, com base na interpretação das informações, dando resultado, resolução à pergunta da pesquisa, revisando, analisando, examinando e verificando a hipótese. Portanto, a pesquisa científica é uma atividade com execução e atuação contínua.

A pesquisa científica envolve observação, hipóteses, perguntas para coletar dados no campo educacional e reunir informações para permitir que o pesquisador compreenda os fatores da pesquisa, possibilitando melhor conhecimento do que é pesquisado. É fundamentada em uma metodologia que envolve toda uma sistemática que é rigorosamente seguida para obter resultados sem nenhuma suspeita para poder ser aplicado a outros pesquisadores.

Para que o aluno entenda pesquisa, se faz necessário adquirir conhecimento dos mecanismos para obter um olhar mais atento, reflexivo. Através do conhecimento irá pensar e considerar antes de tomar decisões diante de fatos que venham a surgir e sim irá buscar um método eficiente para solucionar problemas com dados estruturados, organizados e processados, dentro de um contexto para alcançar ao objetivo desejado.

A questão da pesquisa científica e ensino envolve conceitos, teorias e razões, onde a pesquisa científica realiza estudos minucio-

sos e ordenados para explicar questões seguindo métodos científicos, havendo hipóteses, análise de dados para dar resultado à investigação. Sendo que o ensino é um meio de transmitir entendimento e consciência, envolvendo o professor orientador e o aluno, para propiciar maior conhecimento e instrução ao aluno, que irá desfrutar de novas experiências, gerando interpretação e domínio.

A pesquisa científica e o ensino se ligam intimamente, essencialmente e naturalmente, porque com a pesquisa ocorre o ensino que é atualizado e também pode ser feito na sala de aula, com o aluno e professor orientador, com liberdade para o aluno praticar, treinar e se capacitar com técnica e qualidade na pesquisa. Desenvolvendo no aluno o pensamento crítico de qualidade e competência, para possibilitar o interesse para a pesquisa e aprendizado, tendo apoio, assistência e ajuda para desenvolver os métodos de investigação.

Com o conhecimento disponível fica possível buscar a literatura adequada para embasar a formulação do problema, respondendo aos objetivos, utilizando métodos e técnicas, que devem seguir padrões e condições éticas, respeitando os membros, componentes integrantes da pesquisa. À vista disso, a pesquisa e o ensino fazem parte de uma criação elaborada para o conhecimento, para ser compartilhada e adotada por diversos pesquisadores, criando conceitos para indivíduos, produto de pesquisa e criatividade que percorreu processo e organização, como a socialização se conscientizando da construção de seu próprio conhecimento, que teve como base o que já havia aprendido.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. (GIL, A. C. 2002, p. 17).

Com a atividade científica o aluno faz descobertas e começa a entender o que é autêntico, fundamentado e que na superfície nem sempre está o que se vê. Tem que ter um olhar mais apurado e iden-

tificar passo a passo, levando em consideração todos os fatores possíveis para chegar a uma conclusão autêntica, verdadeira.

Com a pesquisa o aluno observa que deve construir um trabalho de referência, verdadeiro e autêntico, sem apenas copiar textos dos livros, citando e dando crédito aos autores, sem plágio, dando origem às suas habilidades de resolver problemas ao estruturar sua pesquisa. Seguindo as regras de citação de referência correta como a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), APA (American Psychological Association), para evitar transtornos e complicações de plágio. No decorrer da pesquisa o aluno terá como entender e processar o conhecimento e descrever com suas próprias palavras, conceitos e informações adquiridas com argumentos, após feita as análises, que é de fundamental importância para a construção de um trabalho legítimo e de qualidade.

1.3 MOTIVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS

A motivação para o desenvolvimento de trabalhos científicos do aluno do ensino fundamental pode variar de aluno para aluno, pois cada indivíduo tem suas motivações, que podem ser diversificadas, mas geralmente envolve os seguintes pontos:

O aluno desenvolve habilidades ao produzir um trabalho de pesquisa, porque tem a perspectiva de aprender a buscar informações, porque o novo atrai, desperta curiosidade, e quando encontra uma base para analisar, resumir para sintetizar, dessa forma desenvolve habilidades de pesquisa que serão úteis para diversas áreas do conhecimento.

Tem aluno que tem curiosidade e interesse em aprender, quando a matéria em estudo desperta sua atração, que pode impulsionar, envolvendo e provocando a disposição para seguir com a pesquisa. Eles podem ser motivados a explorar um assunto do seu interesse com atenção e entusiasmo pois sempre que busca algo da sua rotina habitual, cria um ambiente de aprendizagem com maior motivação e ânimo para prosseguir.

Participar de feira científica na escola e comunidade escolar, que é para fazer parte da vida do estudante, desde os anos iniciais,

que pode ser se destacando e compartilhando seus resultados com outros colegas, professores e comunidade, há a possibilidade da motivação para os estudantes, porque envolve equipes que podem ser bem-conceituadas e notáveis;

Emprego, prática e exercício do conhecimento, porque ao fazer um trabalho científico, haverá descobertas e o aluno conseguirá ter a prática com o exercício, e poderá aplicar os conhecimentos e resultados obtidos em sala de aula em um contexto do cotidiano, ambiente, ocasião e situação real e costumeira, que certamente irá colaborar para o desenvolvimento científico;

Ampliação, crescimento e avanço da disposição, propensão e aptidão de comunicação: porque ao apresentar um trabalho científico, oral ou escrito, aperfeiçoa e apura a produção da comunicação aprendendo a desenvolver, discorrer, defender e descrever suas ideias de forma convincente, eficaz e categórico, compartilhando seus resultados com os colegas e comunidade a qual pertence, demonstrando ser capaz.

O professor é o motivador e dessa forma deve procurar meios de planejamento para rever sua prática em sala de aula, elaborando planos que provoque a curiosidade mais ativa, para o aluno descobrir a partir dos seus próprios questionamentos, voltada para o cenário e condição dentro do contexto da disciplina que ensina. Para sistematizar, efetivar a motivação deve compreender o indivíduo de forma integral, conhecendo a realidade da comunidade que os alunos estão inseridos, acolher o aluno, conhecer seus interesses, reconhecendo seus saberes, capacidade. Ao colaborar com o ensino em conjunto com o estudante, este será estimulado para alcançar seus objetivos individuais e coletivos. Na aprendizagem o orientador pode admitir que pode errar e aprender com seus alunos, porque o professor é o articulador, mediador e facilitador, que conhece o aluno como indivíduo que aprende de maneira desigual, diferenciada e que não é apenas aquele que detém a informação, ele é sim aquele que aprende junto a convivência com a prática diária.

[...] cabe ao professor buscar o conhecimento, elaborar seus próprios projetos e refletir sobre sua prática. Ele não deve esperar que lhe forneçam atividades prontas, projetos formulados por outros que sejam aplicáveis à sua re-

alidade, mesmo porque os projetos devem estar em conformidade com o contexto no qual os docentes estão inseridos, com suas práticas e com o grupo de estudantes específicos com o qual ele trabalhará. (Augusto *et al*, 2007, p. 151).

Para buscar motivar o aluno o professor busca diversas possibilidades para encontrar o caminho onde conseguir melhor atuação na sala de aula que permita aos discentes um aprendizado com conteúdo e conceitos que tragam definição às suas dúvidas e curiosidades, respeitando a capacidade individual. Com a motivação efetiva proposta pelo professor que impulsiona a fazer pesquisa em sala de aula, o aluno se sente como um personagem que se destaca, que vai conseguir tomar atitudes para modificar o aprendizado, podendo descrever o que aprendeu, apresentar o que aprendeu e terá combustível para buscar encontrar respostas às suas dúvidas.

Em um momento em que se buscam alternativas para que os processos de ensino e aprendizagem alcancem maior desempenho, um dos grandes desafios para o professor é propiciar aos estudantes um ambiente dinâmico que os conduza a aprender com significado, permitindo a compreensão do mundo a sua volta. Ao tratar o estudante como sujeito que é capaz de crescer e de ser protagonista de sua aprendizagem, a Pesquisa em sala de aula pode configurar-se em um modo de romper com a cultura baseada na transmissão de conhecimento. (GALLON *et al.*, 2015, p. 1)

O educador busca ser rigoroso na sua metodologia, com humildade, criatividade e persistência dedicando seu tempo ao educando até perceber que este já consegue elaborar sua própria construção com alicerce e reconstrução do saber transmitido. A partir dessa percepção o educando pode criar, sem maiores dificuldades, participar das atividades de forma crítica demonstrando que apreendeu o que foi ensinado e não meramente transmitido conforme o planejamento. O educador é também aprendiz com aquele a quem ensina e de quem exige com seriedade, coragem, preparo científico, emocional e afeti-

vo, pois é ele que traz a determinação, confiança, a ousadia de ensinar a fazer o autêntico, verdadeiro e acertado.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 1996, p.13).

2 METODOLOGIA

O enfoque é misto, considerado qualitativo porque avalia os dados da pesquisa realizada junto aos alunos informantes envolvidos, construindo dados descritivos e analíticos com base em informações dos seus informantes, produzindo análises subjetivas, é também quantitativo também porque terá um número de dez informantes, esses dados criam dados numéricos, dados percentuais que foram analisados.

O enfoque é a perspectiva, um conjunto de orientações para se desenvolver e se delinear em torno de uma investigação para entender o conteúdo que se está abordando. ANDRADE destaca que: “O enfoque é a maneira para definir um método e descobrir como é possível investigar sobre um assunto e analisar para gerar conhecimento científico”. (2021, p. 53). Tudo vai acontecer ao redor de como a metodologia vai ser adotada e conduzida na pesquisa será realizada para a interpretação dos resultados.

O enfoque qualitativo é completo, descreve o contexto de todo o questionamento integralmente. Fazendo a análise, descrevendo os resultados alcançados através da investigação e até dos sentimentos dos investigados no processo. ANDRADE ressalta que: (2021, p. 55). “A pesquisa qualitativa quando exposta são analisadas para determinar sua compreensão. Sendo que o pesquisador é que vai analisar e descrever as informações obtidas”. Se entende a perspectiva, entrevistas que serão conduzidas para análise por meio de técnicas, observações e documentos que guiará para encaminhar ao esclarecimento e assimilação final.

O processo se justifica porque leva em consideração compreender os participantes da pesquisa de acordo com sua doutrina, sentimentos e ações, observando suas reflexões e incertezas. ANDRADE afirma: “O enfoque qualitativo

requer questionamento, busca por respostas junto aos indivíduos, para dar compreensão às dúvidas investigadas”. (2021, p. 56).

O enfoque é uma reunião de teorias para evidenciar o ponto de vista para entender um assunto, ação de como é possível investigar e analisar resultados para gerar conhecimento científico. Alvarenga, (2012, p. 9). destaca: “O enfoque da investigação é a orientação metodológica para estudar as formas de geração de conhecimentos científicos. Constitui a direção e a estratégia geral no ciclo completo do estudo, desde a abordagem do problema até a conclusão”. Gerando os indicadores da análise e as certezas das técnicas utilizadas para interpretação dos resultados da pesquisa.

A pesquisa qualitativa pode ser medida, determinada, mensurável, informativa, de forma pontual e compreendida. Para POPE e MAYS:

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (POPE; MAYS, 2005, p.13, grifos do autor).

Sendo sempre buscado na pesquisa qualitativa o mundo em que os entrevistados se encontram, demonstrando o convívio, o relacionamento, constituindo um grupo onde cada indivíduo pode demonstrar seu comportamento individual.

Na pesquisa quantitativa se verifica os números para obter dados estatísticos que podem ser feitos através de questionário com pessoas selecionados a participar colocando as evidências dos fatos estudados. ANDRADE aponta: “No enfoque quantitativo ressalta a verificação dos números com o processo estatístico e na utilização de questionários que darão o resultado a ser analisado e descrito para

gerar conhecimento científico”. (2021, p. 53). Envolve dados numéricos, buscando compreensão objetiva e estimada, determinada para ser evidenciada com a precisão necessária.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Em se tratando de uma Tese de Doutorado que versa sobre “A pesquisa científica em sala de aula do sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública manauara como prática de aprendizagem”, e com o objetivo de Analisar de que formas o uso da metodologia científica contribui para a formação do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual José Bentes Monteiro, em uma escola pública estadual, no Município de Manaus – AM/BRASIL. Esclarecemos que as informações prestadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, científicos e de divulgação científica, sendo resguardado o anonimato do(a) fornecedor(a) dos dados

Dessa forma, declara estar ciente de que sua participação no estudo é voluntária, não havendo remuneração de qualquer forma, e que também não será cobrado nenhum valor para poder participar fornecendo as informações e/ou colaborando com as atividades solicitadas. E, caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano. O(A) pesquisador(a) estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Para fazer a análise dos resultados foi feito um questionário de sondagem com 12 informantes de um universo total de 30, com idade de: 11 e 12 anos.

Critérios de seleção dos informantes: Ser aluno regularmente matriculado no 6º Ano do Ensino Fundamental; Ser aluno matriculado na Escola Estadual José Bentes Monteiro – Manaus-Amazonas, Brasil; Participantes das aulas com regularidade.

A seguir vamos expor e analisar os dados oriundos dos instrumentos de coleta de dados.

Faz-se necessário deixar claro que os dados foram computados e dispostos em forma de gráficos.

A primeira pergunta feita ao colaborador busca saber: Para você o que é a pesquisa?

Entendemos que pesquisa, é seguir em busca de informações através de um processo sistemático que envolve metodologia científica, segue regras sobre um determinado tema e que pode ser feita em diversas áreas do conhecimento como: ciências naturais, ciências sociais, tecnologia, artes, entre outras que se destacam para o aprendizado, exercício e prática do aluno. Se torna importante que as referências sejam confiáveis, procurando resolver os problemas, respondendo às perguntas, hipóteses e objetivos propostos, chegando à conclusão após as análises, descobertas e experimentação.

Buscar informações com a pesquisa logo no ensino fundamental, facilita o aprendizado escolar do aluno que se torna um principiante, calouro, iniciante que poderá contar com o professor orientador para que sua vivência inicial na pesquisa se torne produtiva e agradável, porque com a metodologia, com certeza fará diversas descobertas e terá satisfação com o conhecimento dos inúmeros instrumentos da pesquisa.

A pesquisa se inicia quando se busca resposta para alguma coisa, procurando conhecimento de maneira mais eficaz e satisfatório. Desse modo o pesquisador deverá seguir um método para iniciar e a partir daí encontrar o caminho da investigação. Se o método for seguido, o caminho terá direção, sentido, e poderá ser alcançado utilizando os instrumentos adequados à investigação. A solução ocorre quando as respostas são obtidas e explicadas de forma precisa e adequada à dúvida inicial. Sem os recursos da metodologia não existe a pesquisa. (ANDRADE, 2021, p. 22).

Na pesquisa, o estudante deve encontrar o domínio da leitura, necessita aprender fazer a interpretação, compreensão da obra que leu, ter o ensino preciso, rigoroso, específico para que consiga ler, relatar, descrever e expor o que leu e entendeu. Com a finalidade de formar o aluno pesquisador, o professor orientador é o principal apoio e de fundamental importância seu comprometimento, envolvimento e participação na formação do educando.

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do en-

sino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, 2001, p. 261).

Para Demo (2006, p. 50): “O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”. E com reprodução, o indivíduo se habitua a copiar, que é um hábito negativo, ao invés de adquirir habilidades para a criação, com seu estilo próprio, se inspirando para adaptar novas ideias, respeitando os direitos autorais, podendo citar o nome do autor quando compartilhar o mesmo. Porque a pesquisa envolve a criação e o raciocínio que são habilidades adquiridas com o aprendizado do exercício da leitura e exploração de diversos conhecimentos dentro das disciplinas da matriz curricular que o aluno cumpre durante seus estudos, sempre dentro da construção da realidade.

As respostas a essa primeira pergunta são apresentadas a seguir.

Para facilitar a visualização e a interpretação dos dados, colocamos o gráfico a seguir com a questão de número 1 (um).

Quadro 1 - Resposta dos informantes do 1º questionário da primeira questão

Na primeira questão: informantes responderam à questão:	
8,3% (oito, três por cento)	Debater, discutir, questionar, expressar ponto de vista, construir.
25% (vinte e cinco por cento)	Consiste em um processo metódico de investigação.
66,7% (sessenta e seis, sete por cento)	São técnicas para descobrir situações.
0% (zero por cento)	Atitude de copiar, reproduzir.

Fonte: O próprio autor (2023).

Para facilitar a visualização e a interpretação dos dados, colocamos o gráfico a seguir com a questão de número 2 (dois).

As respostas a essa segunda questão são apresentadas a seguir.

A segunda pergunta feita ao colaborador busca saber: “O que você entende por metodologia científica?”

A metodologia científica apoia, facilita e ampara o estudante, justamente para evitar o plágio, reprodução e cópia. A partir do momento em que há a introdução da metodologia na vida do aluno, ele tende a entender que pesquisar é ler, entender, contextualizar e descrever a sua compreensão dos fatos, fazendo comparações com diversos autores, inicia também sua narração, explicação e até mesmo opinião, manifestando através de apresentação e relatos todo o desenvolvimento referente ao seu entendimento. Segundo DEMO “Nada favorece mais o surgimento do discípulo “copiador” que a ignorância metodológica”. (1985, p. 24).

Com o entendimento da metodologia científica a criação se desenvolve porque o conhecimento apresenta novas fontes de inspiração, levando o indivíduo a ter raciocínio prático, lógico, coerente, fundamentado e consistente com o aprendizado nas fontes de informações adquiridas com o conhecimento dos caminhos técnicos da metodologia, que auxilia e contribui para que o aprendizado se fortaleça com as bases de referência. Segundo Demo (1985, pag. 22): “As sugestões metodológicas são importantes à medida que favorecem a criação da pesquisa”.

Quadro 2 - Resposta dos informantes do 1º questionário da segunda questão

Na segunda questão: informantes responderam à questão:	
54,5% (cinquenta e quatro, cinco por cento)	É a forma que o cientista utiliza.
45,5% (quarenta e cinco, cinco por cento)	Caminhos para se fazer pesquisa.
0% (zero por cento)	É uma disciplina do ensino superior.

Fonte: O próprio autor (2023).

A terceira pergunta feita ao colaborador busca saber: “Quais são os métodos de pesquisa que você conhece e faz pesquisa?”

Podem ser encontrados diversos meios de se fazer pesquisa, dependendo do interesse do aluno, da matriz curricular, ou do tipo de pesquisa. O método da pesquisa pode ser experimental, descritiva, documental, qualitativa, quantitativa, bibliográfica ou de campo. Sendo a pesquisa experimental utilizada em controle de teste em determinados grupos para investigar as variáveis da relação de causa e efei-

to do que se explora. A pesquisa descritiva, onde se descreve fenômenos observados, pode ser feita com a observação de opinião pública, de mercado, entre outros. Na pesquisa documental vale os documentos, registros disponíveis. Já a pesquisa qualitativa se aproveita a compreensão da experiência dos entrevistados. Para recorrer à pesquisa quantitativa são utilizados dados numéricos, estatísticos no sentido de relatar, explicar fenômenos. Na pesquisa bibliográfica se faz necessário documentos para servir de base da pesquisa. Com pesquisa de campo se faz a coleta de dados, questionários, observações e relatórios, dependendo do objetivo da pesquisa. Logo, é necessário decidir o método a ser buscado para iniciar a pesquisa a fim de atingir o propósito, meta, finalidade a que a pesquisa se dispõe encontrar para satisfazer a necessidade, no contexto do pesquisador.

O método de pesquisa facilita a aprendizagem e reflexão sobre a realidade da qual o aluno está inserido. Com o conhecimento dos vários métodos o desenvolvimento da pesquisa será bem mais compreendido, obtendo resultados, solucionando o problema a ser investigado. (ANDRADE, 2021, p.74).

Com método científico se entende que passos deve seguir para chegar às etapas iniciais para se fazer pesquisa, encontrar a dificuldade do assunto em questão,

definir os objetivos que serão propostos, traçando um esboço para delinear um planejamento a ser seguido para fazer análises do que foi coletado e determinar os elementos adequados e os procedimentos a serem tomados. Para ALVARENGA (2012, p. 5). “O método científico, é a sucessão de passos a ser seguida em uma investigação. Constitui o conjunto de procedimentos sistemáticos e lógicos que guiam a investigação, com o propósito de adquirir informações confiáveis e válidas”.

A terceira pergunta feita ao colaborador busca saber: “Quais são os métodos de pesquisa que você conhece e faz pesquisa?”

É com a metodologia que se faz pesquisa, porque assim vai servir para explicar os resultados e mostrar como foi direcionada a pesquisa e obtido os dados que foram analisados, para se tornarem confiáveis e úteis. Para ANDRADE, (2021, p. 74). “A ciência dá forma, busca trazer para si, revelar a verdade dos fatos em questionamento.

Através da metodologia é que o pesquisador desenvolve instrumentos de como determinar a direção da pesquisa para obter resposta à dúvida inicial”. E com a metodologia é feita toda a exploração e observação para responder as questões, sendo um dos tópicos mais importantes da pesquisa, podendo ser quantitativa ou qualitativa, descritiva, bibliográfica, explicativa entre outros.

Quadro 3 - Resposta dos informantes do 1º questionário da terceira questão

Na terceira questão: informantes responderam à questão:	
41,7% (quarenta e um, sete por cento)	Bibliográfico.
41,7% (quarenta e um, sete por cento)	Investigativo.
16,7% (dezesesseis, sete por cento)	Outros.
0% (zero por cento)	Dissertativo.
0% (zero por cento)	Experimental.

Fonte: O próprio autor (2023).

A quarta pergunta feita ao colaborador busca saber: “Você tem costume de pesquisar?”

O aluno desenvolve pesquisa com a boa orientação do professor orientador em qualquer fase da sua vida escolar e o mais cedo se for possível, pois assim aprenderá a ter o hábito de fazer pesquisa seguindo orientações, definindo objetivos, dedicando tempo, estabelecendo horários, criando ambiente propício, aproveitando o tempo disponível.

Segundo LAVILLE; DIONNE, (1999, p. 275): “Nem todo mundo irá se tornar pesquisador profissional em sua vida. Longe disso. Poucas pessoas, no entanto, escapam da necessidade de fazer pesquisas”. A pesquisa se faz necessária no dia a dia das pessoas, mesmo que seja para se programar em sua rotina, por isso se deve aprender técnicas para se organizar, embora não vá ser um especialista, perito, deve exercer suas atividades da melhor maneira possível, com competência e habilidade.

Quadro 4 - Resposta dos informantes do 1º questionário da quarta questão

Na quarta questão: informantes responderam à questão:	
91,7% (noventa e um, sete por cento)	Sim.
8,3% (oitenta e três por cento)	Não.

Fonte: O próprio autor (2023).

A quinta pergunta feita ao colaborador busca saber: Com qual finalidade você faz pesquisa?

Geralmente o aluno faz pesquisa com o objetivo de fazer a tarefa da escola, para gerar resposta para conteúdo a ser avaliado e posteriormente chegar a uma nota, e o propósito da pesquisa é buscar encontrar a importância dos efeitos dos dados e interpretar os fatos, porque repetidamente nos vemos em frente as questões que procuramos esclarecer, alcançar resultados e analisar para poder argumentar, questionar o assunto e expor de maneira adequada para que seja entendido, captado e compreendido.

Primeiramente, lembremos, contudo, que mesmo em nossa vida cotidiana comum, qualquer que seja nosso campo de atividade, é raro não ter que, um dia ou outro, preparar um questionário, um formulário ou uma pesquisa de opinião, conduzir uma entrevista, observar comportamentos para deles tirar informações, medir os efeitos de uma intervenção, interpretar dados estatísticos... e, mais frequentemente ainda, fazer análises de conteúdo. LAVILLE; DIONNE, (1999, p. 275).

Em diversos momentos de atividade individual, podem surgir problemas e possibilidades a serem resolvidos e que são de exclusividade particular do ser humano e com determinação ao conhecer especificamente a disciplina aplicada com atenção e cautela, na maior parte dos casos a solução chega imediatamente, porque fazer pesquisa ensina, instrui e mostra a facilidade para obter resposta com maior facilidade e rapidez.

Mesmo em nossa vida pessoal, existem numerosas ocasiões de exercer com vantagem, nossa competência em pesquisa: de fato, a cada vez que um problema se apresenta a nós e que desejamos “resolvê-lo” de modo efi-

caz, devemos apreciar sua importância, recolher as informações necessárias e considerar as diversas soluções possíveis para, finalmente, tomar a decisão mais apropriada. Pois levar nossa vida com método, isto é, aplicando estas “regras precisas e fáceis [...] sem aí desperdiçar inutilmente as forças de sua mente”. LAVILLE; DIONNE, (1999, p. 275).

Quadro 5 - Resposta dos informantes do 1º questionário da quinta questão

Na quinta questão: informantes responderam à questão:	
50% (cinquenta por cento)	Para fazer tarefa da escola.
33,3% (trinta e três, três por cento)	Para descobrir informações.
16,7% (dezesesseis, sete por cento)	Para melhor aprendizagem.
0% (zero por cento)	Para comprar item tecnológico.

Fonte: O próprio autor (2023).

A sexta pergunta feita ao colaborador busca saber: “Com qual frequência você faz pesquisa?”

A frequência em fazer pesquisa leva o indivíduo a encontrar resposta com maior facilidade, interpretar e argumentar com compreensão.

Quadro 6 - Resposta dos informantes do 1º questionário da sexta questão

Na sexta questão: informantes responderam à questão:	
83% (oitenta e três por cento)	Às vezes.
8,4% (oito, quatro por cento)	Quando o professor solicita.
8,3% (oito, três por cento)	Sempre.
0% (zero por cento)	Nunca.

Fonte: O próprio autor (2023).

A sétima pergunta feita ao colaborador busca saber: “Como você realiza pesquisa?”

O aluno do ensino fundamental geralmente realiza pesquisa buscando o mais imediato que está a sua frente, fazendo cópias do que está escrito, sem até mesmo citar o autor, apenas cópia, que é a forma de apenas entregar o que chama de pesquisa, mesmo buscando em diversos livros ou internet, o que pode ser um primeiro conta-

to com o material, usando seu conhecimento, a partir de várias fontes, porque a pesquisa é feita diariamente, individual ou de grupo. Para aprender a fazer pesquisa, aprender a estudar é fundamental ser orientado de maneira a seguir uma metodologia determinada por seu professor que é o orientador, para ampliar a sua autonomia diante dos fatos da construção para o conhecimento.

Quadro 7 - Resposta dos informantes do 1º questionário da sétima questão

Na sétima questão: informantes responderam à questão:	
58,3% (cinquenta e oito, três por cento)	Procuro informações na internet (Google).
25% (vinte e cinco por cento)	Pesquiso no livro didático da escola.
16,7% (dezesesseis, sete por cento)	Busco informações em bibliotecas virtuais.
0% (zero por cento)	Consulto livros na biblioteca da escola.

Fonte: O próprio autor (2023).

A oitava pergunta feita ao colaborador busca saber: “De que maneira o professor motiva a pesquisa?”

A motivação para pesquisar necessita ser estimulada pelo professor orientador na sala de aula para que o aluno aprenda a estudar de maneira que facilite o aprendizado com compreensão e clareza seguindo uma metodologia com procedimentos que favoreça e apoie o ensino na prática, porque o aluno se não é, poderá ser usuário, dependente de pesquisa e então deve aprender a interpretar as informações que estão nas plataformas, nos livros, noticiários e revistas que ler para poder fazer uso adequado dos mecanismos com técnicas de tais procedimentos. Ao interpretar informações com coerência poderá utilizar em sua pesquisa e realizar uma pesquisa com satisfação e produzir conceitos próprios para compartilhar com outras pesquisas a fazer.

Quadro 8 - Resposta dos informantes do 1º questionário da oitava questão

Na oitava questão: informantes responderam à questão:	
41,7% (por cento)	Consultando livros.
41,7% (por cento)	Copiando do livro didático da escola.

8,3% (por cento)	Consultando livro e dialogando com o professor.
8,3% (por cento)	Procurando em sites da internet.

Fonte: O próprio autor (2023).

O acesso à biblioteca da escola, oferece a grande diversidade de leitura, fortalecendo a cultura e escrita do estudante, contribuindo para aprendizagem do uso coletivo e adequado com orientação do bibliotecário e do professor que deve acompanhar direcionando seus alunos na pesquisa. A atividade na biblioteca se apresenta como espaço de criação, comunicação, onde é produzido cultura com colaboração das equipes, com atividades mentais a serem discutidas, com acesso à leitura, em contato com variedades de livros dando rumo ao saber, com organização das informações e práticas de leitura, desenvolvendo o gosto pela leitura, criatividade e experiências levando à imaginação, com inteligência levando a pensar de maneira crítica e reflexiva.

Quadro 9 - Resposta dos informantes do 1º questionário da nona questão

Na nona questão: informantes responderam à questão:	
83,3% (oitenta e três, três por cento)	Sim.
16,7% (dezesseis, sete por cento)	Não.

Fonte: O próprio autor (2023).

O laboratório de informática é uma ferramenta a serviço do professor orientador e para o aluno ter maiores condições de trabalhar com variados temas para desenvolver pesquisa, encontrar informações, criar, inventar, descobrir, despertar e motivar o interesse entre outras coisas para a aula se tornar mais atrativa e significativa.

No laboratório de informática o professor é um mediador indicando o caminho para o aprendizado com planejamento voltado para o desenvolvimento de competências essenciais para a pesquisa, pois estamos na era digital e o computador tem grande capacidade de ensino e busca em um processo de construção do conhecimento que permite melhor acesso, ultrapassando fronteiras, produzindo conteúdo com maior velocidade.

Quadro 10 - Resposta dos informantes do 1º questionário da décima questão

Na décima questão: informantes responderam à questão:	
91,3% (noventa e um, três por cento)	Não.
8,3% (oito, três por cento)	Sim.

Fonte: O próprio autor (2023).

O acesso ao laboratório de informática envolve crescimento, aprendizagem no meio educacional, para executar atividades escolares, os equipamentos são fundamentais para acompanhar as pesquisas da sala de aula do mundo contemporâneo, para o desenvolvimento de maior qualidade. Não há como falar de educação sem envolver as tecnologias como suporte para avançar mais rapidamente e com maior eficiência para adquirir informações.

Quadro 11 - Resposta dos informantes do 1º questionário da décima primeira questão

Na décima primeira questão: informantes responderam à questão:	
100% (cem por cento)	Não.
0% (zero por cento)	Sim.

Fonte: O próprio autor (2023).

Para também responder às necessidades sentidas pelos professores, contribuindo para o crescimento intelectual e aprendizado do aluno.

Para fazer a análise dos resultados foi feito um questionário de sondagem com 12 informantes de um universo total de 20.

Critérios de seleção dos informantes:

- Ser professor do Ensino Fundamental.

Quadro 12 - Resposta dos informantes do 2º questionário da primeira questão

Na primeira questão: informantes responderam à questão:	
58,3% (cinquenta e oito, três por cento)	Todas as alternativas estão corretas.
25% (vinte e cinco por cento)	Aprofundamento do conhecimento, aplicação prática dos conceitos.

16,7% (dezesseis, sete por cento)	Estímulo à criatividade e inovação aprimoramento das habilidades de comunicação.
0% (zero por cento)	Desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.
0% (zero por cento)	Promoção de autonomia e responsabilidade; promove a participação ativa dos alunos.

Fonte: O próprio autor (2023).

As respostas a essa segunda pergunta são apresentadas a seguir.

O desenvolvimento do aluno se faz a partir dos ensinamentos da sala de aula. Com a prática da pesquisa para uma mostra dentro da escola, que pode ser um dos itens a serem colocados, tem significado, porque assim é estimulado, fortalecendo suas tomadas de decisão, dando maior responsabilidade, de aprender a construir, realizando soluções com novas perspectivas, promovendo participação e desenvolvimento com independência, melhorando sua organização através de diferentes fontes, orientadas pelo professor, selecionando sua leitura correta e atualizada com autonomia, decisão dos métodos a serem utilizados, procurando o professor para verificar se segue o caminho corretamente, refletindo sobre os pontos positivos e negativos. A prática leva o indivíduo a ter maior exigência de si mesmo e do mundo que o cerca, de forma crítica, percebendo sua importância, competência e significado.

Quando se concilia, combina a sala de aula como laboratório de pesquisa, se faz a atualização, o começar, a introdução para o desenvolvimento intelectual, que está em situação de repouso, descanso, adormecimento. Então a pesquisa o faz acordar para o questionamento, para impulsionar, e decifrar o aprender a ler e escrever, questionando o que aprendeu.

Na segunda questão: informantes responderam à questão:	
58,3% (cinquenta e oito, três por cento)	Todas as respostas estão corretas.
41,7% (quarenta e um, sete por cento)	Desenvolve habilidades de investigação; ajuda os alunos a se tornarem aprendizes mais ativos; proporciona uma compreensão mais profunda dos conceitos.
0% (zero por cento)	Estimula o pensamento crítico; desenvolvem habilidades essenciais para os dias atuais.

0% (zero por cento)	Promove a autonomia; alcança uma compreensão mais profunda.
0% (zero por cento)	Estimula a curiosidade; ajuda o aluno a consolidar o conhecimento.

Fonte: O próprio autor (2023).

Na terceira questão: De que maneira o professor motiva o estudante a partir de trabalhos científicos?

Para motivar o estudante é necessário despertar a autonomia, mostrar sua capacidade de fazer; ensinar a fazer, mostrando o caminho, que para ter sucesso tem que tentar realizar tarefas; valorizando sempre a tentativa, persistência, e não mostrar o lado negativo; aplaudindo o esforço, atraindo para o interesse de aprender.

Promover o trabalho científico, inspira a começar a buscar em direção de um objetivo, oferecendo e disponibilizando o tempo necessário, ferramentas adequadas para apresentar suas atividades, que sejam relevantes e úteis, com detalhes, sempre direcionando e contextualizando com o mundo real. O conteúdo deve ser aplicado para o entendimento de sua utilidade, despertando para o envolvimento e empenho contínuo e seguido do sucesso, apresentando os resultados.

Quadro 14 - Resposta dos informantes do 2º questionário da terceira questão

Na terceira questão: informantes responderam à questão:	
50% (cinquenta por cento)	Todas as alternativas estão corretas.
16,7% (dezesseis, sete por cento)	Definir expectativas claras; oferecer oportunidade de apresentação.
16,7% (dezesseis, sete por cento)	Escolha de tópicos interessantes; incentivar a colaboração.
16,7% (dezesseis, sete por cento)	Proporcionar suporte e orientação; reconhecer e recompensar o bom trabalho.
0% (zero por cento)	Estabelecer metas pequenas e alcançáveis.

Fonte: O próprio autor (2023).

A quarta questão: O aluno que é estimulado a fazer pesquisa, desenvolve com maior independência seus trabalhos escolares?

O aluno que é estimulado a fazer pesquisa, desenvolve com maior independência seus trabalhos escolares. Porque é incentivado

a ter organização, fazendo um cronograma para respeitar os prazos, dentro de um planejamento, administrando o seu tempo, aprendendo a se beneficiar de diferentes fontes de informação, de forma confiável, com crítica e questionamento. Desenvolve autonomia, tomando suas próprias decisões, definindo os métodos a recorrerem, aproveitando a orientação, para melhorar a qualidade do trabalho em exercício, refletindo sobre sua aprendizagem ao final.

Quadro 15 - Resposta dos informantes do 2º questionário da quarta questão

Na quarta questão: informantes responderam à questão:	
100% (cem por cento)	Sim.
0% (zero por cento)	Não.

Fonte: O próprio autor (2023).

A quinta questão: O aluno que recebe o conhecimento de como fazer pesquisa utilizando as metodologias científicas constrói uma identidade autossuficiente para desenvolver as habilidades para pesquisa a partir do conhecimento de tal conteúdo? A educação passa por muitos desafios e diversas estratégias devem ganhar espaço dentro da escola para auxiliar a aprendizagem, com diversificadas metodologias e planejamento para desenvolver melhor o aprendizado do aluno.

De acordo com os professores que responderam à pesquisa: O aluno que recebe o conhecimento de como fazer pesquisa utilizando as metodologias científicas constrói uma identidade autossuficiente para desenvolver as habilidades para a pesquisa a partir do conhecimento de tal conteúdo. Assim sendo, o professor orientador motiva o aluno a conhecer o fazer pesquisa, porque dessa maneira pode observar a realização dos conhecimentos variados baseados em recursos como a metodologia científica, que irá desenvolver a autonomia e melhora na execução dos trabalhos escolares. É de fundamental importância observar o indivíduo e suas necessidades para alcançar dentro de sua capacidade, melhor aprendizado. Verificando quais são as prioridades para escolher um caminho específico dentro de suas possibilidades.

CONCLUSÃO

Como apresentado anteriormente na introdução, esse trabalho de pesquisa de doutorado teve como pergunta central: De que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil? De acordo com os dados fornecidos pelos colaboradores podemos responder à pergunta central da seguinte forma: que a pesquisa científica não apoia o processo de formação dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas-Brasil, porque a atitude de pesquisar ainda é feita na maioria das vezes procurando informações na internet (Google), consulta livros na biblioteca da escola e no livro didático, sem orientação sobre como fazer pesquisa, que não há laboratório na escola, para dar suporte a pesquisa, há acesso ao acervo da biblioteca da escola. Além disso o objetivo geral proposto foi o seguinte: Analisar de que forma a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil.

Conforme as informações dos colaboradores o uso da pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem, não há contribuição para sua formação já que poucos conhecem sobre pesquisa científica e sua finalidade, embora façam pesquisa regularmente, as realizam sem orientação, consultando livros e copiando do livro didático da escola, não há laboratório e internet, há acesso a biblioteca, falta estrutura na escola para realizar pesquisa.

As perguntas específicas da seguinte maneira a primeira pergunta: De que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem auxilia para melhoria do rendimento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil? A essa questão específica os colaboradores responderam de forma diversificada, que a maneira de fazer pesquisa em sala de aula não auxilia para o rendimento dos alunos pois dizem que pesquisa é 66,7% (sessenta e seis,

sete por cento) são técnicas para descobrir situações, 25% (vinte e cinco por cento) consiste em um processo metódico de investigação, 8,3% (oito, três por cento) debater, discutir, questionar, expressar ponto de vista, construir, 0% (zero por cento), atitude de copiar, reproduzir; o que entendem de metodologia, 54,5% (cinquenta e quatro, cinco por cento) é a forma que o cientista utiliza, 45,5% (quarenta e cinco, cinco por cento), caminhos para se fazer pesquisa, 0% (zero por cento) é uma disciplina do ensino superior; os métodos que conhecem pra fazer pesquisa, 41,7% (quarenta e um, sete por cento) bibliográfico, 41,7% (quarenta e um, sete por cento) investigativo, 16,7% (dezesesseis, sete por cento) outros, 0% (zero por cento) dissertativo, 0% (zero por cento) experimental; o costume de fazer pesquisa, 91,7% (noventa e um, sete por cento) sim, 8,3% (oito, três por cento) não; fazem pesquisa com a finalidade: 50% (cinquenta por cento) para fazer a tarefa da escola, 33,3% (trinta e três, três por cento) para descobrir informações e 16,7% (dezesesseis, sete por cento) para ter melhor aprendizagem; a frequência em fazer pesquisa, 83,3% (oitenta e três, três por cento) às vezes, 8,4% (oito, quatro por cento) quando o professor solicita 8,3% (oito, três por cento) sempre acesso ao acervo da biblioteca, 83,3% (oitenta e três, três por cento) sim, 16,7% (dezesesseis, sete por cento) não; se a escola tem laboratório com acesso à internet, 91,3% (noventa e um, três por cento) não, 8,3% (oito, três por cento) sim; tema cesso ao laboratório de informática, 100% (por cento), não, 0% (por cento), sim.

A segunda pergunta: O que dizem os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o uso da pesquisa científica na sala de aula em uma escola pública estadual, no Município de Manaus-Amazonas/Brasil?; realiza pesquisa, 58,3% (cinquenta e oito, três por cento)procuro informações na internet (Google), 25% (vinte e cinco por cento) pesquiso no livro didático da escola, 16,7% (dezesesseis, sete por cento) busco informações em bibliotecas virtuais, 0% (zero por cento) consulto livros na biblioteca da escola; a maneira que o professor motiva a pesquisa, 41,7% (quarenta e um, sete por cento) consultando livros, 41,7% (quarenta e um, sete por cento) copiando do livro didático da escola, 8,3% (oito, três por cento) consultando livro e dialogando com o professor, 8,3% (oito, três por cento) procurando em sites da internet.

A terceira pergunta: De que maneiras o professor motiva o estudante a partir de trabalhos científicos? A essa questão específica os colaboradores responderam, de que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem auxilia para a melhoria do rendimento dos alunos, 58,3% (cinquenta e oito, três por cento) todas as alternativas estão corretas, 25% (vinte e cinco por cento) aprofundamento do conhecimento, aplicação prática dos conceitos, 16,7% (dezesseis, sete por cento) estímulo à criatividade e inovação aprimoramento das habilidades de comunicação, 0% (zero por cento) desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, 0% (zero por cento) promoção de autonomia e responsabilidade; promove a participação ativa dos alunos; de que maneira a pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do aluno, 58,3% (cinquenta e oito, três por cento) todas as respostas estão corretas, 41,7% (quarenta e um, sete por cento) desenvolve habilidades de investigação; ajuda os alunos a se tornarem aprendizes mais ativos; proporciona uma compreensão mais profunda dos conceitos; 0% (zero por cento) estimula o pensamento crítico; desenvolvem habilidades essenciais para os dias atuais; 0% (zero por cento) promove a autonomia; alcança uma compreensão mais profunda; 0% (zero por cento) estimula a curiosidade; ajuda o aluno a consolidar o conhecimento; de que maneira o professor motiva o estudante a partir de trabalhos científicos, 50% (cinquenta por cento) todas as alternativas estão corretas, 16,7% (dezesseis, sete por cento) definir expectativas claras; oferecer oportunidade de apresentação, 16,7% (dezesseis, sete por cento) escolha de tópicos interessantes; incentivar a colaboração, 16,7% (dezesseis, sete por cento) proporcionar suporte e orientação; reconhecer e recompensar o bom trabalho, 0% (zero por cento), estabelecer metas pequenas e alcançáveis; o aluno que é estimulado a fazer pesquisa, desenvolve com maior independência seus trabalhos escolares, 100% (cem por cento) sim, 0% (zero por cento) não; o aluno que recebe o conhecimento de como fazer pesquisa utilizando as metodologias científicas constrói uma identidade autossuficiente para desenvolver as habilidades para pesquisa a partir do conhecimento de tal conteúdo, 100% (cem por cento) sim, 0% (zero por cento) não. Segundo a contribuição dos professores colaboradores,

motivam o aluno ao entendimento criando situações para desenvolver pesquisa dentro da sala de aula, propiciando a motivação entre os alunos e compreender o seu propósito das ações necessárias para levar o indivíduo a ação

A hipótese é a seguinte: 1 Com constância da pesquisa científica na sala de aula, os alunos expõem suas curiosidades, interesses, são estimulados a observar de forma mais crítica utilizando esse caminho para construção de novos conhecimentos e valorização das experiências; 2 O aluno do Ensino Fundamental poderá dizer que aprende a melhorar as etapas da sua vida, construindo no próprio ambiente da sala de aula a tarefa, que não é apenas um simples exercício, compreendendo a forma de planejar sua relação com a escola, família e sociedade, a partir do momento que o professor motivá-lo sobre a importância do desenvolvimento do trabalho científico, percebendo que a pesquisa científica irá melhorar seu rendimento escolar; 3 O educador possibilita um trabalho reflexivo e participativo, que permita ao educando adquirir conhecimentos sobre a maneira de participar e desenvolver suas práticas na sala de aula que o leve a perceber os valores científicos na vida prática, social e política. Tais hipóteses se confirmam em sua totalidade como foi descrito acima na pergunta central, no objetivo geral e nas perguntas específicas propostas.

A pesquisa científica na sala de aula como prática de aprendizagem é uma grande aliada e quando não há pesquisa que estimule e motive o aluno, o ensino fica imparcial, indiferente e comprometido. Por isso é que dentro da escola deve haver compromisso, orientação, ferramentas adequadas para estruturar e proporcionar ao aluno melhor aprendizado e técnicas para desenvolver a reflexão e capacidade de investigação, enfrentando os desafios para a construção do conhecimento. A pesquisa não tem como objetivo ser apenas para ocupar o aluno, é um momento de curiosidade, importância, entusiasmo, querer, desejo de conhecer e construir, é a base que não pode ser perdida no meio do caminho. O ensino prepara o aluno para enxergar os fatos de forma mais clara e objetiva, cria a autonomia, desenvolve o intelecto, impulsiona para edificar e erguer o indivíduo. A pesquisa e o ensino são procedimentos que contribuem para o crescimento da sociedade com maior capacidade e conscientização. A motivação auxilia para

dar responsabilidade para obter resposta às questões, em um ambiente de acolhimento, descontraído e confortável, com diversas formas de avaliação para melhor aproveitamento.

Pelo exposto, fica evidente que foram alcançados todos os objetivos propostos para finalizar essa pesquisa de doutorado, demonstrando que não há base para que a pesquisa científica em sala de aula do sexto ano do ensino fundamental em uma escola pública manauara como prática de aprendizagem apoie o processo de formação dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas-Brasil.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v.12, n.1, p.139-154, 2007.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVARENGA, E.M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Normas técnicas apresentação de trabalho científico. Tradução de César Amarilhas. Assunção, Paraguai. Gráfica Saf. 2ª edição, 2012.

ANDRADE, S. **O uso da metodologia científica em sala de aula, para alunos do 3º ano do ensino médio, na disciplina de biologia**. Universidad de la Integración de las Américas-UNIDA. (Mestrado em Ciências da Educação). Cidade del este. Paraguay 2021, p. 104.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias/secraria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 10 fev. 2014.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP N. 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **CFE e PARECECER n. 977/65**. Documenta, n. 44, dez, p. 67-86, 1965.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012. 200 p.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios na educação. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14^a ed. Cortez: São Paulo, 2011.

DEMO, P. **Introdução a metodologia da ciência**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1985.

Freire, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados [online]. 2001, v. 15, n. 42 [Acessado 24 Agosto 2023], pp. 259-268. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>>. Epub 16 Mar 2005. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRISON, Lurdes Maria Bragagnolo. Pesquisa como Superação da Aula Copiada In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p.105- 115.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela Pesquisa**: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Ed: Unijuí, 2014.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 87p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

JORGE, S.M. O trabalho com projetos de pesquisa. **Do ensino fundamental ao ensino médio**. Rio grande (RS). Editora: Papirus; 8ª edição. 2001.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LOPES, P.T. **A pesquisa e a sala de aula**: avaliar a aprendizagem dos alunos num projeto interdisciplinar. São Paulo, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: Do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001.

PARREIRA, F.J.; PEREIRA, A.S; SHITSUKA, D. M; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. 1ª Ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, S.; CARDIERI, E.; TAURINO, M. do S. **Pesquisa e formação de professores**: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4717>. Acesso em: 22 out. de 2008.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. Ciênc. saúde de ACH3826 - **Métodos de Pesquisa Quantitativas e Qualitativa 10 em saúde**: algumas estratégias para a integração. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 2000. Available from. Acesso em 30 ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100015>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**: diretrizes para o trabalho didático científico na Universidade. 11^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1984. 195 p.

SOARES, S. J. **Pesquisa Científica**: uma abordagem sobre o método qualitativo. Revista Ciranda – Montes Claros, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

CAPÍTULO 5

APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS PARA ADOLESCENTES INFRATORES NO CONTEXTO ESCOLAR: PUNIÇÃO OU RESSOCIALIZAÇÃO?

*APPLICABILITY OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES
FOR ADOLESCENT OFFENDERS IN THE SCHOOL
CONTEXT: PUNISHMENT OR RESOCIALIZATION?*

Cristiana Neves Oliveira
crisoliveira7728@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo compreender como ocorre a garantia ao direito à educação do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, analisando o papel e a importância da educação dentro do sistema socioeducativo proposto na legislação brasileira vigente. A aplicabilidade de medidas socioeducativas para adolescentes infratores no contexto escolar é tema de debate em muitos países. Estas medidas são aplicadas com o objetivo de ressocializar os jovens infratores, oferecendo-lhes oportunidades de reabilitação e reintegração na sociedade. Contudo, a eficácia destas medidas varia dependendo de uma série de fatores, incluindo o sistema jurídico, a qualidade do sistema de justiça juvenil e a abordagem adaptada. Em muitos sistemas jurídicos, inclusive no brasileiro, o foco está na ressocialização de jovens em conflito com a lei. A discussão sobre a aplicabilidade de medidas socioeducativas para adolescentes infratores no contexto escolar não trata apenas de violência versus ressocialização, mas de encontrar um equilíbrio que promova a responsabilidade, a educação e a reinserção social, respeitando os direitos e a dignidade dos adolescentes envolvidos. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, seguindo uma metodologia voltada as experiências dos profissionais entrevistados, acompanhada de uma análise docu-

mental, tendo como base documentos nacionais e municipais encontrados por meio de consultas em sites oficiais e disponibilizados para consultas. Com isso, verificou-se como a relação entre Secretaria de Estado da Educação e a Secretária de Justiça e Cidadania que possibilitam a garantia do direito à educação aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Participaram da pesquisa equipe técnica da assistência social e professores da rede pública de educação do município de Coronel Domingos Soares/PR – Brasil.

Palavras-chave: Educação. Medida sócio educativa. Escola.

ABSTRACT

This research aims to understand how the right to education of adolescents serving socio-educational measures is guaranteed, analyzing the role and importance of education within the socio-educational system proposed in current Brazilian legislation. The applicability of socio-educational measures for juvenile offenders in the school context is a topic of debate in many countries. These measures are applied with the aim of resocializing young offenders, offering them opportunities for rehabilitation and reintegration into society. However, the effectiveness of these measures varies depending on a number of factors, including the legal system, the quality of the juvenile justice system, and the adapted approach. In many legal systems, including the Brazilian one, the focus is on the resocialization of young people in conflict with the law. The discussion about the applicability of socio-educational measures for juvenile offenders in the school context is not only about violence versus resocialization, but about finding a balance that promotes responsibility, education, and social reintegration, respecting the rights and dignity of the adolescents involved. The research has a qualitative approach, following a methodology focused on the experiences of the professionals interviewed, accompanied by a documentary analysis, based on national and municipal documents found through searches on official websites and made available for consultation. With this, it was verified how the relationship between the State Department of Education and the Department of Justice and Citizenship makes it possible to guarantee the right to education to adolescents serving socio-educational measures. The research was conducted by a techni-

cal team from social assistance and teachers from the public education network of the municipality of Coronel Domingos Soares/PR – Brazil.

Keywords: Education. Socio-educational measure. School.

INTRODUÇÃO

Atualmente, crianças e adolescentes estão envolvidos em atos infracionais análogos aos crimes e, frequentemente, isto é exposto nas mídias. Esta situação revolta a sociedade, que acredita que tais infratores não são devidamente punidos e que, muitas vezes, ignoram ou desconhecem os fatores estruturais por trás dos crimes. O Brasil possui apenas 2,7% dos habitantes do planeta, os dados do Anuário de Segurança Pública de 2022, apontam que 2.555 crianças e adolescentes são assassinados, 19.146 mil crianças vítimas de maus tratos, sendo que 26% tinham entre 0 e 4 anos de idade e 36% entre 5 e 9 anos (BRASIL, 2022).

Na concepção de Santos e Santos (2019), esses dados apontam as múltiplas violências que dizimam crianças, adolescentes e jovens, é o resultado da estrutura desigual da sociedade brasileira, nos seus aspectos raciais, sociais e econômicos.

As medidas socioeducativas figuram entre os temas que estão frequentemente em discussão na sociedade brasileira, principalmente quando surgem os debates sobre a redução da maior idade penal ou sobre o aumento do período de privação de liberdade. Enquanto uma parcela da população visa a garantia de direitos, a parcela conservadora da sociedade clama por punições mais severas aos adolescentes que cometeram algum ato infracional.

Assim, a legislação brasileira vigente exerce seu papel de regular o sistema educacional, bem como de estabelecer parâmetros às crianças e adolescentes autores de ato infracional, análogos aos crimes enunciados no Código Penal Brasileiro, para que possam cumprir-se medidas socioeducativas para estes. Desse modo, os profissionais da educação devem conhecê-la e praticá-la. Além disso, outros profissionais como profissionais da rede de proteção, psicólogos, advogados, ministério público, juízes e até mesmo alguns médicos, como pediatras ou neuropediatras são conhecedores das normas

educacionais estabelecidas, visto que, atendem o público de crianças e adolescentes.

Conhecer as legislações pertinentes permitem que pais, responsáveis, profissionais e pessoas que fazem parte do ciclo social das crianças e adolescentes infratores possam tomar providências cabíveis, caso os direitos desses indivíduos sociais não estejam sendo respeitados e também para garantir que ambos possam se desenvolver amplamente, com todas as condições essenciais humanas defendidas.

Diante disso, vale ressaltar que, a primeira e mais importante Legislação Educacional que regulamenta o sistema educacional no país é a própria Constituição da República Federativa do Brasil (1988), outro documento importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que versa sobre todos os aspectos desse sistema educacional. Esta Lei é composta por 92 artigos que falam dos diferentes níveis de ensino, dos profissionais que atuam nessa área, dos recursos financeiros que devem ser destinados, entre outros assuntos.

Equitativamente, além destas legislações, é de extrema importância que os profissionais que no exercício de suas funções, atendem o público de crianças e jovens, também possuam o conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trata-se da Lei nº 8.069/90, que estabelece os direitos da criança e do adolescente, assim como, as responsabilidades da sociedade no cuidado e formação das novas gerações.

Nesse viés é importante considerar na reinserção social que a criança e o adolescente são seres em formação e na visão holística não apenas punir, mas também forneça oportunidades para a reintegração e ressocialização na sociedade, contribuindo para uma vida mais produtiva futuramente.

Na visão holística é crucial considerar as experiências de vida desses jovens, oferecendo apoio psicossocial, programas de resiliência e atividades que promovam habilidades sociais. Além disso, a colaboração entre escolas, instituições socioeducativas e famílias é essencial para criar um ambiente educacional integrado e inclusivo, visando a reinserção social e a prevenção da reincidência.

Contudo, uma visão humanizada trata os adolescentes autores de atos infracionais como indivíduos constituídos e construídos no meio social em que vivem, levando em conta suas experiências e circunstâncias únicas, favorecendo uma abordagem mais justa e humanizada. Essa visão da educação considera não apenas os aspectos acadêmicos, mas também abrange o desenvolvimento integral dessas crianças e jovens em todos os contextos de vida.

Isso inclui as necessidades gerais de um ser humano, promovendo um ambiente escolar seguro. Além do currículo tradicional, programas de orientação vocacional e atividades extracurriculares podem desempenhar um papel fundamental na reintegração desses estudantes. Em suma, a visão holística é extremamente importante para garantir que as medidas aplicadas aos adolescentes infratores sejam justas, eficazes e focadas na construção de um caminho promissor.

Então, as parcerias entre escolas, profissionais da saúde mental, equipe técnica da Assistência Social e sistemas judiciais essenciais em um suporte abrangente, visando não apenas a educação como também a transformação positiva de suas vidas e seu futuro.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, as medidas socioeducativas, independente da natureza do ato infracional, devem prever a reeducação e prevenção, com a finalidade de que o adolescente estabeleça um novo padrão de conduta rompendo com prática de delito e criando um novo projeto de vida. Uma das finalidades primordiais é que as medidas possam se tornar um espaço eminentemente de cunho pedagógico e educacional, e rompa com o processo de ações coercitivas, normativas e disciplinares (ECA, 2010).

Diante de uma realidade tão frágil, a situação de vulnerabilidade elevada, tendência à exclusão, situações de negligência, abandono e violência, estima-se um número cada vez maior de jovens que cumprem medidas socioeducativas. Dentro do contexto da intervenção e acompanhamento da medida socioeducativa, conforme Padovani e Ristum (2013) a escola tem um papel de suma importância no processo de inclusão e de ressocialização de adolescentes infratores, visto que sua estrutura, ação e metodologia possibilitam uma educação essencial para a reinserção desses adolescentes na sociedade.

Segundo o Artigo 8º, da Lei nº 8.069, ECA de 13/07/1990, os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão obrigatoriamente prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes.

Perguntas de investigação: - Pode as medidas socioeducativas garantir a ressocialização do menor infrator na sociedade em atendimento ao princípio da proteção integral? De que forma processo educacional abarca um sentido de ensino aprendizagem de caráter institucional para o princípio da proteção integral? - Como crianças e adolescentes que acabam por cometer ato infracional, são vistos pela grande maioria pela sociedade?

Pergunta Geral: De que maneira o contexto escolar está preparado para o enfrentamento dos processos de ressocialização com adolescentes infratores que cumprem medidas socioeducativas na percepção dos professores e técnicos entrevistados?

Perguntas Específicas: - Quais as legislações que abordam o tema e de que forma são aplicadas nos casos? - Como se dá o processo de ressocialização no contexto escolar? - De que forma as medidas socioeducativas vem se concretizando na visão dos educadores?

Objetivos

Objetivo Geral: - Analisar se o contexto escolar está preparado para o enfrentamento dos processos de ressocialização com adolescentes infratores que cumprem medidas socioeducativas na percepção dos professores entrevistados.

Objetivos específicos: - Evidenciar o marco legal que regula a implementação das medidas socioeducativas, bem como seus objetivos no tocante à educação; - Descrever as medidas de ressocialização no contexto escolar a partir da ótica docente; - Verificar a forma como as medidas socioeducativas vem sendo materializadas na percepção dos educadores.

Neste interim, a pesquisa justifica-se quando ao pensarmos formar cidadãos responsáveis pelos seus atos punir, ressocializar e apresentá-los para o mundo, os faz assumir seus direitos, deveres e obrigações, fazendo com que, na maioria das vezes, a criança e o

adolescente consiga assumir obrigações e entender que está preparada e não desprovida desses direitos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, dedica uma atenção especial aos direitos das crianças e dos adolescentes, refletindo um compromisso com a proteção e a promoção dos direitos humanos desses grupos. Esses direitos estão principalmente concentrados no Artigo 227, que estabelece um conjunto de garantias fundamentais e coloca a responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado, preconizada como:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Constituição estabelece que os direitos das crianças e dos adolescentes devem ser tratados como prioridade absoluta, o que implica em uma série de medidas e políticas públicas que visam garantir seu bem-estar e desenvolvimento integral. A proteção integral significa que a criança e o adolescente têm direito a todas as medidas necessárias para garantir seu desenvolvimento saudável e seguro. Isso inclui proteção contra qualquer forma de abuso, exploração ou violência.

1.1 Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Para complementar e detalhar os direitos estabelecidos na Constituição, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. O ECA é um marco legal que regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes, detalhando as medidas de proteção, políticas de atendimento, e as responsabilidades dos diferentes atores envolvidos na garantia desses direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reconhece a educação como um direito fundamental e um instrumento essencial para a ressocialização de adolescentes que cometeram atos infracionais. A ressocialização pela educação visa não apenas a reintegração social dos adolescentes, mas também a prevenção da reincidência de atos infracionais, promovendo o desenvolvimento integral e o exercício pleno da cidadania.

1.2 Princípios Fundamentais da Ressocialização pela Educação

A educação é de grande importância para o pleno desenvolvimento do cidadão, sendo ela destacada na legislação como um direito de todos, seja qual for a circunstância em que o indivíduo se encontre. Neste sentido, a educação é um dos principais instrumentos para a formação do cidadão, conseguindo desenvolver seu senso ético e moral, gerando consciência dos seus atos (MARTINS, 2019).

Devido a seu poder de transformação, a educação pode e deve ser utilizada como ferramenta de ressocialização em complexos prisionais, pois, apenas a privação de liberdade não favorece a ressocialização. Corroborando com a afirmativa, Souza (2020) destaca que “A educação tem contribuído para reestabelecer o vínculo quebrado entre o preso e a sociedade, todavia, não será qualquer proposta educacional que terá benefícios reais aos reclusos”.

Assim, cita-se alguns pontos dos princípios fundamentais consolidados pela educação: **Direito à Educação:** O ECA garante o direito à educação de qualidade para todos os adolescentes, incluindo aqueles que estão em cumprimento de medidas socioeducativas. Isso inclui o acesso a programas de ensino regular e à profissionalização; **Inclusão e Equidade:** A educação deve ser inclusiva e equitativa, proporcionando as mesmas oportunidades para todos os adolescentes, independentemente de sua condição social, econômica ou de estar cumprindo medida socioeducativa; **Desenvolvimento Integral:** A educação deve promover o desenvolvimento integral do adolescente, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, preparando-o para a vida adulta e para o exercício da cidadania.

1.3 Medidas Socioeducativas e Educação

A educação é uma prática sócio cultural que acompanha o processo de formação do indivíduo. Inicialmente ela surge como prática de impregnação cultural. Nas sociedades baseadas na oralidade o indivíduo era formado por meio da vivência, processos de transmissão oral, no qual a observação e a imitação tinham forte peso formativo.

No mundo moderno a educação passou a definir-se em termos de processo de socialização formal, em instituições próprias, no qual a internalização da cultura passou a acontecer através do domínio do código escrito. A escola surge como principal instituição cultural de socialização do indivíduo.

Dentre as medidas de sócio educativas citamos O ECA: Advertência: Repreensão verbal em casos de infrações leves; Obrigação de Reparar o Dano: O adolescente deve reparar o dano causado à vítima; Prestação de Serviços à Comunidade: Trabalho gratuito em entidades assistenciais, hospitais, escolas, entre outros, visando a reparação social do ato infracional; Liberdade Assistida: Acompanhamento e orientação do adolescente em liberdade, com o objetivo de reintegrá-lo à sociedade; Semi-liberdade: Regime que permite atividades externas durante o dia (como frequentar a escola) e retorno à unidade socioeducativa à noite.

Internação: Privação de liberdade em unidades socioeducativas, utilizada em casos mais graves. Durante a internação, é obrigatório o acesso à educação.

1.4 Ações Educativas para Ressocialização

A educação como ferramenta para ressocialização promove autonomia, reflexão sobre os aspectos que compõe a vida, vivência na sociedade para interagir conforme as regras de convivência. Dessa forma, a educação precisa estar acessível para todos. Pois, por meio dela, é possível levar ao privado de liberdade a consciência dos seus atos passados e conscientizá-los dos seus próximos passos na sociedade, que por meio da educação é possível conquistar uma nova vida.

Ensino Regular: A continuidade dos estudos é fundamental. As unidades de internação devem oferecer ensino regular, compatí-

vel com a idade e o nível de escolaridade do adolescente; Educação Profissionalizante: Programas de formação profissional são essenciais para preparar os adolescentes para o mercado de trabalho, oferecendo uma alternativa concreta para a vida pós-internação; Atividades Culturais e Esportivas: O envolvimento em atividades culturais e esportivas contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, além de proporcionar momentos de lazer e integração; Apoio Psicossocial: O acompanhamento psicossocial é crucial para identificar e tratar questões emocionais e comportamentais, ajudando na construção de um projeto de vida saudável; Projetos de Reinserção Social: Programas específicos de reinserção social, que incluem a família e a comunidade, são fundamentais para garantir o sucesso da ressocialização e evitar a reincidência.

1.5 Desafios e Perspectivas

A educação pode mudar o cenário brasileiro, mas, para isso é necessário que o Estado assuma sua posição, estabelecendo políticas públicas que gerem emprego e educação igualitária (ALMADA, 2020). Para Freire (1996) “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Nesta perspectiva, a educação é fundamental no processo de ressocialização, dos alunos que cumprem medidas educativas: Qualidade e Continuidade do Ensino: Assegurar que a educação oferecida nas unidades socioeducativas tenha a mesma qualidade do ensino regular e que os adolescentes possam continuar seus estudos após o cumprimento da medida; Integração com a Comunidade: Promover a integração dos adolescentes com a comunidade, reduzindo o estigma e facilitando a reinserção social; Formação de Profissionais: Capacitar educadores e profissionais que atuam com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, para que possam lidar com os desafios específicos desse público.

A formação de professores deve incluir princípios da justiça restaurativa, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e transformador. “A integração da justiça restaurativa na educação pode transformar a escola em um espaço de reconciliação e desenvolvimento

peçoal, essencial para a ressocialização dos adolescentes infratores.” (ZEHR, 2002).

1.6 Impacto na Ressocialização

A educação, conforme regulamentada pela LDB, é um pilar central no processo de ressocialização de adolescentes infratores por vários motivos:

Redução da Reincidência: Ao fornecer educação e formação profissional, a LDB contribui para a redução da reincidência criminal. Jovens que têm acesso a oportunidades educativas e de trabalho são menos propensos a voltar ao crime.

Desenvolvimento Pessoal e Social: A educação promove o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, fundamentais para a reintegração social.

Construção de Identidade Positiva: Através da educação, os adolescentes podem construir uma identidade positiva e se ver como cidadãos capazes de contribuir para a sociedade.

1.7 Quem são os adolescentes autores de ato infracional?

Os adolescentes autores de atos infracionais são indivíduos que em sua fase de desenvolvimento, cometem ações contrárias às normas jurídicas estabelecidas pela sociedade. Essa fase de transição, marcada por intensas transformações físicas, psicológicas e sociais, é crucial para o desenvolvimento de sua identidade. Compreender as motivações e circunstâncias que levam um adolescente a cometer um ato infracional é um desafio complexo, que envolve múltiplos fatores, como condições socioeconômicas, vulnerabilidades familiares, falta de oportunidades educacionais e a ausência de apoio social.

2 METODOLOGIA

As representações sociais podem ser definidas como “imagens construídas sobre o real” (Minayo, 2012, p. 108), elas são elaboradas

na relação dos indivíduos em seu grupo social, na ação no espaço coletivo comum a todos, sendo assim, diferente da ação individual.

As representações sociais têm um caráter dinâmico e relacional à trajetória do grupo que a elaborou.

Elas são fruto de um processo sempre atuante, desencadeado pelas ações coletivas dos indivíduos, mas implicam em um reflexo nas relações estabelecidas dentro e fora do grupo, no encontro com outros indivíduos ou outros grupos sociais.

No presente estudo, no qual se toma a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico, examina-se o conteúdo e o processo de construção das representações das professoras que são sujeitos da investigação, sobre a ressocialização de a forma que são vivenciadas e significadas pelos professores participantes por meio de uma metodologia de cunho qualitativo.

O método qualitativo fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da coparticipação dos informantes.

O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo, compreende, interpreta e analisa os dados a partir das informações coletadas (COSTA, 2022).

A pesquisa foi aplicada junto aos professores (04) e gestor (01) da Educação Municipal, numa amostra de 05, bem como também foi aplicada a equipe técnica do Departamento de Ação Social que acompanham as medidas socioeducativas, numa amostra de 04 profissionais, sendo 03 psicólogas e 01 assistente social.

Definido os sujeitos e o espaço da pesquisa, começou-se o longo caminho em busca de obter os dados necessários. Era preciso então definir os instrumentos que seriam utilizados na coleta dos dados.

Assim, novamente buscou-se em Costa (2022) explicações para encontrar os procedimentos metodológicos mais adequados. Deste modo, a opção foi por iniciar essa coleta utilizando a entrevista que, conforme a autora, representa um dos instrumentos básicos e se constitui numa das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa, ao permitir a captação imediata das informações, além de permitir esclarecimentos e correções que podem ser realizadas dado o caráter mais livre do instrumento.

A entrevista semiestruturada foi elaborada cuidadosamente (Apêndice 5 e 6), com questões que solicitavam informações, suas concepções do processo de ressocialização dos educandos que cumprem medidas socioeducativas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 AS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS E GESTORA DE EDUCAÇÃO

O questionário é semiestruturado, composto de perguntas abertas e fechadas, aplicado a 01 gestora de educação do município e a 04 professoras, no qual será transcrita as respostas e logo após realizada a análise dos conteúdos relatados para esta pesquisa, conforme segue abaixo.

1. Qual é o seu conhecimento sobre as medidas socioeducativas e a ressocialização de adolescentes infratores?

(00) Pouca (00) Nenhuma (05) Média (00) Avançada

2. Você já recebeu alguma formação ou treinamento específico para lidar com alunos que estão em processo de ressocialização?

(02) Sim (03) Não

3. Quais são os principais desafios que você percebe ao trabalhar com esses adolescentes no contexto escolar?

(GESTORA 01 – D.O.N) Um dos principais desafios é lidar com o estigma social que esses adolescentes carregam, tanto por parte dos colegas quanto dos próprios professores. Além disso, é difícil abordar questões comportamentais de forma positiva, visando à inclusão e não à punição. A falta de recursos e suporte especializado também dificulta o acompanhamento adequado.

(Professora 02 – C.B.A) A resistência dos alunos em aceitar regras e seguir rotinas, aliada à dificuldade de muitos em lidar com situações de conflito. Outro desafio é a falta de recursos e estratégias claras para trabalhar de forma inclusiva com esses jovens.

(Professora 03 – K.C) Um dos maiores desafios é a falta de preparo da equipe escolar em geral para entender as necessidades específicas desses alunos, além de uma resistência de parte dos professores e colegas. A questão da reintegração social é complexa, e frequentemente esses adolescentes não encontram apoio adequado ou compreensão sobre suas trajetórias.

(Professora 04 – C.O.S) Desafios que afetam o seu comportamento, o aprendizado e o desenvolvimento emocional.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) O maior desafio é a forma como esses adolescentes se verem, eles próprios querem voltar ao mundo do crime, pois enxergam a medida socioeducativa como punição.

Ao analisar as respostas da gestora e das professoras sobre os principais desafios ao trabalhar com adolescentes no contexto escolar, é possível identificar pontos em comum e algumas especificidades que refletem diferentes perspectivas sobre o problema.

Um dos principais desafios apontados por Gestora 01 (D.O.N) e por Professora 03 (K.C) é o estigma social que os adolescentes enfrentam. Ambos ressaltam a dificuldade que esses jovens têm de serem aceitos, tanto pelos colegas quanto pelos próprios professores, o que agrava a situação. A gestora ainda menciona a dificuldade em lidar com questões comportamentais de forma inclusiva, enquanto a professora 03 destaca a resistência dos professores e a falta de preparo da equipe para atender as necessidades específicas desses alunos.

Já Professora 02 (C.B.A) e Professora 05 (S.A.S.L.B) destacam o comportamento dos próprios alunos como um desafio central. A professora 02 menciona a resistência em seguir regras e lidar com conflitos, o que reflete uma dificuldade com a disciplina e rotina escolar. Enquanto isso, a professora 05 vai além, trazendo à tona a percepção dos adolescentes sobre si mesmos: muitos enxergam a medida socioeducativa como punição e desejam retornar ao mundo do crime, o que revela uma questão profunda de autoimagem e identidade.

Professora 04 (C.O.S) foca no impacto que esses desafios têm sobre o comportamento, o aprendizado e o desenvolvimento emocional dos adolescentes, alinhando-se com as observações de Professora 02, que também fala sobre a falta de recursos e estratégias para tra-

balhar com inclusão. Tanto a professora 02 quanto a gestora 01 concordam que a ausência de suporte especializado e recursos é um fator limitante na inclusão desses jovens, o que sugere que, além das questões individuais e comportamentais, há um desafio estrutural no sistema educacional.

Como você descreveria a preparação da escola em geral para receber e apoiar adolescentes que cumpram medidas socioeducativas?

(GESTORA 01 – D.O.N)) A escola não está totalmente preparada. Existem boas intenções e algum conhecimento sobre o tema, mas falta uma estrutura de apoio consistente, como programas específicos e parcerias com profissionais da área social e psicológica.

(Professora 02 – C.B.A) Insuficiente. Embora haja uma preocupação em oferecer suporte, faltam estratégias e uma rede de apoio consistente para esses alunos, tornando o acolhimento mais difícil e menos eficaz.

(Professora 03 – K.C) Em geral, a escola não está suficientemente preparada. Falta um planejamento específico e um acompanhamento contínuo desses alunos, o que dificulta o processo de adaptação deles ao ambiente escolar.

(Professora 04 – C.O.S) Formação e sensibilização de todos os membros da equipe escolar, focada na compreensão das características e necessidades dos adolescentes que cumprem essas medidas socioeducativas.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) No meu ponto de vista a escola e os envolvidos ainda não estão suficientemente preparados, pois há necessidade de treinamentos e formação específica para melhor compreensão ao receber esses alunos.

Ao analisar as respostas da gestora e das professoras sobre a preparação da escola para receber e apoiar adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, emerge um consenso geral de que a instituição não está adequadamente preparada para essa tarefa.

Gestora 01 (D.O.N) reconhece que, embora existam boas intenções e algum conhecimento sobre o tema, falta uma estrutura de apoio sólida, incluindo programas específicos e parcerias com profissionais da área social e psicológica. Essa observação reflete a insuficiência de

um sistema formal que possa acolher esses jovens de maneira eficiente, apontando para a necessidade de um suporte especializado.

De forma similar, Professora 02 (C.B.A) descreve o preparo da escola como insuficiente. Apesar da preocupação em fornecer suporte, a falta de estratégias claras e de uma rede de apoio consistente prejudica o acolhimento desses adolescentes. A dificuldade em garantir um ambiente de suporte eficaz é algo que se alinha com o ponto de vista da gestora, sugerindo que as boas intenções não são suficientes sem uma infraestrutura e planejamento apropriados.

Professora 03 (K.C) também expressa que a escola não está adequadamente preparada, enfatizando a ausência de planejamento específico e de acompanhamento contínuo. Sem essas medidas, o processo de adaptação dos adolescentes ao ambiente escolar torna-se difícil, destacando a importância de um plano de ação concreto e monitoramento contínuo para apoiar esses jovens de maneira eficaz.

Por sua vez, Professora 04 (C.O.S) sugere que é necessária a formação e sensibilização de toda a equipe escolar para compreender as características e necessidades desses adolescentes. Isso vai ao encontro das observações anteriores, reforçando a importância de capacitação e conscientização dentro da escola.

De modo semelhante, Professora 05 (S.A.S.L.B) destaca que a escola ainda não está suficientemente preparada e aponta a necessidade de treinamentos e formações específicas para melhorar a compreensão dos profissionais sobre como receber e apoiar esses alunos. Sua perspectiva corrobora as falas das outras professoras e da gestora, que também apontam para a falta de preparo e a necessidade de capacitação direcionada.

Em resumo, a percepção geral das educadoras é que, embora haja boa vontade e um reconhecimento da importância de apoiar esses adolescentes, a escola carece de uma preparação adequada. Faltam estratégias concretas, programas especializados e capacitação contínua, além de um suporte multidisciplinar envolvendo profissionais de áreas como a social e psicológica. O acolhimento desses jovens, portanto, é visto como insuficiente e desafiador sem essas ferramentas.

Existem políticas ou programas específicos na escola para facilitar a ressocialização desses adolescentes? Se sim, quais?

GESTORA 01 – D.O.N)) Atualmente, não há políticas ou programas específicos na escola. O que ocorre são iniciativas isoladas dos professores para integrar esses alunos, mas sem um suporte institucional.

(Professora 02 – C.B.A) Não, atualmente a escola não possui programas específicos, o que acaba dificultando a criação de um ambiente propício à ressocialização.

(Professora 03 – K.C) Não há programas claros ou formalizados para essa finalidade na escola.

(Professora 04 – C.O.S) Sim. Projetos de música, capoeira, circo, treinos, futsal de base.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Existem sim. Projetos de música, capoeira, circo, treinos de futsal e outros.

A análise das respostas sobre a existência de políticas ou programas específicos na escola para facilitar a ressocialização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas revela uma diferença significativa entre as percepções das entrevistadas.

Gestora 01 (D.O.N) e Professora 02 (C.B.A) apontam que, atualmente, a escola não possui políticas ou programas específicos. A gestora menciona que existem iniciativas isoladas de alguns professores para integrar esses alunos, mas isso ocorre sem suporte institucional. De forma semelhante, a professora 02 afirma que a ausência de programas específicos dificulta a criação de um ambiente adequado para a ressocialização desses jovens. Ambas destacam a falta de uma estrutura formal ou de um esforço coordenado para lidar com essa questão.

Professora 03 (K.C) reforça essa visão ao afirmar que não há programas claros ou formalizados na escola com essa finalidade. Sua observação se alinha às percepções da gestora e da professora 02, sugerindo que a ausência de uma estratégia institucional é um desafio constante no processo de ressocialização.

Por outro lado, Professora 04 (C.O.S) e Professora 05 (S.A.S.L.B) têm uma visão diferente, afirmando que existem projetos voltados para a ressocialização desses adolescentes, mencionando

atividades como música, capoeira, circo, e treinos de futsal. Esses projetos são vistos como alternativas de inclusão social e desenvolvimento, oferecendo oportunidades para os adolescentes se engajarem de maneira positiva no ambiente escolar.

4. Como os colegas de classe e outros professores geralmente reagem à presença desses adolescentes na escola?

(02) Normalmente sem discriminação (03) Com discriminação e/ou preconceito

Ao analisar as respostas da gestora e professoras sobre como os colegas de classe e outros professores geralmente reagem à presença de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na escola, observa-se uma divisão nas percepções, revelando diferentes experiências sobre o comportamento da comunidade escolar. Duas educadoras indicaram que a presença desses adolescentes é recebida normalmente sem discriminação, o que sugere que, em algumas situações, tanto os colegas de classe quanto os professores lidam de maneira acolhedora e sem preconceitos. Esse tipo de reação positiva pode ser fruto de iniciativas de sensibilização e integração na escola, que promovem um ambiente inclusivo e que valoriza a diversidade. A aceitação desses adolescentes no grupo escolar pode favorecer o processo de ressocialização, uma vez que a ausência de preconceitos contribui para a construção de um ambiente mais seguro e colaborativo.

7. Que estratégias pedagógicas você utiliza para integrar esses adolescentes no ambiente escolar?

(GESTORA 01 – D.O.N)) Procuro utilizar projetos interdisciplinares que abordem temas de cidadania e direitos humanos. Também uso atividades em grupo que estimulem a cooperação e a valorização das diferenças, ajudando a criar um ambiente mais acolhedor.

(Professora 02 – C.B.A) Eu utilizo atividades colaborativas em sala de aula e tento envolver esses alunos em projetos que valorizem suas habilidades e interesses, dando-lhes a chance de se expressar e se sentir parte da turma.

(Professora 03 – K.C) Tento utilizar metodologias inclusivas e atividades em grupo para promover a integração desses alunos. Também busco criar um ambiente de respeito e empatia entre os colegas de classe.

(Professora 04 – C.O.S) Ambiente seguro e acolhedor, currículos flexíveis, atividades extracurriculares.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Currículo flexível, ambiente seguro e acolhedor, projetos socioeducativos, atuação do pedagogo com comprometimento.

Professora 04 (C.O.S) e Professora 05 (S.A.S.L.B) ressaltam o uso de currículos flexíveis e a criação de um ambiente seguro e acolhedor. A flexibilidade curricular permite uma adaptação mais adequada às necessidades desses adolescentes, facilitando sua integração no processo de ensino-aprendizagem. Ambas também destacam a importância de atividades extracurriculares e projetos socioeducativos, o que mostra a relevância de envolver esses jovens em atividades fora da sala de aula para apoiar sua ressocialização.

8. De que maneira o currículo escolar contribui ou poderia contribuir para a ressocialização desses adolescentes?

(GESTORA 01 – D.O.N)) O currículo pode contribuir ao incluir temas voltados à educação para a cidadania, respeito à diversidade e resolução de conflitos. Ele também poderia ser adaptado para oferecer disciplinas que incentivem habilidades práticas e o pensamento crítico.

(Professora 02 – C.B.A) O currículo pode ser mais flexível e incluir conteúdos que abordem questões sociais, emocionais e de cidadania, ajudando a desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade.

(Professora 03 – K.C) O currículo atual contribui pouco. Deveria incluir mais conteúdos sobre cidadania, justiça social e habilidades socioemocionais para promover um entendimento maior sobre a importância da reintegração social.

(Professora 04 – C.O.S) Contribuir de forma a atender diversos níveis de habilidades, experiências prévias e contextos de vida dos adolescentes, proporcionando uma educação mais significativa.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Currículo flexível de forma a atender os diversos desafios que aparecem durante a ressocialização desses adolescentes.

Ao analisar as respostas da gestora e das professoras sobre como o currículo escolar contribui ou poderia contribuir para a ressocialização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, percebe-se uma convergência de ideias que apontam para a necessidade de adaptação do currículo com foco em temas relevantes à realidade desses jovens.

Gestora 01 (D.O.N) enfatiza que o currículo pode desempenhar um papel importante ao incluir temas relacionados à cidadania, respeito à diversidade e resolução de conflitos. Ela sugere que o currículo seja adaptado para oferecer disciplinas que incentivem o desenvolvimento de habilidades práticas e do pensamento crítico, o que contribuiria para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para enfrentar desafios sociais.

De maneira similar, Professora 02 (C.B.A) sugere que o currículo deve ser mais flexível e incluir conteúdos voltados para questões sociais, emocionais e de cidadania. Essa flexibilização ajudaria os adolescentes a desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade, destacando a importância de abordar não apenas o conteúdo acadêmico, mas também aspectos que fomentem o crescimento pessoal e social.

Professora 03 (K.C) apresenta uma visão crítica sobre o currículo atual, afirmando que ele contribui pouco para a ressocialização desses adolescentes. Ela propõe que sejam incluídos mais conteúdos sobre cidadania, justiça social e habilidades socioemocionais, a fim de promover uma compreensão mais ampla sobre a importância da reintegração social. Essa observação vai ao encontro da necessidade de uma educação que aborde questões de justiça e inclusão, preparando os adolescentes para uma convivência saudável na sociedade

9. Você percebe algum impacto positivo ou negativo na dinâmica da sala de aula quando esses adolescentes participam?

() Sim () Não Quais:

(GESTORA 01 – D.O.N)) Sim. Percebo que a presença desses adolescentes pode inicialmente gerar tensão, mas, com o tempo e a implementação de atividades inclusivas, os alunos começam a se engajar e a dinâmica melhora, promovendo empatia e respeito.

(Professora 02 – C.B.A) Sim. A participação desses adolescentes pode, a princípio, gerar resistência entre os demais alunos, mas, com o tempo e intervenções adequadas, é possível notar uma melhoria na empatia e na cooperação entre os colegas.

(Professora 03 – K.C) Sim. Há impactos positivos quando a turma consegue acolher esses alunos, o que pode favorecer um ambiente mais colaborativo. No entanto, há também impactos negativos quando os alunos sofrem discriminação, o que pode afetar o clima escolar.

(Professora 04 – C.O.S) Sim. Impactos positivos na maioria das vezes. Empatia, habilidades socioemocionais, promoção de valores, inclusão e justiça.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Sim. Na maioria das vezes positiva. Inclusão, valores, reflexão, conscientização.

Gestora 01 (D.O.N) afirma que a presença desses adolescentes pode inicialmente gerar tensão, tanto entre os colegas quanto no ambiente escolar em geral. No entanto, ela destaca que, com o tempo e a implementação de atividades inclusivas, essa dinâmica tende a melhorar, promovendo empatia e respeito entre os alunos. A observação da gestora indica que, embora o impacto inicial possa ser desafiador, o uso de estratégias inclusivas é fundamental para transformar o ambiente em algo mais positivo.

10. Que tipo de suporte adicional você acha necessário para melhorar o processo de ressocialização desses adolescentes na escola?

(GESTORA 01 – D.O.N)) A escola precisa de apoio de profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, além de treinamentos contínuos para os professores sobre como lidar com essas situações e criar um ambiente escolar mais acolhedor.

(Professora 02 – C.B.A) Seria importante contar com programas específicos de ressocialização e a presença

constante de psicólogos e assistentes sociais para oferecer um acompanhamento mais próximo e individualizado.

(Professora 03 – K.C) A escola precisa de apoio psicológico regular, formações para professores sobre inclusão e ressocialização, além de políticas mais claras para o acompanhamento desses estudantes.

(Professora 04 – C.O.S) Orientação vocacional, recursos tecnológicos, programas de envolvimento parental, espaços de convivência e reflexão.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Orientação através de capacitações.

Ao analisar as respostas sobre o suporte adicional necessário para melhorar o processo de ressocialização dos adolescentes na escola, destaca-se a necessidade de uma rede mais ampla de apoio, tanto para os alunos quanto para os professores.

Gestora 01 (D.O.N) enfatiza a necessidade de suporte de profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais. Ela também menciona a importância de treinamentos contínuos para os professores, que os capacitem a lidar melhor com essas situações e a criar um ambiente escolar mais acolhedor. Essa abordagem reflete a necessidade de um apoio multidisciplinar, que vai além do professor em sala de aula, integrando outras áreas do cuidado com esses adolescentes.

11. A escola conta com a participação de outros profissionais, como psicólogos ou assistentes sociais, para apoiar esses adolescentes?

() Sim () Não Quais:

(GESTORA 01 – D.O.N)) Sim. Psicólogos, assistentes sociais e, ocasionalmente, mediadores de conflitos.

(Professora 02 – C.B.A) Não.

(Professora 03 – K.C) Não. Seria muito útil contar com psicólogos e assistentes sociais para apoiar o processo de ressocialização, mas atualmente isso não acontece.

(Professora 04 – C.O.S) Sim. Psicólogo e Assistente Social

(Professora 05 – S.A.S.L.B) psicólogo e Assistente Social.

12. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o acolhimento e a ressocialização desses adolescentes na escola?

(GESTORA 01 – D.O.N)) A implementação de programas específicos de ressocialização e a realização de palestras e oficinas com toda a comunidade escolar para combater o preconceito e promover a inclusão.

(Professora 02 – C.B.A) Investir em formações para os professores, criar programas de conscientização na escola e incluir atividades extracurriculares que ajudem a promover a integração e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

(Professora 03 – K.C) Investir em formações para todos os funcionários da escola, criar programas de tutoria para os alunos em ressocialização e garantir o acompanhamento de profissionais de saúde mental para apoiar tanto os adolescentes quanto seus colegas.

(Professora 04 – C.O.S) Engajamento comunitário, planejamento de carreira, workshops de sensibilização.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Capacitação e palestras que venham a conscientizar os envolvidos quanto a melhor forma de acolher os adolescentes em processo de ressocialização.

Ao analisar as respostas da gestora e das professoras sobre o que pode ser feito para melhorar o acolhimento e a ressocialização dos adolescentes na escola, identifica-se um consenso sobre a necessidade de programas específicos, formações contínuas e envolvimento da comunidade escolar.

13. Como você vê o papel da escola na ressocialização desses adolescentes em comparação com outras instituições, como centros de atendimento socioeducativo?

(GESTORA 01 – D.O.N)) A escola tem um papel fundamental e diferenciado, pois está inserida na comunidade e pode oferecer um espaço contínuo de aprendizado e convivência. Diferente dos centros socioeducativos, ela permite uma reinserção social mais direta e positiva.

(Professora 02 – C.B.A) A escola é um ambiente mais próximo da realidade dos adolescentes e pode ser um local

de aprendizagem e socialização constante. Diferente dos centros socioeducativos, ela oferece um convívio diário com uma variedade de experiências e oportunidades.

(Professora 03 – K.C) A escola desempenha um papel essencial, pois é um espaço de convivência social diária e pode ser uma oportunidade de reintegração. No entanto, sem o suporte adequado, a escola acaba ficando aquém do que outras instituições especializadas podem oferecer.

(Professora 04 – C.O.S) A escola é um espaço onde os adolescentes podem continuar a sua educação formal o que é essencial para seu desenvolvimento de habilidades acadêmicas e cognitivas. A educação é um fator chave, pois oferece aos jovens ferramentas para o pensamento crítico, resolução de problemas e planejamento de carreira, com foco no desenvolvimento pessoal e socialização positiva.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) A escola além dos conhecimentos científicos que transmite, consegue oferecer aos jovens ferramentas para o pensamento futuro, para carreira profissional contribuindo na socialização desses adolescentes.

Ao analisar as respostas da gestora e das professoras sobre o papel da escola na ressocialização dos adolescentes em comparação com outras instituições, como centros de atendimento socioeducativo, há um consenso sobre o papel fundamental da escola como um espaço único e contínuo de aprendizado e convivência social.

14. Você tem alguma sugestão ou recomendação para outros professores que trabalham com adolescentes infratores?

(GESTORA 01 – D.O.N)) Recomendo a prática da escuta ativa, compreensão do contexto desses alunos e a busca de apoio na rede socioeducativa. A empatia e a criação de atividades que promovam o protagonismo desses adolescentes, podem fazer uma grande diferença.

(Professora 02 – C.B.A) Mantenham uma postura acolhedora e busquem criar um ambiente de confiança. Trabalhar em equipe com outros profissionais e ter paciência para lidar com os conflitos que surgirem é fundamental para um processo de ressocialização eficaz.

(Professora 03 – K.C) Minha sugestão é que os professores tentem olhar para esses alunos com empatia e compreensão, buscando tratá-los com respeito e oferecendo o apoio necessário para que eles possam se desenvolver de forma saudável dentro da escola.

(Professora 04 – C.O.S) É uma tarefa árdua que exige paciência, é um grande desafio. Porém, o papel do professor é fundamental na ressocialização desses jovens, as sugestões seriam: promover o respeito mútuo, promover regras e expectativas claras, relação de confiança, mostre empatia e compreensão, ensino interativo, aprendizagem em projetos, forneça apoio emocional, capacitação contínua, educação para o futuro, temas de justiça restaurativa, avaliar o progresso regularmente.

(Professora 05 – S.A.S.L.B) Sabemos que não é nada fácil, mas todos nós precisamos nos conscientizar de que estes adolescentes precisam se sentir acolhidos e conscientizados, que precisam enxergar o mundo com outra perspectiva, daí a importância de que os professores tenham suporte para que saibam lidar com a situação.

3.2 AS RESPOSTAS DA EQUIPE TÉCNICA DA PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA E ESPECIAL DO DEPARTAMENTO DE AÇÃO SOCIAL DO MUNICÍPIO:

1. Pode as medidas socioeducativas garantir a ressocialização do adolescente infrator na sociedade em atendimento ao princípio da proteção integral?

(Psicóloga 1 - BDS) Sim, as medidas socioeducativas visam a ressocialização ao promover a responsabilização e o desenvolvimento pessoal do adolescente, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo direitos e o princípio da proteção integral.

(Assistente social 2 - RDM) As medidas socioeducativas podem garantir a ressocialização do adolescente infrator, alinhadas ao princípio da proteção integral, conforme o ECA. Elas visam a responsabilização, integração social e garantia de direitos, promovendo ações educativas que considerem as circunstâncias do ato infracional e as necessidades psicossociais do adolescente. O foco está na construção de um novo projeto de vida, com apoio familiar e comunitário.

(Psicóloga 3 - EAS) As medidas socioeducativas podem garantir a ressocialização do adolescente infrator,, porque são ações que promovem um alinhamento familiar e comunitário.

(Psicóloga 4 - EDM) Sim, as medidas socioeducativas podem garantir a ressocialização do adolescente infrator na sociedade, pois visam a reintegração e ressocialização do jovem à sociedade, além de não serem apenas punitivas.

As respostas fornecidas pela equipe técnica refletem um consenso sobre a capacidade das medidas socioeducativas de promover a ressocialização do adolescente infrator, alinhadas ao princípio da proteção integral previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Todas as entrevistadas concordam que essas medidas não são meramente punitivas, mas possuem uma função educativa, promovendo a responsabilização e o desenvolvimento pessoal do adolescente.

A Psicóloga 1 (BDS) destaca que as medidas socioeducativas visam não apenas responsabilizar, mas também garantir os direitos e o desenvolvimento do jovem, em consonância com o ECA. Ela reforça a ideia de que o princípio da proteção integral está no cerne dessas medidas, que buscam promover a ressocialização ao invés de simplesmente punir. Já a Assistente Social 2 (RDM) complementa essa visão ao enfatizar que, além da responsabilização, as medidas estão voltadas para a integração social do adolescente. Ela sugere que as ações educativas devem considerar tanto as circunstâncias do ato infracional quanto as necessidades psicossociais do jovem, propondo um projeto de vida que inclua apoio familiar e comunitário, fator fundamental para a ressocialização.

A Psicóloga 3 (EAS) reforça a importância desse apoio familiar e comunitário, afirmando que as medidas socioeducativas podem garantir a ressocialização por promoverem esse alinhamento, essencial para o sucesso do processo. Por fim, a Psicóloga 4 (EDM) destaca que as medidas têm como objetivo a reintegração do jovem à sociedade, sendo centradas na ressocialização e não apenas na punição. A visão aqui reforça a ideia de que essas medidas buscam um equilíbrio entre responsabilizar o adolescente e prepará-lo para uma nova inserção social.

2. De que forma processo educacional abarca um sentido de ensino aprendizagem de caráter institucional para o princípio da proteção integral?

(Psicóloga 1 - BDS) O processo educacional nas medidas socioeducativas é estruturado para integrar ensino formal e atividades socioeducativas, visando o desenvolvimento integral do adolescente e o fortalecimento de vínculos sociais e familiares.

(Assistente Social 2 - RDM) O processo educacional nas medidas socioeducativas tem caráter institucional, baseando-se em uma proposta pedagógica específica. Ele visa o desenvolvimento integral do adolescente, abordando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A educação formal é integrada com atividades profissionalizantes, culturais e esportivas, buscando a ressignificação de valores e a construção de novas perspectivas de vida.

(Psicóloga 3 – EAS) Ele visa o desenvolvimento integral do adolescente, abordando aspectos extremamente relevantes e importantes para o processo de ressocialização.

(Psicóloga 4 - EDM) Explicando as situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento do pensamento independente.

Como crianças e adolescentes que acabam por cometer ato infracional, são vistos pela grande maioria pela sociedade?

(Psicóloga 1 - BDS) Muitas vezes, são vistos de forma estigmatizada, como delinquentes, o que dificulta sua reintegração social e reforça a necessidade de políticas públicas que promovam uma visão mais humanizada e inclusiva.

(Assistente Social 2 - RDM) Infelizmente, muitas vezes crianças e adolescentes que cometem atos infracionais são estigmatizados pela sociedade. São frequentemente vistos como “delinquentes” ou “irrecuperáveis”, ignorando-se os fatores sociais, econômicos e familiares que contribuem para essa situação. Essa visão prejudica o processo de ressocialização e reintegração, reforçando a importância de ações educativas e de conscientização social sobre a realidade desses jovens.

(Psicóloga 3 - EAS) Geralmente são vistos como “delinquentes” ou “irrecuperáveis”, não levam em conta o contexto social que aquele adolescente está envolvido.

(Psicóloga 4 - EDM) Como vítimas de exclusão social: Alguns consideram que crianças e adolescentes que cometem atos infracionais são, antes de ameaças à sociedade, vítimas da exclusão social, mas também tem algumas visões de oportunistas na sociedade que levam más influências.

As respostas das profissionais técnicas refletem um entendimento comum de que crianças e adolescentes que cometem atos infracionais são frequentemente vistos de forma estigmatizada pela sociedade, o que compromete seu processo de reintegração social. Esse estigma, geralmente associado à imagem de “delinquentes” ou “irrecuperáveis”, acaba por ignorar os contextos socioeconômicos e familiares que influenciam o comportamento desses jovens. A Psicóloga 1 (BDS) aponta que a sociedade muitas vezes enxerga esses adolescentes de maneira negativa, como delinquentes, o que dificulta sua reintegração. Ela destaca a importância de políticas públicas que promovam uma visão mais humanizada e inclusiva, sugerindo que a forma como esses jovens são vistos deve ser repensada para facilitar sua ressocialização.

A Assistente Social 2 (RDM) reforça essa visão ao afirmar que a estigmatização é um problema recorrente. Ela observa que a sociedade frequentemente ignora os fatores sociais, econômicos e familiares que contribuem para o comportamento infracional desses jovens. Ao rotulá-los como “irrecuperáveis”, a sociedade prejudica o processo de ressocialização, evidenciando a necessidade de conscientização e ações educativas que ajudem a mudar essa percepção. Já a Psicóloga 3 (EAS), também salienta, que os adolescentes infratores são frequentemente vistos como delinquentes, sem que seja levado em consideração o contexto social em que estão inseridos. Essa visão limitada impede uma compreensão mais profunda das causas dos atos infracionais e, conseqüentemente, dificulta a ressocialização. Na visão da Psicóloga 4 (EDM) traz uma perspectiva mais complexa ao sugerir que, além de serem vistos como ameaças, alguns também os enxergam como vítimas da exclusão social. Ela acrescenta que, embora alguns os percebam como oportunistas influenciados negativamente por certas forças sociais, a exclusão social é um fator determinante no comportamento infracional.

Em suma, a análise das respostas revela que a visão estigmatizada de crianças e adolescentes que cometem atos infracionais é amplamente difundida, com consequências negativas para seu processo de ressocialização. As entrevistadas concordam que essa visão simplificada ignora os contextos sociais e econômicos subjacentes e reforça a necessidade de políticas públicas e ações educativas que promovam uma visão mais inclusiva e humanizada desses jovens.

Você tem conhecimento de como se dá o processo de ressocialização no contexto escolar?

(Psicóloga 1 - BDS) A ressocialização no contexto escolar envolve a reintegração do adolescente ao ambiente educacional, com apoio psicopedagógico e atividades que promovam habilidades sociais e acadêmicas.

(Assistente Social 2 - RDM) A ressocialização no contexto escolar envolve a integração do adolescente em conflito com a lei. Isso inclui acompanhamento pedagógico especializado, apoio psicossocial, e adaptações curriculares quando necessário. A escola trabalha em parceria com a rede de proteção, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo, combatendo a discriminação e estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas do adolescente.

(Psicóloga 3 - EAS) A ressocialização no contexto escolar com um acompanhamento pedagógico qualificado, apoio psicossocial, e a parceria com a rede de proteção social do município.

(Psicóloga 4 - EDM) A educação como ferramenta para ressocialização promove autonomia, reflexão sobre os aspectos que compõe a vida, vivência na sociedade para interagir conforme as regras de convivência, no entanto nem sempre os profissionais da educação estão preparados para isso.

De que forma as medidas socioeducativas vem se concretizando na visão dos educadores?

(Psicóloga 1 - BDS) Educadores veem as medidas como ferramentas para transformação social, mas enfrentam desafios como falta de recursos e necessidade de formação contínua para lidar com a complexidade dos casos.

(Assistente Social 2 - RDM) Na visão dos educadores, as medidas socioeducativas têm se concretizado de forma desafiadora. Muitos reconhecem seu potencial transformador, mas apontam dificuldades como falta de recursos, superlotação nas unidades e necessidade de formação específica. Há uma crescente compreensão da importância da abordagem pedagógica e da individualização do atendimento, mas também frustração com os obstáculos estruturais e sociais enfrentados na implementação efetiva das medidas.

(Psicóloga 3 - EAS) Na visão dos professores, tem ocorrido uma crescente compreensão da importância da abordagem pedagógica e da individualização do atendimento, mas também aparecem as frustrações com os obstáculos.

(Psicóloga 4 - EDM) O papel mais importante do educador será ajudar aos educandos a compreender a realidade em que estão inseridos e, a partir da compreensão do real, buscar respostas concretas para problemas de inserção social e valorização profissional.

Poderiam descrever o processo de acolhimento e acompanhamento de um adolescente que chega a proteção especial após a prática de um ato infracional?

(Psicóloga 1 - BDS) O processo envolve avaliação inicial, elaboração de um Plano Individual de Atendimento (PIA), acompanhamento psicossocial e educacional, e articulação com a rede de proteção social para garantir direitos básicos.

(Assistente Social 2 - RDM) O processo de acolhimento na proteção social especial após um ato infracional inicia-se com uma avaliação interdisciplinar do adolescente. É realizada uma escuta qualificada, identificando suas necessidades e potencialidades. Em seguida, elabora-se o Plano Individual de Atendimento (PIA), definindo metas e ações. O acompanhamento envolve atendimentos individuais e em grupo, articulação com a rede de serviços, e trabalho com a família, visando a superação da situação que levou ao ato infracional.

(Psicóloga 3 - EAS) O processo de acolhimento na proteção social especial após um ato infracional é realizada uma escuta qualificada, logo em seguida, elabora-se o Plano Individual de Atendimento (PIA), definindo metas e

ações. Este acompanhamento envolve atendimentos individuais e em grupo, e o trabalho com as famílias.

(Psicóloga 4 - EDM) Como atuo no SCFV as medidas são essas: encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação de natureza qualitativa e de representação social (TRS) nasceu da necessidade analisar se o contexto escolar está preparado para o enfrentamento dos processos de ressocialização com adolescentes infratores que cumprem medidas socioeducativas na percepção dos professores e técnicos da proteção social básica e especial entrevistados.

Não podemos perder de vista que os adolescentes infratores frequentemente vêm de contextos de pobreza e exclusão social, o que complica ainda mais os esforços de ressocialização. A sociedade e as políticas públicas muitas vezes favorecem medidas punitivas, refletindo uma abordagem de “tolerância zero” que prioriza a punição sobre a reabilitação.

Compreende-se que um ambiente escolar inclusivo promove o sentido de pertencimento, fundamental para a autoestima e a motivação dos alunos. Quando os adolescentes se sentem parte de uma comunidade escolar, são mais propensos a se engajar na aprendizagem e a seguir as normas da escola.

Considerando-se que os ambientes escolares acolhedores tendem a adotar práticas pedagógicas que atendem às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir o uso de estratégias diferenciadas de ensino, suporte acadêmico adicional e adaptações curriculares.

Na percepção do gestor e dos professores e entrevistados, o contexto escolar ainda não está suficientemente preparado para enfrentar os processos de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas. A análise das res-

postas evidencia uma série de limitações e desafios que as escolas enfrentam ao lidar com essa realidade.

A maioria dos professores e gestor relata que a escola carece de uma estrutura adequada e programas específicos para atender às necessidades desses adolescentes. Termos como “insuficiente”, “falta de estrutura” e “necessidade de apoio” foram usados para descrever a preparação das escolas. Os professores e gestor indicam que, embora haja boas intenções, falta um planejamento específico, suporte institucional e uma abordagem sistemática de acolhimento e acompanhamento.

Essa percepção está em consonância com a literatura que aponta a necessidade de uma estrutura de apoio consistente nas escolas, pois o acolhimento e a integração de adolescentes que cumpram medidas socioeducativas exigem não apenas boa vontade, mas também políticas educativas claras, formação docente e apoio psicossocial especializado.

Outro ponto destacado pelos professores é a ausência de formação específica para lidar com adolescentes infratores em processo de ressocialização. A maioria dos entrevistados afirmou não ter recebido treinamento ou capacitação para atuar em tais situações. Sem essa formação, os professores podem se sentir despreparados para enfrentar os desafios apresentados por esses alunos, o que pode comprometer a qualidade do processo de ressocialização.

Os professores também mencionam a dificuldade de promover um ambiente acolhedor e livre de estigmas. Muitos relatam que os adolescentes em ressocialização enfrentam discriminação e preconceito, tanto por parte dos colegas quanto dos próprios educadores.

A percepção dos professores indica que a escola, por si só, não possui os recursos necessários para lidar com os desafios da ressocialização. Eles destacam a importância do apoio de profissionais como psicólogos, assistentes sociais e mediadores de conflitos, que muitas vezes não estão disponíveis ou não fazem parte da equipe escolar. Essa visão está alinhada com as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que apontam para a necessidade de uma abordagem integrada e intersetorial.

A análise das respostas evidencia uma ausência significativa de políticas ou programas específicos dentro das escolas para facilitar a ressocialização desses adolescentes. Alguns professores mencionam projetos isolados, como atividades culturais e esportivas, mas reconhecem que faltam programas formalizados e ações coordenadas.

Os professores relatam que a presença de adolescentes em processo de ressocialização pode inicialmente gerar tensões, resistência e até discriminação. No entanto, eles também reconhecem que, com a implementação de atividades inclusivas e estratégias pedagógicas apropriadas, a dinâmica da sala de aula pode melhorar, promovendo empatia, cooperação e respeito. Isso sugere que, embora o ambiente escolar ainda não esteja plenamente preparado, há potencial para a construção de práticas mais inclusivas e acolhedoras, desde que se ofereçam os recursos e o apoio necessários.

Apesar das limitações atuais, os professores oferecem sugestões que podem indicar caminhos para melhorar a preparação das escolas. Eles sugerem a implementação de programas de formação contínua, ações de conscientização, e a presença regular de profissionais especializados. Além disso, apontam para a necessidade de envolver toda a comunidade escolar e a rede de proteção social, promovendo um ambiente que acolha e valorize a diversidade das experiências dos adolescentes.

Na percepção dos professores entrevistados, o contexto escolar não está adequadamente preparado para enfrentar os processos de ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. A falta de formação específica, ausência de programas e políticas claras, estigma social e a carência de suporte psicossocial especializado são alguns dos principais obstáculos apontados. Para efetivar a ressocialização desses jovens, é necessário que as escolas adotem uma abordagem intersetorial, conforme as diretrizes do ECA e do SINASE, que promova um ambiente acolhedor e uma educação voltada para a cidadania e a inclusão social.

Ao evidenciar o marco legal que regulamenta as medidas socioeducativas, bem como seus objetivos no tocante à educação:

Ao evidenciar o marco legal que regulamenta as medidas socioeducativas, bem como seus objetivos no tocante a educação no

Brasil, especialmente no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069/1990), verifica-se que essas medidas visam a proteção integral e o desenvolvimento do adolescente em conflito com a lei. O ECA estabelece princípios e procedimentos para garantir que os adolescentes sejam tratados como sujeitos de direitos, respeitando sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

O ECA prevê um conjunto de medidas socioeducativas que incluem a advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade, a liberdade assistida, a inserção em regime de semiliberdade e a internação. Tais medidas têm como objetivos principais promover a responsabilização do adolescente pelos atos cometidos e fomentar sua ressocialização, oferecendo condições para a reinserção na sociedade.

No que se refere à educação, o ECA destaca que os adolescentes devem ter assegurado o acesso à educação formal e a programas pedagógicos que contribuam para seu desenvolvimento integral. Isso reflete a importância de uma abordagem educativa nas medidas socioeducativas, que vai além do caráter punitivo, focando na transformação e na construção de um novo projeto de vida para o adolescente. O marco legal enfatiza a necessidade de ações intersetoriais, envolvendo a escola, a família e a comunidade, para criar um ambiente que promova a inclusão, o aprendizado e a formação cidadã.

Além disso, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594/2012, reforça o papel da educação como eixo central das medidas socioeducativas. O SINASE regulamenta a execução dessas medidas e estabelece diretrizes para o atendimento, visando à responsabilização do adolescente com foco na sua proteção, no acesso aos direitos fundamentais, como a educação, e no desenvolvimento de competências sociais e pessoais.

Portanto, a análise do marco legal das medidas socioeducativas revela que seu propósito, especialmente no tocante à educação, é promover a responsabilização e a reinserção social do adolescente, assegurando que ele tenha oportunidades de aprendizado e crescimento em um ambiente que respeite sua dignidade e seus direitos.

No descrever as medidas de ressocialização no contexto escolar a partir da ótica docente, ficou claro que : a partir da ótica dos

professores e gestor, as medidas de ressocialização no contexto escolar para adolescentes em conflito com a lei são percebidas como um conjunto de estratégias e práticas que buscam integrar esses jovens ao ambiente educativo e social. Os professores e gestor entrevistados ressaltam a importância de abordar a ressocialização não apenas como um processo disciplinar, mas como uma oportunidade de oferecer suporte, orientação e novas perspectivas para esses adolescentes.

Os docentes destacam o uso de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização da diversidade. Atividades em grupo, projetos interdisciplinares e metodologias ativas são alguns dos métodos citados. Essas atividades têm como objetivo não apenas facilitar a aprendizagem, mas também criar um ambiente mais acolhedor e cooperativo. Professores sugerem a inclusão de temas como cidadania, direitos humanos, respeito à diversidade e resolução de conflitos no currículo escolar, visando desenvolver nos adolescentes competências sociais e emocionais essenciais para a ressocialização. Os professores enfatizam a importância de um ambiente seguro e acolhedor como parte das medidas de ressocialização. Isso inclui a construção de relações de confiança entre alunos, professores e demais profissionais da escola.

A abordagem acolhedora também envolve ouvir os adolescentes, compreender suas experiências e oferecer apoio emocional. Muitos docentes apontam a necessidade de combater o estigma e a discriminação que os adolescentes infratores frequentemente enfrentam na escola, promovendo assim um espaço onde eles se sintam respeitados e incluídos.

A flexibilidade curricular é vista pelos professores como uma medida importante para a ressocialização. Isso inclui a introdução de disciplinas ou projetos que abordem questões sociais e emocionais, tais como educação para a cidadania, justiça social, habilidades socioemocionais e práticas de vida em sociedade. Expressam a necessidade de apoio de profissionais especializados, como psicólogos e assistentes sociais, para complementar as medidas educativas dentro da escola. Segundo eles, a ressocialização vai além do processo pedagógico, envolvendo também o acompanhamento das questões emo-

cionais, sociais e familiares que os adolescentes enfrentam. A articulação com a rede de proteção social é considerada crucial para um atendimento integral.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a escola deve ser parte de uma abordagem intersetorial que englobe educação, saúde, assistência social e justiça, visando a ressocialização efetiva. A articulação da rede de serviços possibilita que o adolescente tenha um atendimento mais abrangente e coordenado, ampliando as chances de sucesso no processo de ressocialização.

Os professores mencionam que atividades extracurriculares, como esportes, artes, música e oficinas profissionalizantes, são eficazes para engajar os adolescentes e promover sua ressocialização. Projetos socioeducativos que proporcionam oportunidades de desenvolver habilidades práticas e interagir com a comunidade são vistos como uma forma de inserir esses jovens em contextos sociais positivos. Tais atividades ajudam a reforçar valores como cooperação, respeito e responsabilidade.

Tanto os técnicos da proteção social básica e especial, quanto os professores, ressaltam a importância de ações que visem a conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores, funcionários e famílias. Palestras, workshops e atividades de sensibilização são apontados como medidas essenciais para combater o preconceito e promover uma cultura de inclusão.

Na ótica das medidas de ressocialização no contexto escolar incluem uma série de ações educativas e socioemocionais que vão além do ensino tradicional. Os professores veem a importância de um ambiente acolhedor, estratégias pedagógicas inclusivas, um currículo adaptado, apoio psicossocial e a conscientização da comunidade escolar. No entanto, eles também apontam a necessidade de formação contínua e apoio institucional para implementar essas medidas de forma eficaz.

O papel da escola na ressocialização é fundamental, mas os professores reconhecem que ela precisa estar integrada a uma rede de proteção que inclua profissionais especializados e ações intersetoriais, conforme previsto no ECA e no SINASE. Assim, as medi-

das de ressocialização no contexto escolar devem ser multifacetadas, englobando educação, apoio emocional e social, e o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a reintegração dos adolescentes à sociedade.

No que se refere a verificar a forma como as medidas socioeducativas vem sendo materializadas na percepção dos educadores, a percepção destes é de que as medidas socioeducativas vêm sendo materializadas no contexto escolar de forma fragmentada e insuficiente, refletindo uma série de desafios e lacunas na implementação de práticas efetivas para a ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. Apesar de reconhecerem a importância dessas medidas para a reinserção social e a garantia de direitos, os professores destacam várias dificuldades que comprometem a materialização dessas ações.

Os educadores apontam que a escola não possui a estrutura necessária para efetivar as medidas socioeducativas de forma adequada. Muitos relatam a ausência de programas específicos ou políticas institucionais voltadas para o acolhimento e ressocialização desses adolescentes. Há uma ênfase na percepção de que as iniciativas existentes dependem, em grande parte, do esforço individual dos professores, e não de um planejamento coordenado pela escola. Essa situação sugere uma lacuna entre as diretrizes estabelecidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e sua implementação prática no ambiente escolar, pois a efetividade das medidas socioeducativas demanda uma estrutura escolar que seja capaz de oferecer um suporte constante e integrado.

Os educadores relatam uma falta de formação específica para trabalhar com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. A maioria dos professores entrevistados afirma não ter recebido treinamento adequado, o que gera dificuldades na aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas e acolhedoras. Esse contexto é problemático, já que a formação docente é essencial para desenvolver práticas que atendam às necessidades desses jovens.

Na ausência de uma estrutura institucionalizada, os professores têm buscado adotar práticas pedagógicas e projetos isolados como forma de integrar esses adolescentes ao ambiente escolar. Atividades cul-

turais, esportivas e projetos interdisciplinares são mencionados como estratégias para envolver os jovens e promover sua inclusão.

Embora esses esforços sejam positivos, os professores reconhecem que a falta de um programa articulado limita a efetividade dessas ações, pois sem uma política integrada, o alcance é limitado e não conseguem efetivar uma verdadeira ressocialização.

Os educadores destacam que a presença de adolescentes em medidas socioeducativas na escola pode inicialmente gerar tensões e resistência, tanto por parte dos colegas quanto do corpo docente. O estigma social associado a esses adolescentes é um dos principais obstáculos à sua integração.

Faz-se necessário promover atividades que ajudem a desconstruir esses estigmas e a criar um ambiente de empatia e respeito. No entanto, sem apoio e formação adequados, essa tarefa torna-se um desafio significativo.

Tanto aos técnicos das equipes de proteção social, quanto o gestor e professores percebem que as medidas socioeducativas não se materializam de forma plena devido à falta de articulação com a rede de proteção social. A maioria dos professores apontam que a escola não conta regularmente com o apoio de profissionais como psicólogos, assistentes sociais. Essa ausência compromete a realização de um atendimento integral e personalizado, fundamental para atender às diversas necessidades desses adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o SINASE preveem a articulação entre os diversos setores da rede de proteção como essencial para a ressocialização, mas, na prática, essa integração parece ser deficiente.

A equipe técnica da proteção social básica e especial reconhece a importância de elaborar Planos Individuais de Atendimento (PIA's) para cada adolescente, conforme previsto no SINASE. No entanto, eles percebem que, na prática, a criação desses planos é rara ou inexistente nas escolas. A falta de programas de acompanhamento personalizado dificulta a abordagem das necessidades específicas de cada jovem, comprometendo o objetivo central das medidas socioeducativas de promover a responsabilização e o desenvolvimento pessoal.

Na percepção dos entrevistados, as medidas socioeducativas vêm sendo materializadas de forma limitada e pouco estruturada. A

falta de recursos, formação específica e articulação com a rede de proteção impede que a escola realize um trabalho efetivo de ressocialização. Embora existam iniciativas isoladas e esforços individuais por parte dos professores, há um consenso de que é necessário desenvolver uma abordagem mais sistemática e integrada, conforme as diretrizes do ECA e do SINASE. A materialização das medidas socioeducativas no contexto escolar requer, portanto, um investimento contínuo em capacitação docente, a criação de programas específicos e uma maior articulação com a rede de proteção social.

Ao final, entendemos que a ressocialização de adolescentes infratores através da educação é uma abordagem multidimensional que exige colaboração entre diferentes setores da sociedade. A educação, em suas várias formas, oferece uma base sólida para a construção de um futuro mais promissor para esses jovens, promovendo a reintegração social e a redução da reincidência. Para alcançar esse objetivo, é essencial garantir recursos adequados, combater o estigma social e manter o apoio contínuo aos adolescentes durante e após sua passagem pelo sistema de justiça juvenil pensado enquanto ressocialização e não de punição.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Escola e Violência**, 2002 <URL do documento SITE >. Acesso em: 08.set. 2024.
- ALMEIDA, F. J.; SANTOS, R. C. A escola e a ressocialização de adolescentes infratores: uma abordagem crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPeD, 2017
- ALMADA, Jéssica Farias. **Ressocialização por meio da educação carcerária: um desafio possível**. Fortaleza: Editora RT, 2020.
- ALVES, J. P. A ressocialização de adolescentes infratores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 5, n. 2, p. 123-145, 2010.
- ARAUJO, Aline dos Santos; DAIUTO, Priscila. **A função pedagógica das medidas socioeducativas em meio aberto**. Revista Uningá Review, v. 32, n. 1, p. 215 –229, out. 2021. Disponível em<URL do documento>. Acesso em: 03.set. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 1940.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 junho. 2024.

COSTA, Arlindo. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Mafra: Nitran, 2022.

DIAS, Maria Berenice. **O Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Editora RT, 2020.

FELD, Barry C. **Crianças e adolescentes infratores: raça e transformação do sistema penal juvenil**. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

FERREIRA, P. R. **Juventude e vulnerabilidade social: um estudo sobre os adolescentes infratores nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Editora Jurídica, 2016

GALLO, RODRIGO. (IN) **eficácia das medidas socioeducativas para adolescentes em confronto com a legislação vigente**. 2015. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=4056 Acesso em: 12.ago. 2024.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito da criança e do adolescente**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2007.

MATOS, P.S. **Aplicabilidade e eficácia das medidas socioeducativas impostas ao adolescente infrator**. Curitiba, 2011, 52 f. Monografia (Graduação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/05/APLICABILIDADE-E-EFICACIA-DAS-MEDIDAS-SOCIOEDUCATIVAS-IMPOSTAS-AO-ADOLESCENTE-INFRATOR.pdf>>. Acesso em: 13 julho. 2024.

MARTINS, Allan Ramos. **A Educação e a Ressocialização: Formas Viabilizadoras de Detentos à Sociedade**. Maringá, 2019. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/5170>. Acesso em: 04 jun. 2021.

OLIVEIRA, Raimundo Luiz Queiroga de. **O Menor infrator e a eficácia das medidas socioeducativas**. Jus Navigandi, Teresina, a. 8, n. 162, 2019.

PADOVANI, N. G.; RISTUM, M. **Impacto das Medidas Socioeducativas na Vida dos Adolescentes**. Psicologia e Sociedade, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12254/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Andr%C3%A9%20S.%20Padovani.pdf>. Acessado em 21.julho.2024

SANTOS, F. L. dos; SANTOS, R. C. dos. A importância da ressocialização de adolescentes em conflito com a lei. **Revista de Direito e Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 140-160, 2019.

SANTOS, J. F.; SANTOS, M. L. Ressocialização de adolescentes infratores: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 12, n. 2, p. 123-145, 2019

SILVA, André Tombo Inácio da. **As medidas socioeducativas aplicáveis aos adolescentes infratores**. Gama-DF. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Direito Jurplac. 2008 Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27344/1/2013_tcc_maglima.pdf. Acessado em 10.maio.2024

SOUZA, A. L.; LIMA, T. F. Educação e Ressocialização: A Aplicação das Medidas Socioeducativas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 2014.

TEIXEIRA, M. L. T. **Proteção Integral e o Estatuto da Criança e do Adolescente**, 2010 <URL do documento>. Acesso em: 10.ago 2024.

VOLPI, Mário. **O Adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAPÍTULO 6

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A LUZ DOS TEMAS TRANSVERSAIS: ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*ENVIRONMENTAL EDUCATION CONCEPTS IN LIGHT OF CROSS-CUTTING
THEMES: UNDERSTANDINGS AND PEDAGOGICAL PRACTICES*

João Bosco da Silva

Professor na Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino
Município de Manicoré /AM
jbsilva1016@gmail.com

RESUMO

Esta dissertação procurou abordar os temas transversais de Educação Ambiental e sua inserção em disciplinas da matriz curricular do ensino fundamental II da Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré /AM através de uma pesquisa qualitativa envolvendo dez professores de diferentes disciplinas. Utilizou-se uma entrevista com eles objetivando destacar de que forma os temas transversais estão presentes na preparação das aulas, nos conteúdos, no desenvolvimento de competências e habilidades e, na formação de um cidadão crítico em relação ao meio ambiente e o papel de intervenção na realidade vivida. O tema é de suma importância, pois coloca o tema transversal na perspectiva da inter e transdisciplinaridade. Esse diagnóstico permitiu uma análise crítica sobre a forma como o tema é tratado e levado para a sala de aula, além do entendimento sobre subtemas como sustentabilidade ambiental pelos docentes. Conclui-se que os professores têm compreensão da importância da Educação Ambiental e que a mesma não deve ficar restrita somente no campo das Ciências Naturais e que deve ser tratada de forma a atingir a complexidade quanto aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Compreender o processo de inserção da Educação Ambiental no contexto escolar é vital para a construção de sociedades mais sustentáveis. A educação ambiental se consolida no currículo em 1998, com a

aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no entanto, em 2017 ocorre a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Educação Ambiental. Temas transversais. Representações sociais.

ABSTRACT

This dissertation sought to address the cross-cutting themes of Environmental Education and their inclusion in subjects of the curricular matrix of elementary school II of the Aristeu da Cunha Virgolino Municipal School in the municipality of Manicoré/AM through a qualitative research involving ten teachers of different subjects. An interview with them was used to highlight how the cross-cutting themes are present in the preparation of classes, in the contents, in the development of skills and abilities, and in the formation of a critical citizen in relation to the environment and the role of intervention in the lived reality. The theme is of utmost importance, because it places the cross-cutting theme in the perspective of inter and transdisciplinarity. This diagnosis allowed a critical analysis of the way the theme is treated and taken to the classroom, in addition to the understanding of sub-themes such as environmental sustainability by teachers. It is concluded that teachers understand the importance of Environmental Education and that it should not be restricted only to the field of Natural Sciences and that it should be treated in a way that achieves complexity in terms of conceptual, attitudinal and procedural contents. Understanding the process of including Environmental Education in the school context is vital for building more sustainable societies. Environmental education was consolidated in the curriculum in 1998, with the approval of the National Curricular Parameters. However, in 2017, the National Common Curricular Base (BNCC) was approved.

Keywords: Environmental Education. Cross-cutting themes. Social representations

INTRODUÇÃO

Educação Ambiental na matriz curricular do ensino fundamental II na *Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré /AM* pelos professores de diferentes disciplinas.

Na **abordagem do problema**, constata-se que a atual situação ambiental que assola o planeta exige o aumento da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável das gerações futuras. Para isso, requer o esforço e o compromisso dos diferentes países ao incorporar o princípio da transversalidade curricular no ensino da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável através dos seus sistemas educativos, com o objetivo de estabelecer o caráter disciplinar.

Sabendo da importância do eixo transversal de Educação Ambiental e que os professores não o estão incorporando em seus planos de aula diários, apesar de o *Ministério da Educação e Cultura* estar implementando um novo currículo baseado em competências e incluindo a Educação Ambiental como um eixo transversal e de ser um requisito para todos os professores, Levando em conta que existe um baixo nível de conscientização ambiental entre os seres humanos e a escola alvo do estudo está isenta dessas consequências, esta dissertação se concentrou em determinar a implementação do tema transversal da educação ambiental nas disciplinas com os alunos dos anos finais do ensino fundamental II.

As questões ambientais têm despertado grande interesse na sociedade. A partir das mudanças ocorridas ao longo da história, muitas em decorrência da crise da modernidade, é que podemos verificar um aumento crescente do número de estudos que objetivam encontrar soluções para os variados problemas de ordem social, ambiental, política e econômica. Desta forma, emergem paradigmas que visam tanto uma direção mais sistêmica, quanto uma compreensão mais complexa da sociedade e do ambiente.

Alguns problemas econômicos, sociais e ecológicos causados pelo atual modelo de desenvolvimento são inúmeros, tendo em vista que almejam o produto final, estes que são amplos e difusos, tendendo com isso à homogeneização e também contrariando os princípios fundamentais da sustentabilidade, degradando, o meio ambiente, como o desgaste dos solos, a poluição do ar e da água e, além de colocar em perigo o próprio desempenho dos sistemas humanos (CARVALHO; SOUSA, 2020, p. 07)

Dado que, para o tratamento eficaz do estudo do meio ambiente, exige a participação e envolvimento de todas as disciplinas científicas da educação básica, numa perspectiva de transversalidade, conseguindo assim contribuir para a sua compreensão, e gerar posicionamentos positivos para a sua conservação e cuidado.

O ambiente é: um lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. (...) um espaço determinado no tempo, no sentido de se procurar delimitar as fronteiras e os momentos específicos que permitam um conhecimento mais aprofundado. (...) percebido, já que cada pessoa o delimita em função de suas representações, conhecimento específico e experiências cotidianas neste mesmo tempo e espaço (REIGOTA, 1997, p. 14).

Reigota (1991) a partir do estudo das representações sociais, identifica três representações:

a) Naturalista: evidencia somente os aspectos naturais do ambiente, ou seja, o meio ambiente é entendido como natureza.

b) Antropocêntrica: enfatiza a utilidade/importância dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano. O ser humano é excluído do meio natural; deste modo se coloca a parte (ou por cima) do universo físico e biológico, além de descartar a conotação social. Esta representação pode ser facilmente explicada se olharmos a história da humanidade que sempre colocou o ser humano como o ser biológico mais “evoluído”, como o único capaz de explorar, modificar e melhorar o ambiente, por ser dotado de habilidades “racionais”.

Segundo Reigota (1997), o conceito de ambiente é uma representação social, isto é, um conceito que evolui no tempo e que depende do grupo social que o utiliza. Ele depende da formação profissional das pessoas, de suas vivências, do lugar em que vivem. Certamente a família, a escola, os meios de comunicação (imagens, mensagens, publicidade, entre outros), contribuem na difusão e consolidação das representações sociais sobre meio ambiente. 18 A Educação Ambien-

tal na Escola: abordagens conceituais c) Globalizante: evidencia as relações recíprocas entre natureza e sociedade, em que o ambiente é compreendido enquanto interação complexa de configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais

São múltiplas as causas que enfatizam que o meio ambiente e qualquer situação ambiental são muito complexos em si. As razões, embora diversas, são coincidentes na natureza dos agentes que a provocam e na própria dinâmica ambiental, incluindo o contexto de influência populacional e comunitária que a afeta.

A **pergunta central** desta dissertação tem como enunciado do problema :*Como as estratégias pedagógicas transversais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da Educação Ambiental em alunos dos anos finais do ensino fundamental II da Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré /AM pelos professores de diferentes disciplinas?*

As pergunta específicas têm como meta:

- Os professores do ensino fundamental II, sujeitos da pesquisa, entendem que a educação ambiental é um instrumento de fortalecimento e conscientização sobre a educação para saúde?
- Os professores participantes da pesquisa veem o tema transversal eu tata sobre meio ambiente presentes nos PCNs como ferramenta para suas práticas pedagógicas?
- De que forma temas transversais, como uma diretriz proposta pelo MEC deve ser trabalhado nas escolas de ensino fundamental, dentre todas as disciplinas que compõe a matriz curricular?

Entre os objetivos da dissertação, tem como primeiro, o **objetivo geral** visa Investigar as concepções de educação ambiental a luz dos temas transversais no entendimento da prática pedagógica dos docentes do ensino fundamental (anos finais) na Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré /AM.

Entre os **objetivos específicos** destacam-se:

- Caracterizar concepções de educação ambiental na pratica pedagógica dos docentes do ensino fundamental (anos finais) Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré /AM;

- Descrever a forma que a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida ensino fundamental (anos finais) Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré /AM;

- Identificar as concepções de docentes sobre temáticas ambientais.

- Promover a conscientização sobre as consequências causadas ao meio ambiente pelas gerações antecessoras e a necessidade de formação, de uma consciência crítica comprometida com a proposta de melhoria da qualidade de vida ambiental visando principalmente, a escassez da água potável.

- Determinar as contribuições das estratégias pedagógicas transversais no processo de ensino-aprendizagem da Educação Ambiental para os alunos dos anos finais do ensino fundamental II.

- Caracterizar concepções de educação ambiental na prática pedagógica dos docentes.

- Analisar as concepções do docente participantes do estudo sobre temáticas ambientais na atualidade.

Para a **justificativa** desta dissertação, ressalta-se que a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável para dar à sociedade uma resposta ao agravamento dos problemas ambientais, tem o seu início a partir das iniciativas de vários organismos internacionais, que alertam para a deterioração ambiental que está a ocorrer a nível mundial, através de uma série de reuniões, fóruns, cimeiras, ou reuniões internacionais, onde assumiram a necessidade de se comprometerem com uma educação que gere consciência ambiental para o alcance de padrões de desenvolvimento sustentável e que abranja todos os níveis de ensino, o que ainda hoje constitui um desafio.

Para isso, foi ajustado aos ambientes educativos, mas, dada a gravidade da crise ambiental enfrentada, propagou-se a outras instituições e aos meios de comunicação, de forma a desenvolver atitudes, opiniões e crenças nos alunos, para que minimizassem a degradação do ambiente em que vivem.

Atualmente, muitos países têm o desafio de tratar a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, a partir dos currículos dos diferentes níveis educacionais, como um processo sistêmico e organizado que envolve todas as disciplinas e conhecimentos existentes.

Com base nisso, as práticas pedagógicas terão como objetivo a conscientização sobre a deterioração ambiental, protegendo e melhorando o meio ambiente nas comunidades e, ao mesmo tempo, analisando o princípio da transversalidade curricular no ensino dos diferentes níveis de ensino.

Considerando que o problema ambiental é multicausal, estrutural e, portanto, é um problema que afeta todas as ciências e sociedades existentes, pois são elas que com suas práticas sociais, econômicas e culturais dinamizam o meio ambiente e suas condições.

O presente trabalho visa mostrar o quanto é importante trabalhar a Educação Ambiental na escola, visto que o espaço escolar é um local privilegiado para a formação integral do cidadão, consciente do seu papel na sociedade.

A escola deve incentivar a educação ambiental nos conteúdos através das interações e noções básicas que todos tem direito a um ambiente limpo e saudável.

O trabalho com a Educação Ambiental é muito importante, decisivo e urgente para a melhoria do ambiente e da qualidade de vida no Planeta.

É preciso incutir na escola o exercício da cidadania em relação ao meio ambiente, através de um trabalho educativo baseado em atitudes e valores construtivos para que a temática ambiental se torne objeto de estudo e reflexão.

Por isso cabe aos educadores a informação dos educandos sobre assuntos relacionados a problemas ambientais, para formar cidadãos conscientes e responsáveis pelo nosso Meio Ambiente. Essa não será uma tarefa fácil, pois é necessário que haja o comprometimento e a mobilização de toda a Escola.

Entre as **hipóteses de estudos**, procurou-se elaborar:

- A inserção do meio ambiente nas políticas tem apresentado avanços consideráveis nos últimos anos com diversas iniciativas na área educacional, embora os resultados obtidos ainda sejam insuficientes para enfrentar os problemas ambientais.

- A conservação ambiental é um dos componentes fundamentais para alcançar o desenvolvimento sustentável, o qual pressupõe um meio ambiente equilibrado, equidade social e viabilidade econômica.

ca; A mudança de visão na educação ambiental requer uma mudança educacional que vá além dos conteúdos, mas que envolva toda e Unidade Escolar através de práticas pedagógicas inovadoras de caráter interdisciplinar, que transcenda os limites de qualquer disciplina do currículo escolar

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 HOMEM E AMBIENTE

O planeta Terra vem sofrendo modificações drásticas desde que a Revolução Industrial na Inglaterra abriu as portas para a exploração de matéria-prima, as quais vêm servindo para suprir as necessidades das relações de produção até os dias de hoje. Anteriormente a essa onda de industrialização, valorizava-se o trabalho manual e as relações de produção eram de caráter de subsistência. Essa era, de produtividade doméstica, foi assustadoramente devastada com o progresso tecnológico, que buscou por intermédio da ciência, revolucionar os conceitos de consumo, criando cada vez mais utensílios que geram conforto e comodidade aos seres humanos.

Até 10.000 anos A.C, o homem era nômade, deslocando-se em grupos em busca da sobrevivência. Esta forma de viver causava pouco impacto ambiental, uma vez que não desmatava não concentrava seus dejetos tornando menos possível o surgimento de doenças infecciosas. Suas ações sobre o meio ambiente eram poucas sentidas, até que, descobriu a agricultura. Deixou então a vida nômade e se estabeleceu em locais definidos, dando origem a pequenas concentrações, mais tardes vilarejos e pequenos povoados incrustados no meio da floresta.

Nesse período da história os cuidados com o meio ambiente eram puramente naturais e orgânicos. Somos parte da natureza e por razões não só, mas também biológicas, transformamo-la e isso faz parte do nosso processo histórico-cultural. (MOSCOVICI, 1987, p. 142).

A humanidade começou a se dar conta de que é preciso reeducar-se para garantir a sobrevivência humana, pois na educação reside a

única esperança de se evitar a total destruição da natureza. Pela inexistência de uma conscientização mais generalizada sobre os problemas ambientais convivemos, diariamente, com os dejetos industriais, o lixo e todos os tipos de poluentes que comprometem a qualidade de vida.

Nas últimas décadas, foram promovidos pela UNESCO, dois Congressos mundiais sobre Educação Ambiental. O primeiro realizado em 1977 em Tbilisi, Geórgia (ex-URSS), e o segundo realizado em 1987, em Moscou, no auge da Perestroika.

A partir da década de 1970 passou a emergir em várias partes do mundo uma série de discussões sobre as temáticas ambientais. Essas discussões ganharam cada vez mais espaço com o decorrer dos anos e transformaram a Escola em um dos principais locais para esse debate. Dessa forma, uma reformulação no sistema educativo parece necessária, demandando novas práticas pedagógicas que sejam orientadas para a formação de cidadãos mais responsáveis sobre sua atuação no meio ambiente e cultural.

No Brasil dos anos de 1970, período da ditadura militar (Governos de Médici e Geisel), desenvolvia-se um projeto desenvolvimentista que privilegiava a formação de um novo trabalhador, através do Ensino Médio Profissional. Isto ocorre apesar do país, assim como as outras nações, não terem rompido com os modelos de produção anteriores (Escravidão/Fordismo/Taylorismo), coexistindo ainda dentro deste sistema.

Nesse cenário, as práticas de Educação Ambiental ficam comprometidas, uma vez que a emancipação e a superação das adversidades impostas pelo individualismo, pelo tecnicismo e pela fragmentação do conhecimento são uma das pretensões fundamentais desse campo da educação. Por isso, concordamos com Seabra (2009, p. 14), “quando destaca que o cerne da questão que envolve a Educação Ambiental está na eficácia da educação para mudança da mentalidade consumista da população, que prioriza o descarte dos produtos e embalagens em lugar de sua conservação”.

No Brasil, a Educação Ambiental, foi contemplada pela Lei nº 9.795 de 27 abril de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Art. 1º Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade cons-

troem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999, p. 1).

De acordo com Andrade (2001),

A Lei nº 9795/99 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, no seu artigo 1º, entende-se por educação ambiental o processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (ANDRADE, 2001, p. 24)

1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1.2.1 Definição

A educação ambiental é um processo que ocorre ao longo de nossas vidas, portanto, envolve mais do que uma tarefa de instituições acadêmicas comprometidas com o bem-estar de toda a população. É um processo constante e permanente que vai do superficial ao profundo, do individual ao coletivo e do simples ao complexo, portanto, o método de ensino mais adequado deve ser escolhido para cada contexto em que os planos de educação são desenvolvidos, sabendo que existem diferentes métodos de ensino e que cada um deles pode ser muito bom, dependendo das circunstâncias, portanto, as melhores estratégias metodológicas devem ser selecionadas para criar um programa de educação adequado com base no contexto em que é implementado.

“Um componente fundamental para a reflexão de um modelo de sociedade mais sustentável é a Educação Ambiental, indispensável para se exercer a plena cidadania em união com a conservação do ambiente em busca da qualidade de vida. Daí a importância de trabalhá-la desde cedo no ensino fundamental, “sendo integrada ao cur-

rículo de forma a promover uma melhor aprendizagem e despertar a sensibilização do alunado, contextualizando com a sua realidade na formação do cidadão crítico e participativo". (BRASIL, 2004, p. 21).

Para Antunes (2004), a EA baseia-se em uma prática de educação para a sustentabilidade, sendo a tradução das relações humanas com o ambiente. É, também, um processo contínuo de ajuda ao ser humano na identificação dos sintomas e das causas reais dos problemas ambientais.

A educação ambiental é um processo permanente, de caráter interdisciplinar, que visa à formação de uma cidadania que forme valores, esclareça conceitos e desenvolva habilidades e atitudes necessárias à convivência harmônica entre o ser humano, sua cultura e o meio biofísico que o cerca. Deve ser entendido como o processo educativo, em seus diversos níveis, por meio da transmissão de conhecimentos e do ensino de conceitos modernos de proteção ambiental, visando à compreensão e à conscientização dos problemas ambientais, incorporando a integração de valores e o desenvolvimento de hábitos e comportamentos que tendem a preveni-los e resolvê-los (SATO, 2000).

Educação ambiental: processo permanente de formação formal e informal de cidadãos para a conscientização e o desenvolvimento de valores, conceitos e atitudes para a proteção e o uso sustentável dos recursos naturais e do meio ambiente (Lei 217).

Educação ambiental: processo que permite que homens e mulheres compreendam as relações de interdependência com seu meio ambiente, a partir do conhecimento reflexivo e crítico de sua realidade biofísica, social, social, política, econômica e cultural, para que, a partir da apropriação da realidade concreta, possam ser geradas, neles e em sua comunidade, atitudes de valorização e respeito ao meio ambiente. Essas atitudes são, evidentemente, baseadas nos seguintes critérios, ou seja, para a melhoria da qualidade de vida e uma concepção de desenvolvimento sustentável, entendida como a relação adequada entre meio ambiente e desenvolvimento que atende às necessidades das gerações atuais e garante o bem-estar das gerações futuras.

A educação ambiental deve ser uma educação para a mudança de atitudes em relação ao meio ambiente em que

vivemos, em nível individual e coletivo, para a construção de uma escala de valores que inclua a tolerância, o respeito às diferenças, a convivência pacífica e a participação, entre outros valores democráticos. Por suas características, a educação ambiental é o processo chamado a ter um impacto profundo nas formas de raciocínio, nos métodos de trabalho, nas abordagens do conhecimento e, portanto, na maneira de ver os problemas ambientais tanto em nível global quanto particular, o que deve se refletir na tomada de decisões e ações em ambientes cotidianos, sejam eles públicos, institucionais, privados, acadêmicos ou recreativos. (COSTA, 2020, p. 23).

1.2.2 Características da educação Ambiental

1. Baseada em concepções sistêmicas: refere-se ao fato de que a educação ambiental deve ser baseada em diferentes concepções, pois deve abordar as questões ambientais a partir da complexidade dos ambientes humanos, integrando os diferentes aspectos: físico, biótico, ambiental, sociocultural, socioeconômico, entre outros. O educador ambiental deve direcionar suas ações para a conscientização dos alunos por meio da integração de todos e de cada um dos elementos presentes nas diferentes esferas da atividade humana.

2. Integrativa: permite uma abordagem do ambiente com base nas múltiplas variáveis que atuam no sistema; isso também implica a implementação da atividade educacional a partir de diferentes perspectivas ou abordagens.

3. Uso de metodologias participativas: ao planejar qualquer ação de educação ambiental, é necessário o planejamento de metodologias participativas. De

Dessa forma, é possível despertar o interesse em uma mudança de atitude que levará a ações concretas para resolver os problemas ambientais.

4. Eminentemente prático: os processos educacionais devem ser canalizados para atividades práticas relacionadas à solução de problemas concretos que afetam diretamente a comunidade.

5. Tem um alto conteúdo de valor: refere-se a valores éticos e humanísticos orientados para a mudança de atitude e comporta-

mento das pessoas, a fim de alcançar um relacionamento harmonioso com a natureza, o que é vital para a sobrevivência de nossa espécie no planeta.

6. De acordo com (Dias, 1998), que afirma que essas características da educação ambiental justificam a necessidade de integrá-la aos programas do sistema educacional nacional. Não exatamente como uma ou um conjunto de disciplinas, mas sim como uma disciplina transversal que atravessa ou ambientaliza o currículo.

1.2.3 Objetivos da Educação Ambiental

- integrar a questão ambiental como parte do dia a dia da população instituição educacional.
- promover a identificação da comunidade educativa com os problemas ambientais em seu entorno.
- ajudar a comunidade educativa a comprometer-se com solução e prevenção de problemas ambientais que têm influência direta sobre eles.
- promover o desenvolvimento de processos participativos para alcançar o desenvolvimento de toda a comunidade.
- estimular a formação de valores que promovam eficiência solução de problemas ambientais.
- A educação ambiental se baseia em quatro conquistas:
 - Conhecimento: permite que os alunos conheçam e entendam como o ambiente funciona, como os seres humanos afetam o ambiente, como os problemas ocorrem e como eles podem ser resolvidos.
 - Atitudes: ajuda os alunos a resolver problemas por meio do enriquecimento de valores e atitudes.
 - Habilidades: desenvolve competências e habilidades para saber como usar os recursos sem esgotá-los ou danificá-los, além de saber como pesquisar e resolver problemas.

- Participação: fortalece o trabalho participativo e solidário em benefício do meio ambiente porque entende que esse é um componente importante

No Brasil, somente em 1988, com a Constituição, a educação ambiental passou a ser responsabilidade dos poderes públicos, juntamente com a promoção da consciência social para a defesa do meio ambiente. Leis federais, decretos, constituições estaduais, leis municipais, normas e portarias contêm hoje dispositivos que determinam a obrigatoriedade da Educação Ambiental em diversas escalas. (PÁDUA, 1995, p.18).

A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que visa construir valores, conceitos, habilidades e atitudes que permitam a compreensão da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável dos atores sociais individuais e coletivos no meio ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e social diferente do atual, baseado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Assim, para a real transformação da crise estrutural e conjuntural que vivemos, a Educação Ambiental, por definição, é o elemento estratégico na formação de uma ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza (LOUREIRO, 2000).

No contexto escolar, a EA é respaldada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, onde a mesma diz que a Educação Ambiental estará presente em todas as modalidades do ensino, tais como o ensino básico, infantil, fundamental, médio, superior, especial, profissional e chegando até à Educação de Jovens e Adultos.

A Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) deixa explícito em seu Art. 225, inciso VI, a fim de “promover a educação ambiental em a inserção da educação ambiental no contexto do ensino fundamental todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Abaixo, Representações sobre o ambiente na EA

AMBIENTE	RELAÇÃO	PROBLEMA	CARACTERÍSTICAS	ESTRATÉGIAS
como natureza	para ser apreciada, admirada e preservada	o ser humano está dissociado da natureza da qual faz parte	a natureza percebida como a matriz da vida, aquela que nos renova a energia	• imersão no meio natural (saídas de interpretação, de contato, etc.)
como recurso	para ser gerenciado	os recursos são limitados e se degradam e o ser humano os utiliza de forma abusiva	herança biofísica coletiva, que sustenta a qualidade de nossas vidas	• campanhas de economia de energia, dos 3 Rs, de recuperação; • auditorias ambientais do meio de vida.
como problema	para ser resolvido	a saúde e a sobrevivência estão ameaçadas pelos impactos negativos ocasionados pela atividade humana	ênfase na poluição, deterioração e ameaças	• resolução de problemas • estudos de caso
como meio de vida	EA para, sobre e no para cuidar do ambiente	não há sentimento de pertencimento ao meio de vida	a natureza com os seus componentes sociais, histológicos e tecnológicos	• projetos de jardinagem, • lugares ou lendas sobre a natureza.
como sistema	para ser compreendido a fim de tomar decisões	a realidade é percebida de maneira fragmentada	ênfase nas relações ecológicas, no equilíbrio ecológico	• análise de situações sistêmico
como biosfera	como local para ser dividido	não há solidariedade entre os seres humanos na utilização dos recursos planetários	Desenvolvimento de uma consciência planetária, de um pensamento cósmico.	• estudos de caso em problemas globais, • estórias com diferentes cosmologias
como projeto comunitário	no qual precisamos nos comprometer	falta de compromisso comunitário, de solidariedade coletiva	a natureza com foco na análise crítica, na participação política da comunidade.	• pesquisa participativa para a transformação comunitária, • fórum de discussão.

Fonte: Adaptada de Sauvé (1996) e Sauvé et alii (2000) apud COAN, C.M; NOAL, F.; CARVALHO, I.C.M et al. A Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais. Exerim: URI, 2003.

Assim, “entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Para muitos a educação ambiental surgiu como uma filosofia de vida, de comportamento e até mesmo uma cultura, com várias perspectivas, mas todas voltadas para o respeito e compromisso do homem com as questões ambientais, que favoreça o desenvolvimento e crescimento de vários setores, mas sempre respeitando os limites do meio ambiente (KONDRAT; MACIEL, 2013; SANTOS et al., 2021).

No art 9º :

currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - Educação básica:

- a) educação infantil;
- b) ensino fundamental e
- c) ensino médio;

II - Educação superior;

III - Educação especial;

IV - Educação profissional;

V - Educação de jovens e adultos. (BRASIL, 1988)

A EA, entre outros aspectos, segundo o Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), assim expressa:

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Para Medeiros et al. (2011), na escola a abordagem da educação ambiental precisa ser voltada principalmente na perspectiva de se trabalhar os problemas concretos da sociedade e mostrar que não apenas o meio ambiente faz parte dos problemas ambientais, mas todos os problemas que geram desequilíbrio na sociedade, sendo assim, a educação ambiental pode servir como um dos instrumentos para a transformação da escola burocrática em escola comprometida com o ensino integrado à vida.

A Educação Ambiental possui uma Política Nacional (PNEA) instituída pela Lei nº 9.795/99 que possui princípios e objetivos de observância obrigatória e que, para se efetivarem no ensino formal, necessitam de normatização por parte do CNE;

A Educação Ambiental, em seu trato multi, transdisciplinar e interdisciplinar tem a preocupação com uma metodologia que deve seguir diretrizes básicas nacionais, de forma a ampliar o debate e o aprimoramento conceituais nas instituições de ensino, dando espaço para a inserção da dimensão ambiental nos currículos escolares e no projeto Político-Pedagógico, promovendo a revisão teórica e avaliação da prática pedagógica.

A inclusão das diretrizes da Educação Ambiental nos diferentes níveis e modalidades de ensino deve, necessariamente, induzir o pla-

nejamento didático das políticas públicas ou privadas dos diversos estabelecimentos de ensino.

Na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/1996 – art. 32, inciso II, para Ensino Fundamental “Compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”. LDB, Art. 36, Ensino fundamental e médio “Devem abranger, obrigatoriamente (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental), responsável pela educação formal e não formal, veio reforçar e qualificar o direito de todos à Educação Ambiental, como “um componente essencial e permanente da educação nacional” (art. 2º e 3º da lei nº 9795/99). Art. 8º da Lei, capacitação de recursos humanos com “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (2º inciso). Art. 11º da Lei, “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”.

Segundo Sorrentino (1995) eles devem: - Instigar os alunos realizarem análises e possíveis soluções para os diversos problemas ambientais de forma coletiva; – Estimular uma visão global (abrangente/holística) e a criticidade das questões ambientais na sociedade; – Possibilitar um conhecimento interativo através de debates e trocas de ideias de forma colaborativa; – Propiciar um autoconhecimento que contribua para o desenvolvimento de valores (espirituais e materiais), atitudes, comportamentos e habilidades.

1.3 TRANSVERSALIDADE

1.3.1 Os Temas Transversais

Os temas transversais são aqueles levantados pelas situações problemáticas que afetam a nossa sociedade.

Os temas transversais foram elaborados pelo MEC para subsidiar professores de ensino fundamental no que se refere às práticas pedagógicas. Nesse sentido, além das disciplinas curriculares, foram ela-

borados os cadernos de temas transversais, cuja operacionalização deverá estar presente em todos os momentos da ação docente. Porém, o que falta aos professores, são metodologias inovadoras que permitam dinamizar atividades pertinentes e em consonância com os PCNs.

O MEC (1997) elaborou os PCN como documento-proposta para ser implementado nas escolas brasileiras em nível de ensino fundamental e médio. Nas séries iniciais, os PCN contribuem teoricamente no trabalho dos professores, possibilitando um estudo teórico de diferentes correntes pedagógicas. No campo metodológico, acena com múltiplas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, porém, delegando ao professor uma abordagem relacionada com o contexto sociocultural em que a escola está inserida.

Em síntese, é necessário oportunizar no ensino fundamental (1a a 4a séries) modalidades de atividades que contemplem ao educando oportunidade da construção de sua cidadania, através de situações estrategicamente elaboradas com caráter amplamente pedagógico.

Tipos de transversalidade

- Transversalidade curricular: Refere-se à conhecimentos, habilidades e atitudes que são presente nas diversas áreas de aprendizagem ou assuntos e que não são da exclusiva preocupação de um área disciplinar específica
- Transversalidade institucional: indica que o A responsabilidade pelo seu tratamento não se reduz ao professor sala de aula, mas compromete todos os membros da comunidade escolar.

Importância dos Temas Transversais

- integram nos conteúdos da área a realidade que queremos melhorar.
- permitem aproximar a comunidade educativa do conhecimento integrador, crítico e reflexivo.
- gerar conhecimento significativo
- tornam possível a reflexão e a discussão coletiva ao nível dos professores e alunos sobre temas do cotidiano, essa reflexão pode ser feita estendido a toda a comunidade educativa

- permitem um processo de ensino e aprendizagem consistente que contribui para o desenvolvimento de uma consciência coletiva em torno dos problemas e soluções específicas que afetam uma comunidade específica
- ajudam a exercitar diariamente a educação em valores através do desenvolvimento de atitudes possíveis de avaliar qualitativa e quantitativamente

O que é necessário para funcionar Temas transversais na sala de aula?

- Conhecer as principais características dos alunos
- Conhecer os principais problemas da Instituição de Ensino
- Estabeleça o nível de relacionamento que você tem com a comunidade e o possível influência sobre ela
- Rever o trabalho das áreas numa perspectiva transversal
- Responda a três perguntas fundamentais: Por que ensinar?

A Transversalidade e os Pcns

No Art. 27 da Lei 9394/96 em seu inciso I, o tema meio ambiente está colocado dentro dos PCN's fundamentado em seu artigo 27, inciso I que destaca que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática e ainda pela necessidade de incorporar a discussão de temas sociais emergentes no dia-a-dia dos alunos. Assim, o meio ambiente como tema transversal permeia todas as disciplinas, ampliando a discussão do tema.

É conveniente destacar que a Educação Ambiental no ensino formal enfrenta desafios relacionados a aplicação da transversalidade nas práticas escolares, conforme a proposta contida nos *Parâmetros Curriculares* (MEC, 1997).

Segundo (Veiga, 2000, p. 214).

A interdisciplinaridade pode, sob a forma de integração, a partir dos seus conceitos e dos conceitos de integração, trabalhar a organização do conhecimento. Isso pode fazer com que as fronteiras entre os componentes curricu-

lares tornem-se sutis, uma vez que os conteúdos mantenham entre si uma relação aberta.

Segundo Palos (1998), os temas transversais desempenham um papel fundamental como conteúdos culturais relevantes e valiosos, necessários à vida e à convivência, que configuram de forma especial o modelo de cidadão que cada sociedade exige. Isto é conseguido através de uma educação em valores, que permite aos alunos tomar consciência e posicionar-se face aos problemas, julgá-los criticamente e agir com um compromisso livremente assumido.

A interdisciplinaridade estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas; em que cada disciplina em contato se modifica e se torna claramente dependente das demais. O enriquecimento é recíproco e há uma transformação de suas metodologias e conceitos de pesquisa (PASSOS, 2004, p.28)

A interação entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos norteadores da epistemologia, terminologia e metodologia, procedimentos, dados e organização relativos ao ensino e à pesquisa (FAZENDA, 2002, p.

1.4 COMPETÊNCIAS

A educação ambiental é um processo que ocorre ao longo de nossas vidas, portanto, envolve mais do que uma tarefa de instituições acadêmicas comprometidas com o bem-estar de toda a população. É um processo constante e permanente que vai do superficial ao profundo, do individual ao coletivo e do simples ao complexo, portanto, o método de ensino mais adequado deve ser escolhido para cada contexto em que os planos de educação são desenvolvidos, sabendo que existem diferentes métodos de ensino e que cada um deles pode ser muito bom, dependendo das circunstâncias, portanto, as melhores estratégias metodológicas devem ser selecionadas para criar um programa de educação adequado com base no contexto em que é implementado.

O modelo de currículo baseado em competências foi projetado levando em conta a comunidade educacional, para que a escola se torne um centro que promova, de forma reflexiva e coerente, o desenvolvimento humano integral dos alunos, comprometidos com o trabalho e a produtividade, formadores de seu próprio destino e do desenvolvimento sustentável da comunidade em que vivem.

Nessa visão, a BNCC incluiu a Educação Ambiental como um tema transversal a ser desenvolvido em cada uma das disciplinas do ensino médio, a fim de aumentar a conscientização ambiental entre os alunos, como parte do novo modelo curricular que começou em 2020:

Assim, o documento apresenta Competências gerais de forma resumida: - Conhecimento; - Pensamento científico, crítico e criativo; - Repertório cultural; - Comunicação; - Cultura digital; - Trabalho e projeto de vida; - Argumentação; - Autoconhecimento e autocuidado; - Empatia e cooperação; - Responsabilidade e cidadania.

2 METODOLOGIA

Neste sentido, nossa pesquisa será norteada segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa que para Ludke e André (1986), esse tipo de pesquisa pode ser entendida como o contato direto com os ambientes no qual a pesquisa está sendo realizada, e de maneira substancial permitirá ao pesquisador entender as vivências dos sujeitos daquele determinado ambiente, buscando informações relevantes, na forma de depoimentos, fotografias, desenhos, entrevistas dos sujeitos e outras informações pertinentes para a pesquisa que está sendo executada.

Quanto a abordagem metodológica, será através de análise de conteúdo.

A opção pela análise qualitativa tem como pressupostos: tem o ambiente como fonte direta dos dados; tem o pesquisador como seu principal instrumento; há uma maior preocupação com o processo/dinâmica; dá maior ênfase ao significado que as pessoas dão as coisas, à vida; o contexto, a construção a compreensão é o que vale; segue o processo indutivo de análise. Parte do fato; os dados são descritivos, etnográficos; o conteúdo é analisado, comparado, interpretado; aceita

a subjetividade; buscar dados à distância; há uma maior preocupação com o resultado; a preocupação é muito maior com o porquê; dá ênfase à validade, fidedignidade, significância estatística; segue o processo dedutivo de análise. Parte da teoria; os dados são descritivos, explicativos; o conteúdo é experimentado deduzido; tem como princípio o determinismo.

Segundo De Souza Mól (2017) “o enfoque qualitativo se baseia no conjunto de práticas interpretativas centrada no entendimento do sentido das ações do ser humano, no qual é capaz de trabalhar com paradoxos, incertezas dilemas éticos e ambiguidades”.

Segundo De Souza Mól (2017) “o enfoque qualitativo se baseia no conjunto de práticas interpretativas centrada no entendimento do sentido das ações do ser humano, no qual é capaz de trabalhar com paradoxos, incertezas dilemas éticos e ambiguidades”.

A pertinência dos fatos e a procura da compreensão da verdadeira expressão é que conduz a subjetividade do sujeito, ou seja, os resultados obtidos são de acordo com a sua natureza ou do conjunto de fenômenos pelo qual vive o indivíduo.

Medeiros (2017) sobre a abordagem qualitativa dos dados permite compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, haja vista que os dados gerados: “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Os mesmos autores ressaltam outras características relevantes da abordagem de dados adotadas, dentre as quais defendem que na investigação qualitativa:

Quando elegemos professores do Ensino Fundamental II da *Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré / AM* como objeto de nossos estudos, sabíamos que não poderíamos ignorar o fato de que se tratava de um universo de amostragem muito extenso. Outro aspecto relevante é a constatação de que as condições materiais e de tempo, relacionadas a um Curso de Mestrado, inviabilizam um estudo com essas proporções. Por isso, optamos, neste momento, por desenvolver este estudo em somente uma escola: *Escola Municipal Aristeu da Cunha Virgolino Município de Manicoré / AM*.

Dessa forma, participaram de nossa investigação dez professores: um de Artes, dois de Ciências, um de História, um de Geogra-

fia, um de História, um de Língua Estrangeira, um de Matemática, dois de Língua Portuguesa,

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa, utilizou-se o acervo bibliográfico com pesquisas em sites científicos como *SciELO*, periódicos da CAPES, o *Google Acadêmico*, dentre outros. Como instrumentos de coleta de dados dos participantes será utilizado o questionário como instrumento principal, pelo fato dele “estabelecer um conjunto de questões, sistematicamente articuladas com o intuito de levantar informações escritas por parte dos sujeitos da pesquisa para que sejam conhecidas suas opiniões” (SEVERINO, 2007).

Esta dissertação inclui dados primários por meio de entrevistas individuais com as professoras e uma pedagoga. Para se ter noção do conhecimento que as profissionais vivenciam e encontram diante do processo da inclusão dos alunos nas salas de aulas e na escola de ensino regular.

Para Yin (2015), “as entrevistas são uma das fontes mais importantes para um estudo de caso, podendo assumir formas diversas”. Nesse sentido, o autor destaca ainda que, em se tratando desta estratégia de pesquisa, é comum que as entrevistas sejam conduzidas de maneira espontânea, o que possibilita certa liberdade para que o pesquisador possa indagar os respondentes a respeito dos fatos, solicitando a opinião destes sobre os eventos-foco da investigação, ou até mesmo pedir que estes deem suas próprias interpretações a respeito de certos acontecimentos.

Foi utilizado a técnica do grupo focal. A técnica de Grupo Focal, de acordo com utiliza-se de um grupo de discussão informal, com a finalidade de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica de rápida execução com possibilidade de fornecer uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, dentre outras situações

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 EVIDENCIAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta fase, foram analisados e interpretados os resultados obtidos no contacto com os inquiridos, através de questionários e através

de entrevistas. Análise e interpretação são consideradas o mesmo movimento: olhar atentamente para os dados da pesquisa (GOMES, 2008). Diferentemente de Gil (1991) que considera o processo de análise envolvendo procedimentos como: codificação de respostas, tabulação de dados e cálculos estatísticos; e a interpretação como estabelecer uma ligação entre os resultados obtidos e outros já conhecidos.

Nas respostas dos professores, é importante destacar que este pesquisador, ao apresentar a proposta de participação docente, iniciou uma conversa informal com os participantes. O objetivo foi coletar informações gerais que destacassem as percepções do grupo investigado, ou seja, como concebem o tema transversal nas aulas a partir dos PCNs.

Os professores demonstraram preocupação com o ensino para manter a vida e a qualidade, o que demonstraram sólidos conhecimentos sobre as questões ambientais e isso confirma um amplo grau de compreensão sobre o assunto, justificado pelo nível de formação daqueles que já concluíram a pós-graduação. *lato sensu e stricto sensu*). Iniciou-se uma conversa sobre currículos e temas transversais em EA. Os professores discutiram entre si esse tema sobre como a Educação Ambiental (EA) está inserida no currículo da Escola, enfatizaram que as atividades não se restringem a “atividades esporádicas” como caminhadas, miniprojetos. e Algumas abordagens em sala de aula. Após essas considerações iniciais, são apresentadas as análises dos dados.

São 6 questões com questões quantitativas e qualitativas, abertas e fechadas e uma entrevista que consiste em uma pergunta formulada de forma a permitir a intervenção e interação do pesquisador como participante.

As questões quantitativas foram representadas em forma de tabelas e gráficos e os resultados foram os seguintes:

A grande maioria da população alvo selecionada colaborou respondendo a todas as perguntas, porém, ainda comprovamos uma certa resistência a exposição de ideias que se deve, certamente, a ignorância completa sobre o assunto abordado. Alguns questionários ficaram em branco ou com algumas perguntas em branco.

O número de professores que responderam a essa pergunta com exatidão é pouco comparado ao restante das respostas. Neste

caso, confirma-se que muitos assuntos trazidos nos curso de formação ou até mesmo na mídia comunicativa são encarados como modismo e caem na banalidade.

Conhecimento sobre leis ambientais

Os docentes se saíram bem nesta pergunta, porque sendo um município pequeno e basicamente agrícola, a maioria das pessoas já ouviu falar ou até mesmo foi alertado pessoalmente quanto à questão das matas ciliares e da caça e pesca ilegal. Resta agora é saber se estas leis estão realmente sendo cumpridas na prática.

Previsões para o futuro

Destas três respostas, a que mais mostrou personalidade e real consciência do problema foi o “depende”, pois mostra uma atitude de reflexão e busca do equilíbrio, fatores estes indispensáveis ao ato de educar.

Concluindo, nossos educadores já ouviram falar, tem um certo conhecimento sobre o assunto, mas ainda possuem uma enorme estrada a percorrer no tocante ao pensarem se educadores ambientais. Muito além do “bom” ou “ruim”, este dado significa que nossa classe, os professores, precisa fazer aquilo que lhes é de incumbência primordial, pensar para ensinar outros a pensarem.

100% dos professores responderam que ministram sua disciplina e o fazem utilizando formas teóricas e práticas concomitantemente, ou seja, além das aulas teóricas, procuram também, fazer com que os alunos desenvolvam atitudes de interação com a realidade, através de exercícios práticos afirmando “A escola é considerada um dos locais privilegiados para a realização da Educação Ambiental” (VIANA e OLIVEIRA, 2006, p.8), como aponta a PNEA (BRASIL, 1999b), em seu Art. 10: “A EA será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”.

Um longo e contínuo processo de aprendizagem que busca esclarecer conceitos e promover valores éticos, a fim

de desenvolver atitudes racionais, responsáveis e solidárias entre os homens. Seu objetivo é dotar os indivíduos de competência para agir de forma consciente e responsável sobre o meio ambiente, por meio da correta interpretação da complexidade que envolve as questões ambientais e da relação entre esta questão e os fatores políticos, econômicos e sociais (GONÇALVES, 1990, p.56).).

Assim, o papel da escola atual tem levado os sistemas de ensino a repensar os seus objetivos e a buscar renovação para conseguir formar novas mentalidades e habilidades que ajudem o aluno a entender a sociedade local e global, e a posicionar-se de forma crítica frente aos problemas sociais que o cercam

Portanto, com caráter eminentemente interdisciplinar, voltado para a abordagem dos problemas locais. É uma ação participativa, comunitária, criativa e baseada em valores. É uma educação crítica da realidade vivida, que forma a cidadania. Transformar valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos. Criador de uma nova ética, sensibilizando e conscientizando sobre as relações integradas entre homem/sociedade/natureza, buscando o equilíbrio local e global, como forma de alcançar melhor qualidade em todos os níveis de vida.

Assim, a pesquisadora entende que a educação não é um fim em si mesma, mas sim um direito fundamental e um instrumento fundamental para a mudança de valores, comportamentos e estilos de vida. Para alcançar um futuro sustentável é necessário promover a conscientização da população sobre a importância do meio ambiente.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula abordam conhecimentos relacionados à Educação Ambiental?

A maioria (70%), dos entrevistados afirma que a Educação Ambiental tem sido abordada dentro dos conteúdos .

É preocupante que os demais 20% dos professores dizem nunca abordar a EA ou a abordam apenas por ocasião de eventos e/ou campanhas educativas, porém, destes, 10% afirmam que a abordam, mas, de maneira inexpressiva. Isso denota que ainda há necessidade

da conscientização de professores a respeito da necessidade imperiosa de se tratar de EA, considerando-se as campanhas em nível global, no sentido de preservação do ambiente.

É necessário que na área do conhecimento, há de se resgatar a integração entre os diversos ramos do saber pela prática da interdisciplinaridade na EA, uma vez que não há como desvincular as disciplinas pois essa integração se direciona num eixo central de um ensino integral e esta voltado para compreensão integral da realidade por parte do educando.

Segundo os profissionais envolvidos na pesquisa, procura-se integrar, as disciplinas considerando-as sob novas perspectivas e dando-lhes novas aplicações, embora esses profissionais percebem que, muitas pessoas de diversos segmentos da sociedade fazem EA sem saber. Leitura de textos e livros paradidáticos com temas ambientais, produção de cartazes, pesquisa na Internet, organização de palestras, discussões, exposições, oficinas, peças teatrais, passeatas, filmes educativos cujo objetivo seja o de sensibilizar e conscientizar alunos e comunidade acerca dos problemas ambientais (poluição do ar, do solo, da água), estudos em sala de aula e posteriormente apresentações.

A questão da sustentabilidade na disciplina que você trabalhada é:

A sustentabilidade tem sido abordada pela maioria dos professores entrevistados, em conjunto com a sua disciplina, atingido um patamar de 80%.

Destaca-se que Educação Ambiental é hoje o instrumento mais eficaz para se conseguir criar e aplicar formas sustentáveis de interação sociedade-natureza. Este é o caminho para que cada indivíduo mude de hábitos e assuma novas atitudes que levem à diminuição da degradação ambiental, promovam a melhoria da qualidade de vida e reduzam a pressão sobre os recursos ambientais. Quando o ser humano agride a natureza, agride a si mesmo, com as poluições do ar, das águas, do solo, dos alimentos, do som, da paisagem das cidades. Esta poluição atinge diretamente a pessoa humana, sua saúde, seu bem-estar.

Uma das constatações da pesquisa confirma que os saberes ambientais trabalhados na escola não se efetiva

de forma interdisciplinar, apesar dos professores afirmarem que vem sendo praticado, mas “as resistências teóricas e pedagógicas fizeram com que muitos programas que surgiram com uma pretensão interdisciplinar fracasassem perante a dificuldade de integrar os paradigmas atuais de conhecimento” (LEFF, 1999, p. 115).

Sendo assim, reafirmando a importância dessa prática, os alunos estarão recebendo os conteúdos de uma maneira ampla, baseados em promover a sensibilização do educando e do educador, visando à compreensão dos componentes e dos mecanismos que regem o sistema natural, com conhecimentos científicos e tecnológicos.

A EA traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e da realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Por um lado, isso implica a formação de consciências, conhecimentos e responsabilidades que são moldados pela experiência com o meio físico e social (LEFF, 2001, p. 257). Portanto, o professor precisa colocar-se como agente do processo educativo e formar alunos conscientes e responsáveis, para agir com sabedoria e ética em defesa do meio ambiente.

O estudo dos ecossistemas é abordado em sua disciplina?

80% respondentes afirmam estudar o ecossistema em conjunto com as disciplinas. 20% dos professores questionados responderam que não abordam o estudo do ecossistema de forma direta, mas de forma transversal nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Responderam à parte do questionário que o ecossistema implica que os organismos e o seu meio formam um todo, apesar de cada um ser um ser individual. E acrescentaram: Ora, não estudar ecossistema representa não estudar o próprio meio em que se vive.

Também foi possível observar nas respostas dadas pelos professores, uma visão de EA numa perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano e a natureza de forma interdisciplinar:

Finalmente, temos concepções de professores que definiram a EA enfatizando temas isolados dentro de um assunto tão amplo, como exemplificado nos seguintes trechos retirados dos questionários:

O ambiente como recurso - Para ser gerenciado. *“Conhecer e respeitar o ambiente como fonte de vida e saúde”; “Cuidados com o meio ambiente, ou seja, a fauna e a flora”; “Conscientizar para a relação do sujeito com o meio, utilizando do mesmo e preservando”.*

O ambiente como problema - Para ser resolvido. *“Orientação sobre a importância e necessidade de preservar, respeitar o nosso meio ambiente e a resolução de problemas relacionados a ele”; “É a conscientização do ser humano quanto aos problemas ambientais, e a preservação do meio ambiente”.* “Responsabilidade e dever com o mundo em que vivemos para a saúde de todos”; “Todo trabalho destinado a trabalhar projetos de EA, conscientizando e envolvendo toda comunidade”.

O ambiente como um lugar para se viver - Para ser cuidado. *“Conscientização para a melhoria de vida e do meio que o cerca”; “Limpeza do ambiente onde vive”.*

Quanto à visão dos educadores sobre Meio Ambiente e EA, houve uma associação muito íntima no entendimento desses temas, pois sabemos que estão sempre interligados. A utilização dos recursos naturais e a preservação do meio ambiente dependem de cada indivíduo, e a EA vem fortalecer esse objetivo trazendo vários ensinamentos através de obras literárias, palestras, artigos, Leis, Decretos, Constituição Federal entre outros.

Os termos meio ambiente e EA constantemente utilizados tanto em meios de comunicação como nos discursos políticos, livros didáticos, músicas e outras fontes demonstram uma grande diversidade conceitual, possibilitando diferentes interpretações, muitas vezes, influenciadas pela vivência pessoal, profissional e pelas informações veiculadas na mídia, que vão refletir nos objetivos, métodos e/ou conteúdo das práticas pedagógicas propostas no ensino (REIGOTA, 1991, p.63).

Valle (2004, p.34), admite que a “Educação Ambiental é um processo informativo e formativo dos indivíduos, que busca a melho-

ria de sua qualidade de vida e de todos os membros da comunidade a que pertencem”.

As atividades de Educação Ambiental são ministradas de forma interdisciplinar com outros professores?

É surpreendente que apenas 40% dos professores afirmem utilizar a interdisciplinaridade com forma de trabalhar a EA, com outros professores e disciplinas. A maioria (40%), dizem que o fazem em parte, o que parecer ser uma resposta vaga e inconsistente. Os que não utilizam a interdisciplinaridade são 10%.

Segundo (Veiga, 2000, p. 214).

A interdisciplinaridade pode, sob a forma de integração, a partir dos seus conceitos e dos conceitos de integração, trabalhar a organização do conhecimento. Isso pode fazer com que as fronteiras entre os componentes curriculares tornem-se sutis, uma vez que os conteúdos mantenham entre si uma relação aberta.

Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicológica” (ZABALA,2002, p 33).

Interdisciplinaridade se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplina; em que cada disciplina em contato é modificada e passa a depender, claramente, das outras. O enriquecimento é recíproco e acontece uma transformação de suas metodologias de pesquisa e de seus conceitos (PASSOS,2004, p.28)

A interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa .(FAZENDA ,2002, p. 1)

[...] a interdisciplinaridade aparece como o instrumento e a expressão de uma crítica interna do saber, como um meio de superar o isolamento das disciplinas como uma maneira de abandonar a pseudo-ideologia da independência de cada disciplina [...] bem como superar o fosso

que ainda separa a universidade da sociedade. (JAPIAS-SU, 1976, p. 57)

Percebe-se que a conceituação de interdisciplinaridade ainda é um termo cujo significado não possui um consenso na sua totalidade. Diversos pesquisadores buscam, através de seus estudos, encontrar uma definição clarificada para o que seja interdisciplinaridade, todavia, o que se tem observado é a falta desta clareza conceitual. Os estudiosos se perdem na diferenciação de aspectos como multi, pluri e transdisciplinaridade, destacam Santomé (1998) e Fazenda (2001). “Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (JAPIASSÚ, 1976, p.72).

De que forma a Escola trata das questões ambientais em relação à transversalidade ?

A maioria dos professores (80%) afirmam que a escola durante os encontros pedagógicos bimestralmente, a coordenação incentiva, os estudos com alunos sobre EA. 20% dos questionados afirmam que a E.A está sempre contida em seus planos de aula. Percebeu-se nessa que a escola está preocupada com seus alunos nas questões referentes aos conteúdos de EA a transversalidade é colocada em prática.

Nas entrelinhas observou-se que os educadores que trabalham outros temas em suas disciplinas, observou-se que a maioria estava relacionada à problemática ambiental, lembrando que o mesmo docente aborda mais de um tema em sua disciplina, reforçando a centralidade dos conteúdos como síntese nos processos de mudanças, os PCNs apresentam suas propostas em áreas clássicas do conhecimento acrescido pelos temas transversais.

Nos PCNs, os temas transversais são propostos objetivando o desenvolvimento de uma prática educacional direcionada para a discussão e compreensão dos problemas existentes na realidade social, bem como delegar aos alunos responsabilidades que deverão ter para a construção de um mundo melhor.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Foi possível constatar nas respostas dadas pelos professores, uma visão de EA numa perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano e a natureza de forma interdisciplinar:

Conscientização e mudanças de hábitos que favoreçam o meio ambiente e a vida; Conscientização sobre a importância de valorizar e preservar o meio ambiente, começando pela nossa casa, trabalho e meio social que convivemos; Conscientizar e oportunizar atividades e habilidades para preservar e usufruir o meio ambiente de maneira inteligente e sustentável; Conscientização sobre a relação do ser humano e o ambiente, além da Ecologia e das relações humanas; Preservação da natureza, dos bens públicos, do ambiente social em geral; Trabalho de conscientização sobre tudo (Planeta, poluição, efeito estufa...); Implica mudança de comportamento para preservação do meio ambiente; Formação de atitudes; Atitudes ou práticas para melhorar o mundo em que vivemos e as relações com o nosso próximo; É a mudança dos valores sociais em relação ao meio ambiente e a qualidade de vida; Aprendizagem relacionada ao meio ambiente; conscientização: como conservá-lo, envolve o todo (Planeta); Despertar o interesse da comunidade escolar, o respeito pelo nosso habitat e a garantir qualidade para as próximas gerações.

Quando questionados sobre a forma de utilização da Educação Ambiental em suas práticas educativas, os professores destacaram quatro perspectivas que estão relacionadas a formação, conteúdos, projetos e planejamento.

O processo de formação continuada em educação ambiental envolve diversos aspectos por ser uma experiência diferenciada de formação de professores em uma temática não disciplinar, mas obrigatória para todos os níveis e modalidades de ensino (Lei 9.795/99 e Decreto 4.281/02). Trata-se de uma ação formadora que integra projetos simultâneos, envolvendo a formação de docentes e estudantes em um tema “transversal” às disciplinas, trazendo uma prática democrática e educativa crítica com a atuação articulada da sociedade civil, de Coletivos Jovens e das Secretarias de Educação nos

Estados. Traz uma série de aportes conceituais oriundos de fontes diversas na formação de professores, como a complexidade, saberes ambientais científicos, políticos e das populações tradicionais, da educação popular freireana, consumo sustentável, metodologia de projetos, entre outros. É um processo cumulativo de procedimentos, avaliações e observações diretas que possibilitam trazer recomendações e subsídios para futuras políticas de formação de professores em Educação Ambiental. (HENRIQUES, 2016, p. 50)

Entre os professores investigados, percebemos que alguns entendem que a compreensão de Educação Ambiental está relacionada ao processo de formação do educador e do educando. Destacam que nas licenciaturas em Língua Portuguesa, Geografia e Ciências são oferecidas melhores condições para se promover o debate dos assuntos relacionados ao meio ambiente, como: limpeza dos espaços públicos, coleta do lixo, reciclagem, preservação do patrimônio natural e cultural, entre outros. Esses aspectos são manifestados da seguinte forma:

Eu utilizo sim a Educação Ambiental na prática educativa por conta de um processo de formação.

Essa visão vem ao encontro do entendimento ressaltado por Carvalho (2006ap.58), em seu livro Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico', no qual reforça que a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.

Finalmente, temos concepções de professores que definiram a EA enfatizando temas isolados dentro de um assunto tão amplo, como exemplificado nos seguintes trechos retirados dos questionários:

Esclarecimento de questões sobre água, ar, poluição; Combater a poluição das águas, do ar e do solo; combater o desmatamento ou Incentivar a reciclagem do lixo. Ainda de acordo com o entendimento sobre a EA, foi possível identificar nas respostas dos professores, concepções de Meio Ambiente. Algumas dessas concepções puderam ser categorizadas, de acordo com Sauvé (2005, p.317-319), segundo o qual o meio ambiente pode ser entendido como Natureza, Recurso, Problema, Projeto Comunitário, Lugar para se viver e Biosfe-

ra e são apresentadas a seguir. O Ambiente como natureza - para ser apreciado e preservado.

Conscientização da importância da preservação do meio ambiente por questão da própria sobrevivência do homem; A maneira de proceder para a conservação do verde (natureza) e do bem comum.

O ambiente como recurso - Para ser gerenciado. Conhecer e respeitar o ambiente como fonte de vida e saúde; Cuidados com o meio ambiente, ou seja, a fauna e a flora; Conscientizar para a relação do sujeito com o meio, utilizando do mesmo e preservando.

O ambiente como problema - Para ser resolvido. Orientação sobre a importância e necessidade de preservar, respeitar o nosso meio ambiente e a resolução de problemas relacionados a ele; É a conscientização do ser humano quanto aos problemas ambientais, e a preservação do meio ambiente. Responsabilidade e dever com o mundo em que vivemos para a saúde de todos; Todo trabalho destinado a trabalhar projetos de EA, conscientizando e envolvendo toda comunidade.

O ambiente como um lugar para se viver - Para ser cuidado. Conscientização para a melhoria de vida e do meio que o cerca; Limpeza do ambiente onde vive.

O ambiente como biosfera - Para se viver junto e em longo prazo. É pensar no futuro do Planeta. É aprender como conservar o ambiente em que vivemos pensando sempre no futuro.

Quanto à visão dos educadores sobre Meio Ambiente e EA, houve uma associação muito íntima no entendimento desses temas, pois sabemos que estão sempre interligados. A utilização dos recursos naturais e a preservação do meio ambiente dependem de cada indivíduo, e a EA vem fortalecer esse objetivo trazendo vários ensinamentos através de obras literárias, palestras, artigos, Leis, Decretos, Constituição Federal entre outros.

Os termos meio ambiente e EA constantemente utilizados tanto em meios de comunicação como nos discursos políticos, livros didáticos, músicas e outras fontes demonstram uma grande diversidade conceitual, possibilitando diferentes interpretações, muitas vezes, influenciadas pela vivência pessoal, profissional e pelas informações veiculadas na mídia, que vão refletir nos objetivos, métodos e/ou conteúdo das práticas pedagógicas propostas no ensino (REIGOTA, 1991, p.63).

A maioria dos professores (80%) afirmam que o Colégio durante os encontros pedagógicos bimestralmente, a coordenação incentiva, os estudos com alunos sobre EA. 20% dos questionados afirmam que a E.A está sempre contida em seus planos de aula. Percebeu-se nessa que o Colégio está preocupado com seus alunos nas questões referentes aos conteúdos de EA a transversalidade é colocada em prática.

Segundo Reigota (2012), “a tendência da Educação Ambiental é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto local e planetário contemporâneo”.

Nas entrelinhas observou-se que os educadores que trabalham outros temas em suas disciplinas, observou-se que a maioria estava relacionada à problemática ambiental, lembrando que o mesmo docente aborda mais de um tema em sua disciplina.

Para o professor melhorar o seu trabalho em Educação ambiental, deve valer-se das metodologias ativas e das TICs:

A educação ambiental alinhada com as TICs pode direcionar a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos de forma significativa para que o processo educacional alcance os objetivos pré-determinados. Percebe-se, pois que na educação ambiental, deve-se ter uma maior intensificação para a produção de material pedagógico, audiovisual ou também impresso que possibilita a ampliação do processo comunicativo entre os professores e estudantes. (...). Assim, os saberes ambientais desenvolvidos na Escola são importantes, pois permite que eles sejam discutidos de forma crítica, ética e responsável, e tem tido um crescimento expressivo para a sociedade, além, de muitas áreas educacionais, empresariais (BARBA; LOPES, 2020, p. 07).

Vale destacar que, partimos do entendimento de que a Escola oferece diversificadas oportunidades por se constituir em um espaço de formação, bem como por apresentar variados desafios referentes a essa condição. Consideramos que o espaço escolar é estratégico

quando se pretende romper com algumas concepções ou representações cristalizadas no imaginário de professores e alunos.

Além desses aspectos, compreendemos que para a abordagem das questões ambientais é indispensável que haja uma melhoria tanto da educação, quanto da própria qualidade de vida da sociedade.

Reigota (2012) declara que “a Educação Ambiental propõe a participação da sociedade em discussões sobre os assuntos ambientais, promovendo laço entre a natureza e o homem, estimulando a presença da ética nessas relações e criando a perspectiva de justiça para com todos os seres vivos”.

Percebeu-se que os entrevistados compreendem que a consciência ambiental se constitui em uma condição cada vez mais pertinente. Não somente por conta dos grandes impactos que o modo de vida da sociedade contemporânea tem provocado, mas principalmente pelas consequências decorrentes dessa postura.

Entre os investigados notamos que alguns consideram que a consciência ambiental pode ser atingida através de trabalhos realizados dentro ou fora da sala de aula.

De acordo com Sato (2004), “o aprendizado ambiental é um componente vital, pois oferece motivos que levam os alunos a se reconhecerem como parte integrante do meio em que vivem e faz pensar nas alternativas para soluções dos problemas ambientais e ajudar a manter os recursos para as futuras gerações”.

CONCLUSÃO

Do exposto, cabe destacar o caráter transversal da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, tendo em conta que não é uma disciplina independente, nem uma disciplina isolada do currículo, mas antes deve incluir tudo, ou seja, deve ser apresentado como um tópico. Deve considerar os costumes e culturas locais, estar vinculado a situações vivenciais ou de coordenação com outros setores para promover atividades em favor do meio ambiente, responder às políticas institucionais contempladas por organizações governamentais, não governamentais e educacionais não formais.

A discussão da temática ambiental nas escolas é fundamental, pois a escola é o lugar propício para o aluno apreender e aprender comportamentos éticos para viver em sociedade e com a natureza.

Verificou-se que esta ampla visão sobre as questões ambientais, torna-se possível através do trabalho metodológico realizado com os educandos, em que a participação ativa dos envolvidos: comunidade e escola nas atividades desenvolvidas são de suma importância para aquisição de conhecimentos e informações, obtendo resultados positivos.

Percebe-se que a conceituação de interdisciplinaridade ainda é um termo cujo significado não possui um consenso na sua totalidade. Diversos pesquisadores buscam, através de seus estudos, encontrar uma definição clarificada para o que seja interdisciplinaridade, todavia, o que se tem observado é a falta desta clareza conceitual.

Segundo os profissionais envolvidos na pesquisa, procura-se integrar, as disciplinas considerando-as sob novas perspectivas e dando-lhes novas aplicações, embora esses profissionais percebem que, muitas pessoas de diversos segmentos da sociedade fazem EA sem saber.

Nesse sentido, esta pesquisa configura-se um alerta à abordagem e ao encaminhamento dado a educação ambiental nos novos panoramas educacionais e mostra-nos que, mais do que teoria, necessitamos urgentemente de uma prática educativa libertadora, que pressupõe mais que diplomas; muita reflexão e ética sobre o compromisso de educar em educação ambiental e na educação em toda a sua amplitude..

Ao descrever a forma que a Educação Ambiental vem sendo no desenvolvida pelos docentes no Colégio percebeu-se que conscientização da EA, os professores questionados afirmam que na sua prática pedagógica cotidiana colocam em prática a transversalidade pois acreditam que essa prática oportunizará os futuros cidadãos para uma atuação no planeta e essa atuação produzirá transformações no meio ambiente.

Os resultados deste estudo evidenciam a relevância da Educação Ambiental e sua abordagem no ambiente escolar, mostrando que sua aplicação, de fato, requer mais atenção, dedicação e seriedade, buscando a formação de sujeitos com consciência ambiental, capazes

de fazer a diferença no mundo. Além disso, o estudo mostrou as dificuldades no trabalho da interdisciplinaridade pelos professores.

Os professores precisarão mudar seu estilo de relacionamento com os alunos. Para isso, torna-se necessária uma renovação nos conteúdos educativos, através da qual a variável ambiental possa permear todas as disciplinas escolares, e uma renovação nos métodos de ensino que favoreça o desenvolvimento de trabalhos em equipes interdisciplinares e desperte a corresponsabilidade dos educandos. (SILVEIRA, 2005. p. 3)

A investigação apontou a presença de estudos sistematizados em relação ao meio ambiente, pelos professores participantes. Analisando as concepções dos docentes participantes do estudo sobre temáticas ambientais na atualidade, especialmente no tocante a interdisciplinaridade na E A verificou-se claramente a compreensão dos professores participantes a importância de se trabalhar a natureza de uma forma mais integrada.

A interdisciplinaridade, um dos princípios da EA, encontra-se presente desde os primeiros documentos, como a Carta de Belgrado (1975) e a Declaração de Tbilisi (1977). Ambas afirmam que a EA é resultado do diálogo entre diferentes disciplinas e experiências educacionais, devendo então, ser adotado um enfoque global enraizado numa ampla base interdisciplinar. Parte-se da ideia de que a EA, como prática educativa, é, sobretudo, uma resposta da educação a uma preocupação da sociedade com a questão socioambiental, e que se definiu no próprio processo de atuação, recebendo, portanto, influências distintas de forças sociais que se identificavam com o debate socioambiental (SAYEB; RODRIGUES, 2016, p.14).

Entretanto, segundo eles os conhecimentos não devem ficar restritos apenas aos aspectos naturais do meio, mas devem incorporar também questões relativas à relação do homem, organizado em sociedade, com a natureza. Deve-se considerar mais um aspecto, não

apresentando apenas os conhecimentos relacionados ao mundo da natureza e ao mundo da sociedade organizada historicamente.

Conclui-se através desta dissertação, da importância de se trabalhar a educação ambiental para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos acerca das relações ocorridas na sociedade que atingem a esfera ambiental. Assim, se faz necessário o preparo dos professores para trabalhar a educação ambiental, permitindo que os alunos obtenham conhecimentos sobre as questões ambientais e desta forma, possam atuar buscando um futuro sustentável para a sociedade contemporânea

REFERÊNCIAS

Ab'Saber, Aziz Nacib. (Re)conceituando educação ambiental. In: Magalhães, Luiz Edmundo. **A questão ambiental 1**. ed. São Paulo: Terra Graph, 1994.

_____. **Previsão de impactos**: Impactos ambientais. São Paulo: EDUSP, 1998.

ANTUNES, M. A. M. Importância da Educação Ambiental. **Instituto Teotônio Vilela**, 2004.

BARBA, Clarides Henrich de. LOPES, Ana Paula Batista. A Educação Ambiental mediada pelas tecnologias da informação e comunicação no Instituto Federal do Amazonas –Campus Humaitá. ISSN 1982-7199. DOI:<http://dx.doi.org/10.14244/198271993768>. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-20, e3768014, jan./dez. 2020

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. **Base Nacional Comum Curricular**: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental. Rio Grande, RS, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BRANCO. S. **O meio ambiente em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. **A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC**. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr., 2018.

BRASIL. Constituição Federal (1998). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's**. Brasília, MEC/SEF, 1997

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Instituiu Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: . Acesso em: 20 de jun. 2019.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 31 ago. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 11 jul. 2023

_____. Ministério da Educação. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Cadernos SECAD 1. Brasília: MEC, 2007.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

COAN, C.M; NOAL, F.; CARVALHO, I.C.M et al. **A Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais**. Erechim: URI, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ, V., et al. (novecentos e noventa e cinco). **Psicologia para educadores**. Havana: Pessoas e Educação. [Links]

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p. 25-34.

GUZMÁN, F. (1998). **Os Eixos Transversais no Novo Desenho Curricular**. Recuperado de http://www.notitar.de.com/historico//07/01/opinion/felix_guzman/index.html [Links]. Acesso em: 10 jul. 2023

HENRIQUES, Ricardo. Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: MEC, 2016

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. *Rev. Bras. Educ.*, v.18, n.55, p. 825-846, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2023.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

LOUREIRO C. F.B. **Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária**. São Paulo: Prisma, 2000 LEFF, E. (1994). **A capitalização da Natureza e as estratégias fatais de crescimento insustentável**. Obtido em <http://ecologiasocial.com/2004/05/la-capitalizacion-de-la-naturaleza-y-las-estrategias-fatales-del-crecimiento-insostenible/> [Links]

_____. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org.) **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 148p.

_____. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. MORAES, Antonio C. Robert. **Meio Ambiente e Ciências Humanas**. 4 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. A. 2011. Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Rev. Faculdade Montes Belos**, 2011. v. 4, n. 1.

MEDINA, N. M. Educação Ambiental para a sustentabilidade. **Anais do I Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus**, Educar uma perspectiva humanística. Florianópolis, junho, 1998.

MINAYO, Maria C. de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Jul./Set. 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. E. **Educação ambiental uma possível abordagem**. 2 ed. Brasília: IBAM, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1977). **Declaração da conferência intergovernamental de Tbilisi, Geórgia, sobre educação ambiental**. Obtido em <http://www.grupo5m.com/sostenible.archivo/tbilisi.pdf> [Links]

_____. (1975). **Seminário Internacional de Educação Ambiental**. A Carta de Belgrado. Iugoslávia. Obtido em <http://www.jmarcano.com/educa/docs/belgrado> [Links]

PÁDUA, José Augusto. **O que é ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 12ª. Edição, 1995

PALOS, J. (1998) **Transversalidade na sala de aula**. Obtido em: <http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/30AF73FF-A7AF-41B3-B-053-4460A050FC6A/0/14> [Links]

PAREDES, BK (2000). **Avaliação de um programa educacional para mudança de atitude em relação ao meio ambiente**. (Tese de mestrado). Concepción: Universidade de Concepción. [Links]

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PEREIRA, Batista Antonio. **Aprendendo ecologia através da educação ambiental**. Porto Alegre: Sagra Dc. Luzzatto., 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POZZEBON, B. C. et al. Educação ambiental no ensino médio: preservação, conscientização e busca pelo conhecimento. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 64-76, abr. 2018.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. O meio ambiente e suas representações no ensino de São Paulo, Brasil. *Unambiente*, v.2, n.1, p. 27-30, fev./mar. 1991.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1997

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. A Formação Continuada de Profesores em Educação Ambiental: a proposta EDAMAZ. In: SANTOS, J.E.; SATO, M. A **Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos, RIMA, 2001, p. 276.

SANTOS, E. T. A. **Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio**. Universidade Federal de Santa Maria, Pós-Graduação em Educação Ambiental. 2007.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÉ. Artigo Publicado no Canadian of Envionmental Education e traduzido para a **Revista de Educação Pública** (IE/UFMT). Cuiabá: EUFMT, 1997.

_____.(2006). **Educação ambiental e globalização: desafios curriculares e pedagógicos**. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 41, 83-101. Obtido em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie41a03.pdf> [Links

_____. L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: **Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEABRA, Giovanni. Educação Ambiental na Sociedade de Consumo e Riscos. In:

_____. **Educação Ambiental**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 11-24

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos. Rima. 2004.

SAYEB, Daniele. RODRIGUES, Daniela Gureski. A Educação Ambiental na Educação In-fantil: Limites e Possibilidades. Cad. Pes., São Luís, v.23, n 1, jan./abr. 2016

SORRENTINO, Marcos; TRAIBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf> Acesso em: 15 set. 2023

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.

VIANA, A.; MENEZES.L.; RIBEIRO.M.R.; LORIO.M.C. **Educação Ambiental**: Uma abordagem pedagógica dos temas da atualidade. São Paulo, 1992.

VIANA, Elaine Cristina da Silva; OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Martins de; SOBRAL, Elayne Cristina Luz Menezes Novaes Cecílio; SOBRAL, Stevens Emanuel Cecílio; LIMA; Otoniel Moreira Leite. A Educação Ambiental nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.44, p. 620-634. ISSN: 1981-1179.

WEISSMANN, H. **Didática das ciências naturais**. Porto Alegre: ART-MED, 1998.

CAPÍTULO 7

AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR NO ENSINO MÉDIO

Silvia Gonçalves Reis

silvia03reis@gmail.com

RESUMO

Ler e escrever são instrumentos de cidadania. Quem lê pode até viajar pelo mundo através da imaginação. Portanto o objetivo maior da escola deve ser o de tornar o aluno leitor e escritor competente, porém todo trabalho realizado na escola não está sendo suficiente para atender a esse objetivo. A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. É de suma importância o trabalho com gênero literário no incentivo à leitura pelos alunos, seja ela regional, nacional ou internacional. Nesse sentido, este artigo foi elaborado para debater essa temática. A imprescindibilidade da leitura deve ser reconhecida socialmente, pois a vida individual, social e cultural de um sujeito, se dá devido à aquisição do hábito de leitura desde a infância até a fase final do seu desenvolvimento, pois desenvolve as potencialidades intelectuais de cada um, o de aprender, desenvolver e progredir. Tais situações têm levado os educadores (em especial os que ministram a disciplina de Língua Portuguesa que envolve amplamente a arte literária), a refletirem sobre as reais causas de tanto insucesso no exercício da sua prática pedagógica. Enfatiza-se ainda que em muitos casos, o desinteresse pelo universo literário-letrado salienta-se pelas dificuldades financeiras (pois é preferível gastar para suprir as necessidades cotidianas do que comprar obras literárias). Os resultados apontam para um maior incentivo das famílias e da escola à leitura, novas metodologias que possibilitem aos educandos uma interação maior com o objeto de estudo (leitura). Esta dissertação tem sua relevância científica na siste-

matização de um documento que poderá contribuir com futuras pesquisas nesta área, pois traz uma reflexão teórico-prática sobre a construção pelo gosto da leitura. A Literatura é um componente curricular que está atrelado à Língua Portuguesa. Os alunos começam a aprender sobre as escolas literárias na Primeira Série do Ensino Médio com o auxílio e orientação do professor, que conecta aos demais componentes curriculares da grade curricular do ensino médio.

Palavras-chave: Gênero literário. Educação. Mediação.

ABSTRACT

Reading and writing are instruments of citizenship. Those who read can even travel the world through their imagination. Therefore, the main goal of schools should be to make students competent readers and writers, but all the work done at school is not enough to meet this goal. Learning oral and written language is one of the important elements for children to expand their possibilities of inclusion and participation in various social practices. It is extremely important to work with literary genres to encourage students to read, whether regional, national or international. In this sense, this article was written to discuss this topic. The indispensability of reading should be socially recognized, since a person's individual, social and cultural life is due to the acquisition of the habit of reading from childhood until the final phase of their development, as it develops each person's intellectual potential, the ability to learn, develop and progress. Such situations have led educators (especially those who teach Portuguese, which largely involves literary art) to reflect on the real causes of so much failure in their teaching practice. It is also emphasized that in many cases, the lack of interest in the literary-literate universe is highlighted by financial difficulties (since it is preferable to spend money to meet daily needs than to buy literary works). The results point to greater encouragement from families and schools to read, new methodologies that allow students to have greater interaction with the object of study (reading). This dissertation has its scientific relevance in the systematization of a document that may contribute to future research in this area, as it brings a theoretical-practical reflection on the construction of the taste for reading. Literature is a curricular component that is linked to the Portuguese Language. Students begin to learn about literary schools in the First Year of High School with the help

and guidance of the teacher, who connects it to the other curricular components of the high school curriculum.

Keywords: Literary genre. Education. Mediation.

INTRODUÇÃO

A importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão é o ponto de partida desta dissertação que propõe uma reflexão a respeito da questão da leitura, como prática social, e critica aquela metodologia tradicional de ensino da Literatura, focada no estudo da periodização literária, que se desenvolve, na maioria das vezes, na exigência da memorização de uma quantidade enorme de informações “literárias” (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.).

A literatura como uma das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, relacionando-se com outros objetos culturais, mas possui características que a diferenciam desses.

Toda a estrutura de formação educacional tem como base a literatura, pois é através de uma percepção criativa que a criança será capaz de tomar os relatos de contos de fadas como a mais pura expressão da realidade e fatos da sua história pessoal.

Silva (2009) chama a atenção para o fato de que ...

... o indivíduo apreende a realidade a partir das perspectivas racional e intuitiva, e que, infelizmente, a escola, da forma como está organizada, valoriza a supremacia do enfoque racional, não dando muito espaço para a intuição cuja fruição é proporcionada pela arte, em especial, pela literatura. A autora afirma ainda que só se atinge o desenvolvimento integral se estimulando as duas vias que dispomos para interpretar a realidade (SILVA, 2009, p. 70),

A literatura tem como objetivo não só um contato afetivo, mas principalmente a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia. Exatamente porque a imaginação trabalha com materiais colhidos da realidade, é preciso que a criança possa nutrir sua imaginação e usá-

-la em atividades adequadas, que lhe reforcem a estrutura, para crescer em um ambiente rico de impulsos em todas as direções.

A leitura parece ser um desempenho cognitivo difícil, particularmente para os principiantes. Se os adultos ficam aborrecidos com o livro, param de ler e, inclusive, colocam o livro de lado; porém, à criança de instituição não é permitida essa alternativa. Compelida pelas exigências do professor, ela finge prestar atenção à sua leitura enquanto realmente não consegue se concentrar.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O PAPEL DA LEITURA

A leitura sem dúvida, ocupa na vida escolar um lugar de grande destaque. Mas esse lugar, não decorre somente das junções que a escola visa atingir, mas confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar e de ler, que são, em essência, ato de conhecimentos de objetos colocados à indagação de sujeitos em estado de curiosidade e de busca. Assim, tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeitos, indicam um movimento dos sujeitos de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas.

Sabe-se que a leitura é desenvolvida dentro e fora da escola e é de suma importância. Mas é difícil saber quais as reais condições da abrangência da leitura no contexto escolar.

Observa-se que na atualidade, aprender a ler é desenvolver aptidões cognitivas, é mostrar habilidades através do raciocínio, pois cada indivíduo parte de uma evolução progressiva.

Portanto, esta pesquisa abrange todas as classes sociais, incluindo a renovação da educação para que não existam dominados e nem excluídos da sociedade perante o processo ensino-aprendizagem. Os interessados e responsáveis pela educação podem e devem transformar as dificuldades dos alunos em capacidades de assimilação e competência para a sociedade competitiva.

A leitura permite que o indivíduo possa perceber as relações fundamentais existentes ao redor do indivíduo. Ler é saber fazer inter-

pretações do que está sendo lido, é poder fazer atribuições coerente ao texto, e poder relacionar a circunstância com as experiências adquirida pelo aluno. A leitura são atitudes individuais e voluntárias, para que a mesma possa acontecer é preciso a decifração dos atos linguísticos que compõem a linguagem escrita, ela não está restrita a simples e mera decodificação linguística, através da leitura é exigido do educando a capacidade de interação com o mundo que o cerca.

De acordo com Matencio (1994, p. 42),

A leitura, assim como a escrita, é uma atividade individual, realizada de forma visual, por movimentos dos globos oculares. Ao longo desse processo, os olhos não se fixam em cada uma das palavras, como faria pressupor as atividades de leitura na escola, mas identificam um conjunto de palavras. Por outro lado, o leitor não é passivo frente ao texto, mesmo que a escola o oriente nessa conduta: os sentidos que estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou rebate suas hipóteses acerca do que ali lhe é exposto.

Dentre as aprendizagens básicas, a linguagem oral, a leitura, a escrita e a matemática são considerados instrumentais para a vida social e acadêmica, e são o cerne da maior pesquisa em dificuldades de aprendizagem. Existem pessoas que sabendo ler e escrever não consegue interpretar o que estão lendo ou escrevendo. Ler não é apenas decodificar. É analisar e contextualizar a leitura. É saber opinar, concordando ou discordando do que está lendo.

Leitura O que é leitura? Ler é um processo pelo qual podemos aprender inúmeras coisas, imaginar mundos nunca antes vistos e ampliar nossa visão da realidade acessando conhecimentos que outros descobriram e sistematizaram. A leitura é um elemento essencial para o aprendizado na universidade, pois as informações acadêmicas sobre qualquer tema são sempre apresentadas por escrito, seja em revista especializada, em livro ou na Internet. Para acessar essas informações de forma proveitosa, é necessário fazer uma leitura atenta e reflexiva em que dialogamos com o autor fazendo perguntas ou complementando o texto. A leitura é uma atividade essencial à vida, pois atualmente praticamente todas as informações são obtidas por meio desse meio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 141) observam que:

A concepção do ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis: livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula garante mudança na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos, por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

Entende-se que os recursos tecnológicos pressupõem o desenvolvimento de aulas onde professor e aluno incorpora o desejo do saber através de meios modernos e capazes de processar novas informações e produzir conhecimentos, sendo necessário uma reflexão coerente sobre tais meios tecnológicos. Os materiais didáticos devem traduzir os objetivos da aula, conduzir os resultados esperados, em termos de conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes. A relação teoria-prática deverá ser o sustentáculo dos materiais, seu uso deve ser adequado e a apresentação deve atrair e motivar o aluno para a tecnologia eletrônica.

O hábito da leitura deve fazer parte do nosso cotidiano. Faz-se urgente à revitalização da busca do conhecimento através de livros. Pois, a nos debruçarmos sobre eles, mergulhamos num mar de fantasias, viajamos no tempo, conhecemos o estilo da época em que foi escrito; em se tratando de livros literários, ou podemos encontrar na literatura atual; aquelas que busca trazer à tona questões mais variadas possíveis, levando o leitor a reconhecer a realidade, sendo presença das várias manifestações sociais existentes.

A leitura produz resultados excelentes no desenvolvimento integral do ser humano, abrindo-lhe as portas para o conhecimento, a aprendizagem e a produção de textos, oportunizando-lhe um bom relacionamento consigo mesmo e com os outros. Também promove a interação entre o leitor e o mundo, desenvolve a capacidade de análise, o senso crítico e a criatividade.

Um dos axiomas da leitura é de que ler implica significado, sendo significado aquele segmento da realidade a

que se chega através de outro segmento. O significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos cheios de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor (LEFFA, 1996, p.12):

O ato de ler constitui-se num instrumento de luta contra a dominação. Sabe-se que o acesso à escrita e ao livro na sociedade aparece como um privilégio de classe, comprovado historicamente. A manipulação do povo ocorre através de uma real contradição: ao mesmo tempo em que se prega o valor do livro e da leitura, tenta-se esconder o fato de que as condições de produção de leitura não sejam tão concretas assim.

A leitura enquanto atividade humana é uma prática social que possibilita o exercício da contestação e da criatividade. Essas idéias, por sua vez, visam alimentar a reflexão do grupo e gerar questionamentos e tomadas de posição frente à problemática da leitura no Brasil (SILVA, 1987, p.70)

Seguindo uma vertente educacional, tentando levantar os aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem da leitura, seja na escola, seja na biblioteca ou num outro local de trabalho, o ato de ler caracteriza a leitura crítica e criativa.

A leitura é uma condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve se implementar nas escolas e nas bibliotecas. A explicitação desse tipo de leitura, que está sendo longe de ser mecânica, será feita através da caracterização do conjunto de exigências com a qual o leitor crítico se defronta ao confrontar um texto escrito, ou seja, constatar, cotejar, e transformar (SILVA, 1990, p. 66).

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado, ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma fic-

ção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e no figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar ou até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler também é sair transformado de uma experiência de vida, um apelo, uma ocasião de amar, sem a certeza de que vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (BELLENGER, apud KLEIMAN, 1993, p. 15).

A escola é o principal responsável pelo ensino de registro verbal, de modo a levar o aluno a entrar em contato com o mundo cultural. Sendo assim, o acesso aos bens culturais, proporcionados por uma educação democrática, pode muitas vezes significar ao cesso aos veículos onde esses bens encontram-se registrados, entre eles, o livro.

A leitura pode também ser vista como uma fonte possível de conhecimento. Sendo a experiência cultural tomada como um comprometimento do indivíduo com sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce na vida do indivíduo.

A leitura não é um processo mecânico de decifração e sim uma elaboração ativa do pensamento em busca de compreensão. Estabelece a palavra como unidade mínima de compreensão, subentendendo que se o leitor identificar o significado da palavra através da pronúncia, chegará à compreensão do sentido do texto.

De acordo com Koch (2018, p.11), a Linguística Textual é o ramo da Linguística que toma o texto como objeto de estudo.

Um dos princípios básicos da Linguística Textual diz respeito à interação comunicativa por meio de textos. Esses princípios de textualidade, quando bem empregados, contribuem para a eficácia da interação comunicativa.

Partindo dessa premissa, são apresentados algumas concepções:

a) texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas; b) texto como discurso congelado', como produto acabado de uma ação discursiva; c) texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos; e d) texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos.

“A interação linguística cotidiana traz uma manifestação por parte do aluno no ato da comunicação, pois no momento de uma conversa é esperada a resposta do outro, mesmo que não seja verbal” (BAZERMAN, 2006).

Na instituição, o texto geralmente é usado como pretexto para o ensino da gramática, para o preenchimento de fichas de leitura. E, não são textos escritos, especialmente para aquele livro didático, mas sim trechos de obras literárias, perdendo assim grande parte do sentido real da obra. Segundo Mendes (apud. ZILBERMAN et al, 1989, p.52):

O texto não é pretexto de nada. Ou melhor, um texto exige apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê, escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, em contrapartida do igualmente solitário ato da escrita.

1.2 PROFESSOR COMPETENTE E A LEITURA

A atitude de leitura está presente em todas as entidades educacionais, desde a alfabetização até a compreensão de mensagens relatadas da escrita. Após este início o aluno tem contato com a leitura com livros-textos, a leitura suplementar, apostila. A própria escola concebe o livro didático como material básico do professor. O ato de ler está presente nas escolas porquê o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros proporcionando uma educação democrática

O professor para realizar um processo de reflexão em torno da situação, precisa conhecer um conjunto de teorias, princípios, correntes filosóficas, modelos curriculares, estratégias de aprendizagens e recursos de avaliação, dentre outros, para promover o aprendizado. Nesse sentido, um professor terá um discurso e uma prática pedagógica congruente do conhecimento e estará apto ao praticá-lo. Ressalta-se que dentre os saberes que o professor deve manejar, está o referente às teorias da aprendizagem.

O professor é um mediador do conhecimento através do ato pedagógico. Nesse sentido, é função do mesmo oferecer subsídios para que a criança possa utilizar-se de todas as formas de lingua-

gem, permitindo-lhe assim atuar como sujeito participante do processo, onde seja promovido seu crescimento e sua valorização.

Sobre o trabalho do professor segundo Imbernón:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2006, p. 14)

Nesse sentido, Tardif complementa

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2010, pp. 56-57)

Assim, sabe-se que o professor é um profissional que ensina conteúdos com o intuito de preparar os alunos a viver no grupo social, norteia o processo ensino-aprendizagem dos alunos na sala de aula, cria e recria saberes, estabelece uma mediação entre a pessoa, a realidade e a cultura, tendo como profissão específica a docência.

A escola precisa ser um espaço amplo, indo além do ensinar a ler e fazer as quatro operações. Necessita-se investir mais em bons livros, uma vez que representa a única oportunidade que muita criança tem de ler. Torna-se necessário construir nas salas de aula e na biblioteca a cultura viva, diversificada e criativa que representa o conjunto das formas de pensar, agir e sentir dos alunos.

“Cabe ao professor assumir o papel de mediador, facilitador. Em nenhum momento, poderá ler pelo jovem ou criança, tampouco impor seu ponto de vista, assumindo atitude conformadora e ingênua de pseudo-educador”. (FRANTZ, 1993, p. 90).

Eu diria que, primeiro que tudo, os professores têm que repensar o seu papel. Se é certo que continuam a ser fontes de informação, têm de se consciencializar que são apenas uma fonte de informação, entre muitas outras. Deve, no entanto, salientar-se que o seu valor informativo tem níveis diferentes conforme o acesso que os seus alunos puderem ter a outras fontes de informação. É fundamental que os professores percebam esta diversidade. Haverá alunos que não vão precisar muito da informação substantiva dos professores, embora precisem da informação processual no sentido de a digerirem e criticarem (ALARCÃO, 2003, p.31).

Cumprir ao professor mediar a relação dialógica leitor-texto, pois cabe a este a função de facilitador do diálogo. O professor só desempenhará esse quesito se contribuir com a tarefa de formar em sala de aula e na biblioteca um ambiente de familiaridade e afetividade com o livro. Caso contrário, a relação leitor-livro ficará bloqueada e a leitura tornar-se-á repulsiva.

Muitas pesquisas apontam que os alunos, nas atividades de redação, apresentam as seguintes dificuldades: não saber o que é dissertativo-argumentativo; não conhecer muito bem o tema proposto; ter de escolher um tema; iniciar a redação; ter dificuldade em entender os textos de apoio; ter tema sugerido, e não livre; ter pouca informação nas propostas de redação; saber argumentar; escrever e dar um título dentro do tempo determinado; ter texto de apoio com palavras difíceis; e escrever a redação de acordo com o que foi solicitado.

A leitura, como um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências, é muito bem destacada quando diz que:

Ao trabalhar como membro que é de uma escola, o professor está interessado em que seus alunos adquiram experiências. Estas experiências podem ser adquiridas através de um livro-texto, com textos elaborados e mime-

ograftados, através da discussão em grupos de pesquisas bibliográficas e de campo (GERALDI, 1985, p.32).

Para que o ensino da leitura se concretize, a postura do professor é importante. O professor precisa ser competente e exercer grande influência sobre as crianças, principalmente, nas séries iniciais em que aparece como modelo. Se o professor é competente para compreender a importância da leitura no processo de aprendizagem, irá desenvolver um trabalho voltado para despertar e estimular este hábito com seus alunos.

Uma das melhores formas de ajudar crianças a tornarem-se leitoras fluentes e a optarem pela leitura como atividade de lazer é assegurar-se de que há livros cercando-as em todas as horas. Assim como a pesquisa sobre algumas crianças que se tornam leitoras em idades muito precoces, mostrou a influência da imediata acessibilidade a livros em casa. Talvez isso ocorra porque, quando os livros estão acessíveis, os estudantes podem localizá-los e envolver-se na leitura rapidamente, com mínimo esforço e perda de tempo de aprendizado.

O texto assume a interpretação como uma construção de sentido, feita pelo leitor, a partir dos seus conhecimentos prévios e com base nas pistas textuais, numa relação interlocutiva.

“Elegemos a própria relação interlocutiva como o espaço a iluminar a historicidade dos acontecimentos construídos nesta relação. O texto, é pois, o lugar onde o encontro se dá.”

Sobre o papel do professor de Língua Portuguesa em sala de aula no papel de mediador, nesta perspectiva, a dimensão interacional em sala de aula afigura-se a papéis sociais, visto que, a linguagem nos precedem em um certo sentido numa relação necessária da atividade intelectual humana no meio social.

Nesse sentido Vygotsky percebeu que deve haver um equilíbrio entre forçar a aprendizagem e esperar o desenvolvimento. Não se deve exigir além da maturação espontânea (ou determinação biológica), pois não resultará em efeito algum, não haverá aprendizagem. Também não adianta esperar, pois algumas funções, apesar do potencial orgânico para maturação, não amadurecem se não forem estimuladas para que isto ocorra. Assim percebemos a importância da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vygotsky o desenvolvimento psíquico da criança se dá em dois níveis: um real e outro potencial. No nível de desenvolvimento real a criança mostra o seu atual nível de desenvolvimento, quais são as funções psíquicas maduras. No nível de desenvolvimento potencial a criança mostra quais as funções estão amadurecendo, estão potencialmente presentes, mas que ainda não estão totalmente sob o domínio do indivíduo.

O primeiro nível de desenvolvimento, o real, é diagnosticado pela capacidade da criança fazer uma determinada atividade sozinha, sem ajuda externa, enquanto no nível potencial a criança depende de ajuda externa para realizar uma atividade. A distância ou a diferença entres estes dois níveis, foi chamado por VYGOTSKY de Zona de Desenvolvimento Proximal. É neste espaço que se pode determinar qual é o nível de desenvolvimento real e qual é o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo e isto só é visível através da mediação.

A mediação é a maneira como um instrumento (físico/externo ou mental/interno) auxilia na interação entre o ambiente e o organismo para que ocorra o desenvolvimento cognitivo de uma forma plena e o indivíduo possa realizar mudanças em seu ambiente.

O papel da mediação é oferecer uma estimulação adequada que promova a maturação orgânica e psíquica (desenvolvimento em Vygotsky) e uma maior integração entre as unidades funcionais (aprendizagem em Luria), para tornar o nível potencial em real.

Mediação é o processo em que o ambiente auxilia o indivíduo a tornar real aquelas funções que ainda estão no nível potencial. Mediação é a ação de um componente ambiental, fator extrínseco, que provoca mudança no organismo (fator intrínseco). Mediação é o uso de instrumentos (físicos ou mentais) ou a ação do mediador.

O mediador é qualquer pessoa que faça a criança avançar em seu nível real de desenvolvimento, tornando-a mais autônoma na realização das atividades. Geralmente é uma pessoa mais experiente naquela atividade com que o indivíduo se defronta. É esperado que o professor seja esta pessoa, porém pode ser um dos pais da criança, um irmão mais velho, um colega de escola, que tem seu nível cognitivo mais desenvolvido.

A compreensão da relação destes três fatores (ambiente, organismo e mediação) é fundamental para o entendimento da relação aprendizagem/desenvolvimento. Nesta concepção, uma estimulação

adequada, conforme vimos no conceito de ZDP, provoca a aprendizagem que faz avançar o desenvolvimento psíquico.

Assim a mediação é o fator fundamental para a aprendizagem, a mediação é a combinação entre o ambiente (quantidade + qualidade) e o organismo bem preparado. É a mediação que vai determinar o resultado de aprendizagem quando o ambiente ou organismo estão além do esperado para a aprendizagem.

Por exemplo, é uma boa mediação que faz a criança avançar de um nível cognitivo mais inferior para um nível mais avançado, como no caso das provas piagetianas de reversibilidade.

Se o mediador, o professor, souber organizar a tarefa e fazer as indagações adequadas para a criança, será possível fazê-la avançar para um estágio mais complexo de compreensão num tempo menor, do que deixar que a criança alcance este nível apenas interagindo sozinha com o material.

Vygotsky mostrou, em seus estudos com crianças deficientes mentais, como a mediação pode suplantar as limitações que a falta de integridade ou de maturação das cadeias neuronais impõem no indivíduo.

Uma vez dominados os conceitos funcionais do sistema nervoso, pelo estudo da neuropedagogia, e as concepções da teoria sócio histórica, é possível que o professor relacione sua ação pedagógica com os efeitos sobre o circuito neuronal de seu aluno. Esta ação resulta no que conceituamos como aprendizagem, *a formação de sinapses* que faz avançar o desenvolvimento e habilita o indivíduo a desempenhar novas atividades de forma mais independente.

1.3 LITERATURA E GÊNERO LITERÁRIO

Percebe-se que a literatura infanto-juvenil é, ao mesmo tempo, recreação e terapia, base da cultura e o mais importante elemento da comunicação. Assim sendo, a história gera prazer e reflexão, já que, mediante a mesma, a criança conhece diferentes contextos que desafiam a imaginação, a criatividade, a construção de novos sentidos e uma visão crítica da realidade.

Sabe-se que a função dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a

muito do que se conhece da tradição escolar, é preciso lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo e não há leitura. Ao mesmo tempo, o próprio encontro social oportunizado pela sala de aula oferece formas de exceder a leitura individual de cada um dos leitores oportunizando que se estabeleça ali uma comunidade de aprendizagem voltada à leitura literária, na qual se inclui a voz do professor, o qual auxilia os alunos a localizarem sua leitura num mosaico de leituras presentes e históricas a partir das quais o encontro entre leitor e texto possa ser reorganizado na forma de conhecimento sobre literatura (SIMÕES, 2012, p. 48).

Callai afirma:

Que, após a leitura, seja dada a importância ao diálogo, pois esse é um processo interativo que envolve sujeitos na escuta e no dizer do texto, que provoca a conversa oral, a exposição de diferentes pontos de vista, encaminha a um entendimento construído em consenso, pelo uso de diferentes conhecimentos, pelas habilidades e emoções compartilhadas. (CALLAI, 2016, p. 56)

Dentro da literatura infanto-juvenil, o trabalho com as histórias, rimas, gibis, poesias e jogos em geral, desenvolve o gosto pela leitura, pois o aluno o faz de forma descontraída e divertida. Essa variedade textual é imprescindível porque a criança precisa que as funções e as variedades linguísticas se constituem em produtos do contexto social em que se dá a interação linguística.

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que já leu [...] É conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, é capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. (LAJOLLO, 1999, p. 106)

Lajolo enfatiza que:

É a literatura como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibi-

lidades, valores e comportamentos pelos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (Lajolo (1999, p. 106)

Pela diversidade de textos e pelo seu estilo, a literatura é como se fosse a porta de entrada para a leitura, uma vez que desencadeia no aluno uma certa magia, emoções, sentimentos, sonhos, tornando-a capaz de descobrir o mundo, seus conflitos e soluções.

Dessa forma, os PCN afirmam que o trabalho com a leitura literária deve considerar a singularidade do discurso literário e as propriedades da linguagem que caracterizam essa construção textual tão particular, de modo que se perceba o quão é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.

Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expediente para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão (BRASIL, 2001, p. 36-37).

Perrone-Moisés (1996) alerta que a literatura, enquanto disciplina, está ameaçada de extinção, e que isso se nota desde 2011 quando a Literatura saiu do programa de ensino médio de vários estados brasileiros, sem que grandes movimentos em prol de sua permanência no rol das disciplinas obrigatórias fossem notados, apenas manifestações isoladas de alguns professores ligados à área.

[...] O texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo ao mesmo tempo representação

e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto se relaciona com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido pela informação dirigida a qual encobre as contradições e não faz apelo crítico[...] (PAULINO; COSSON, 2009, p.65)

Já o gênero literário,

O conceito de gênero literário tem sofrido múltiplas variações históricas desde a antiguidade helênica até aos nossos dias e permanece como um dos mais árduos problemas de estética literária. Aliás, o problema dos gêneros literários conexiona-se intimamente com outros problemas de fundamental magnitude, como as relações do individual e do universal (...), a existência ou inexistência de regras (AGUIAR E SILVA, 1976, p. 205)

Existem diversos tipos de produções literárias – romances, poemas, contos, tragédias, comédias etc. – e, para melhor compreendê-los, os estudos linguísticos e literários organizaram essas produções em grupos, os chamados **gêneros literários**. Por definição, gêneros literários podem ser compreendidos **como conjuntos de textos** da literatura classificados segundo suas especificidades.

Tipos de gêneros literários clássicos

Desde as primeiras produções literárias até hoje, muitos tipos de obras foram criados. Um dos primeiros pensadores a observar essa variedade de literatura foi Aristóteles. No seu livro *A poética*, o autor ressalta que existiam basicamente três gêneros literários, aos quais, hoje, chamamos “gêneros clássicos”:

Gênero lírico

A lírica clássica – assim chamada por ser uma produção literária acompanhada por instrumentos musicais gregos, tais quais a lira – poderia ser, de modo genérico, comparada com o que hoje conhecemos como poesia. Entretanto, para ser mais específico, é possível dizer que os poemas líricos seriam aqueles que expressavam sentimentos e apresentavam uma visão particular da existência. Uma das poetisas líricas mais conhecidas é Safo de Lesbos. Veja, a seguir, um fragmento de poema dela:

“O amor agita meu espírito
como se fosse o vendaval
a desabar sobre os carvalhos”
Safo de Lesbos

Gênero épico

A épica ou epopeia pode ser definida como sendo um gênero narrativo clássico, no qual os grandes feitos de um povo são cantados. Não há, em tese, nos textos épicos, visões particulares da existência, mas sim uma perspectiva geral da nação como um todo. Algumas das epopeias gregas mais conhecidas são *Ilíada* e *Odisseia*, cuja autoria é declarada a Homero.

Gênero dramático

O gênero dramático, subdividido por Aristóteles em tragédias e comédias, é aquele tipo de texto literário criado para ser encenado, ou seja, para transformar-se em uma peça de teatro.

Híbrido entre a literatura e as artes cênicas, o gênero dramático sempre acompanhou a história da humanidade, desde as encenações ritualísticas tribais e religiosas até o teatro contemporâneo. Uma das peças mais famosas da Grécia Antiga é *Édipo Rei*, de Sófocles.

Gêneros literários modernos

Com o passar dos anos, novos gêneros foram sendo criados e reproduzidos na literatura. Hoje, diversos novos tipos literários circulam nas livrarias e bibliotecas, e a divisão de Aristóteles já não consegue abarcar a complexidade atual. Alguns desses novos gêneros são:

- Romance: narrativas longas, com vários conflitos e uma complexa rede de personagens;
- Novela: narrativa de tamanho mediano, com poucos conflitos;
- Conto: narrativa curta e com conflito único;
- Crônica: textos narrativo-reflexivos cuja temática é vinculada ao cotidiano das cidades;
- Poema: textos escritos em verso que apresentam visões particulares sobre si, a existência ou a própria linguagem;
- Canção: gênero híbrido entre a literatura e a música;
- Drama histórico: peças de teatro cuja temática vincula-se a um fato histórico;
- Teatro de vanguarda: obras teatrais produzidas sob influência das vanguardas europeias no século XX.

Fonte: <https://www.portugues.com.br/literatura/generos-literarios.html>.
Disponível em: 10 ago. 2024

No que tange às as orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da *cultura letrada*. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar (BRASIL, 2006, p. 60).

[...] sem dúvida, muitos deles [textos da cultura popular] têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. [...] Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos (BRASIL, 2006, p. 57).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PC-NEM), de 1999, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM), de 2006, e mesmo os PCNEM+, possuem uma base linguística bakhtiniana, segundo a qual o ensino da linguagem e da língua deve objetivar seu uso nas mais diversas situações sociais. O estudo da gramática ou as atividades de análise se justificam enquanto ferramentas para tal uso. Assim, o texto constitui a unidade básica do ensino da área de “linguagens, códigos e suas tecnologias”, mas esse deixa de ser exclusivamente verbal e se amplia semioticamente para os quadros, a pintura, o *outdoor*, o filme, a letra de música etc.

CONCLUSÃO

Do ponto de vista bibliográfico, concluiu-se que: o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento às características físicas e sociais do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sociocultural.

O incentivo à leitura através da Literatura pode partir de casa, e esse papel pode ser desenvolvido também pelos pais, irmãos mais velhos, avós e demais que queiram interferir na formação de leitores.

Constatou-se que é necessário refletir sobre a ideia de como estão os alunos que chegam ao ensino médio e não possuem em sua pequena bagagem de vida as tão formidáveis práticas de leitura.

A importância da leitura no processo de constituição de um cidadão crítico e participativo na sociedade não pode ser ignorada e, com isso, a necessidade de se pensar (e investir) na formação de leitores é urgente.

Segundo Rouxal (2013, p. 20), essa formação requer um trabalho pedagógico conjunto que envolve ações voltadas para a construção do sujeito leitor, para os critérios de escolha das obras e para o papel do professor leitor e mediador do processo de leitura que encaminha em suas aulas.

Jouve (2013), dialogando com Rouxel (2013b), pondera que, na escola, não se deve extinguir a dimensão subjetiva da literatura, propondo que esta seja o cerne de seu estudo, posto que possua duplo be-

nefício: é mais fácil no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber.

Para Rangel (2007), o professor deve oferecer uma seleção de textos literários ao estudante indicando um estudo programado, em que seja estabelecido diálogo entre cada texto, independente de épocas ou períodos, proporcionando o conhecimento. Sobretudo, porque esse conhecimento é fundamental para a significação do que se lê e é por meio desse diálogo que os sentidos de leitura se construirão plenamente. E, com isso ao estabelecer o diálogo entre os textos literários selecionados proporciona o letramento literário, ou seja, a formação do estudante como leitor.

Assim, negar-se a esse diálogo é negar o reconhecimento que o próprio texto procura fazer de seus parentescos, de seus vínculos, de seu desejo de filiação, de sua luta pela conquista da cidadania... literária. E o LDP pode/deve estar atento a essa demanda, cuidando, em primeiro lugar, para que o conjunto de textos selecionados para leitura e estudo não seja formado apenas pelo interesse didático, mas também por critérios relacionados à relevância e ao significado literário dos textos e de seus autores (RANGEL, 2007, p. 141).

Lajolo (1993, p. 15), ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. Sobre o ensino da literatura, Lajolo (1993),

...embora considere que não existam técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto literário, sugere alguns encaminhamentos que, mesmo tradicionais, são inevitáveis ao tratamento didático da literatura, tais como: a inscrição do texto na época de sua produção, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno (LAJOLO, 1993, p. 16), t

Também sugeridos por Cosson (2014) que os denomina contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Segundo Lajolo, a forma como o texto literário é

apresentado em sala de aula promove a desfiguração da obra, reforçando seu desencontro com o aluno.

A escola deve aprimorar as situações comunicativas dos alunos perante as práticas sociais durante o processo-aprendizagem em sala de aula, tendo como ponto vista a compreensão de uma informação concreta que se propõe a passar no âmbito educacional, social ou cultural.

O indivíduo, através de palavras e gestos, é resultado de suas relações com o outro, ou seja, o que ele é e o que produz constituem um produto do meio sociocultural em que vive. Num conjunto de trocas realizadas por interlocutores, resulta um trabalho empreendido de significados que remetem simultaneamente à abordagem subjetiva manifestada de acordo com a maneira de proceder socialmente (KOCH & ELIAS, 2010).

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p.10)

A título de recomendação:

Sem espírito de completude, podemos listar cinco exemplos dos aspectos que a escola deve assegurar, já que pertencem principalmente ao campo da educação escolar:

1. Ensine a ler no sentido amplo que foi desenvolvido nas últimas décadas. Esse seria o objetivo mais alinhado com o lição de casa regular da escola, embora poste atualizado com tudo o que sabemos hoje sobre o leitura, desde o domínio do código até desenvolvimento de habilidades de leitura, do conhecimento dos diferentes tipos de textos para as operações envolvidas na compreensão e autocontrole do que o leitor entende com base nos objetivos de cada leitura, etc.

2. Garantir a leitura de livros de qualidade para todos, ajudando a estabelecer critérios na hierarquia existente no textos sociais. Nem

todos os textos são iguais valioso, mesmo se o leitor for fazer use-os como quiser de acordo com o seu gostos, interesses e objetivos pessoais. Isso deve ser aprendido em algum lugar e todo o mundo deve ter tido a chance de criar um horizonte de leituras em que projeto e registrar o seu próprio.

3. Garanta o conhecimento, mesmo que níveis diferentes, de alguns dos textos “clássicos” que servem de referências coletivas e que contribuem para a coesão de um comunidade. A função de “transferência patrimonial” também tem sido uma das tarefas mais sentidas pela escola e não é fazer sem isso, mas atualizá-lo a partir de forma reflexiva. Por exemplo, levando em conta em consideração o grau de complexidade intercultural e a globalização das sociedades atual.

4. Ensine como ler textos inicialmente complexo para o leitor. Ou seja, ofereça o experiência de leitura de textos linguisticamente complexos e temporariamente separados e mostrar como operar para entender o livros em profundidade e com espírito crítico.

Em relação à literatura, várias críticas surgiram em função do tratamento não diferenciado dado a ela, ou seja, muitos acharam que, nos PCNEM, os textos literários apareciam apenas como mais um entre tantos gêneros discursivos, sem que lhe fosse dado o tratamento artístico que a teoria literária do século XX havia intentado construir. As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

Para a maioria dos alunos, é sabido que ler e escrever são competências necessária para adentrar no mercado de trabalho em função da comunicação como mecanismo de interação social, seja qual for a modalidade do trabalho.

“A interação linguística cotidiana traz uma manifestação por parte do aluno no ato da comunicação, pois no momento de uma conversa é esperada a resposta do outro, mesmo que não seja verbal” (BAZERMAN, 2006).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976
- _____.; BORDINI, M. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. 1 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, Denis Lino de. **Língua e literatura no ensino médio: proposta didática**. /Denise de Lino Araujo, Elisa Cristina Amorim Ferreira, Aluska Silva Carvalho. – Campina Grande PB: EDUFCG, 2017. P. 63- 66.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.
- _____.; _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. _____. Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização: Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1997).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6 ed. São Paulo, Scipione, 1997.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In:

CHARLOTTE, Galves, Eni Puccinelli Orlandi, Paulo Otoni. **O texto: leitura e escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes 1997.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 87 -121.

GIROTTI, C; SOUZA, R. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Oficina da leitura:** teoria e prática. Campinas. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. 2.ed. 2º reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor.** 11ª ed. Porto Alegre Mercado Aberto, 1999.

LEFFA, V. I. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre, Sagra – DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2010.

ORLANDI, E. **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 2003.

POERSCH, José Marcelino. Implicações da psicolinguística nos processos de produção e recepção do código escrito. **Letras de hoje.** Porto Alegre, nº 86, p. 19-23, 1991.

_____. Alfabetização, uma construção cognitivo – social. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, n. 90.1992.

RICHE, Rosa; HADDAD, Luciane. **Oficina da palavra:** ler e escrever bem para viver melhor. 4. ed. São Paulo: FTD, 1991.

SANTOS, Eli Rezende dos. **Por que lemos mal e como ler e estudar melhor.** Rio de Janeiro: Teenoprint, 1980.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização:** a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SIMÕES, L. **Leitura e autoria:** planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAN DIJK, Teun A. (1992) **Cognição,** discurso e interação. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. 4. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na Escola. In: AGUIAR, Vera Teixeira [e outros]. ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor Porto Alegre: Maercado Aberto, 1993, p. 09-24.

CAPÍTULO 8

AS DIFICULDADES DA LEITURA E ESCRITA NA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DÁRCIO NUNES, NA ZONA RURAL, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/ BRASIL, NO PERÍODO 2022-2023

DIFFICULTIES IN READING AND WRITING IN THE 6TH YEAR CLASS OF ELEMENTARY EDUCATION AT ESCOLA MUNICIPAL DÁRCIO NUNES, IN THE RURAL AREA, IN THE MUNICIPALITY OF CODAJÁS-AM/ BRAZIL, IN THE PERIOD 2022-2023

Mateus Nunes Medeiros
mateusnmedeiros1@gmail.com

RESUMO

A formação continuada do professor é imprescindível não somente para o melhoramento pessoal, mas para o êxito profissional, para que ele atenda o seu alunado com problemas ligados a oralidade e leitura, por isso, foi escolhido para este trabalho de pesquisa o seguinte tema: As dificuldades de leitura e escrita na turma do 6º ano do ensino fundamental na escola municipal Dárcio Nunes, comunidade do Urucurizinho na zona rural do município de Codajás-Am/Brasil, no período de 2022/2023. Tendo como Objetivo geral: Conhecer os fatores que levam os alunos do 6º ano do ensino fundamental as dificuldades de leitura e escrita na zona rural na escola municipal Dárcio Nunes no município de Codajás-Am/Brasil no período de 2022/2023. A pesquisa ocorreu dentro de uma abordagem-metodológica exploratória-descritiva com o enfoque qualitativo, que por meios dos questionários aplicados aos docentes, e aos alunos, realizou-se a análise e discussão concernente às respostas e falas dos participantes da pesquisa. Constatou-se que as dificuldades de leitura e escrita é um problema que vem se arrastando por vários anos, sendo agravado pela pandemia, revelando a necessidade dos professores em adaptar-se às aulas remotas, para atender os educandos durante este período, onde

os alunos foram os mais prejudicados, por não terem o acompanhamento constante do docente, ratificando também a obrigatoriedade de atualização, busca de mais qualificação e inovação por parte dos profissionais pedagógicos.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Educando. Docente

ABSTRACT

The teacher's continued training is essential not only for personal improvement, but for professional success, so that he can assist his students with problems related to speaking and reading, which is why the following topic was chosen for this research work: The reading and writing difficulties in the 6th year elementary school class at the Dárcio Nunes municipal school, Urucurizinho community in the rural area of the municipality of Codajás-Am/Brazil, during the period of 2022/2023. Having as general objective: To understand the factors that lead students in the 6th year of elementary school to have reading and writing difficulties in rural areas at the Dárcio Nunes municipal school in the municipality of Codajás-Am/Brazil in the period 2022/2023. The research took place within an exploratory-descriptive methodological approach with a qualitative focus, which, through questionnaires applied to teachers and students, analyzed and discussed the answers and statements of the research participants. It was found that reading and writing difficulties are a problem that has been going on for several years, being aggravated by the pandemic, revealing the need for teachers to adapt to remote classes, to serve students during this period, where students were the most affected, as they did not have constant monitoring from the teacher, also confirming the obligation to update, search for more qualifications and innovation on the part of pedagogical professionals.

Keywords: Literacy. Reading. Writing. Educating. Teacher

INTRODUÇÃO

O problema da dificuldade da leitura e escrita vem acontecendo há vários anos, com os alunos que chegam no 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Dárcio Nunes, na comunidade Urucurizinho

I, na zona rural do município de Codajás, Amazonas, Brasil – anos 2021/2022, tem-se observado essa dificuldade nos alunos durante o período em que atuo como professor, é nesse sentido que buscou-se fazer uma pesquisa para entender o que causa esse problema nessa série.

Com a pandemia da covid-19, muitos professores tiveram que buscar alternativas para que seus conteúdos chegassem até os alunos e assim a perda de conteúdos não fosse tão grande, isso não resolveu o problema dos alunos com dificuldade de leitura e escrita, por não terem o acompanhamento diário do professor o problema só se estendeu mais ainda, alunos foram aprovados sem ter o conhecimento da leitura e escrita, não aprender a ler e a escrever é emperrar todo o processo de desenvolvimento do sujeito em sua vida escolar e social; é negar-lhe o direito de cidadania, esses alunos posteriormente se tornarão cidadãos fácil de serem manipulados, sem ideias, sem criticidade, sem opiniões próprias, esse problema só vai aumentando cada vez mais, muitos procuram se aperfeiçoar em jogos eletrônicos, se trancam nos quartos durante horas ao decorrer do dia, muitos pais não sabem o que fazer para ajudar seu filho a ter um bom desempenho escolar, tudo isso só faz com que as dificuldades de leitura e escrita desses alunos só aumente, empilhando cada vez essas dificuldades, tornando-as mais difíceis de resolver, ensinar a ler e escrever não como ensinar a praticar jogos e brincadeiras mas se o professor fizer um planejamento onde ele possa incluir os jogos e as brincadeiras como ferramenta de aprendizagem, aí ele terá atenção daqueles alunos que querem se interessar pelas aulas, muita das vezes só falta um empurrãozinho para darmos o primeiro passo, para muitos os professores que ainda tem um pensamento tradicional, jogos e brincadeira não leva a nada, mais para nós que somos professores que não tem um pensamento militarista, os jogos e brincadeira se tornou uma ferramenta de suma importância para a aprendizagem dos alunos, com a leitura passamos a conhecer os outros e a nós mesmo, por isso que como professor temos que cativar a leitura com os alunos e assim formar leitores críticos. 13

Situação Problemática. O problema da dificuldade da leitura e escrita vem acontecendo há vários anos na escola municipal Dárcio

Nunes, comunidade do Urucurizinho I, os alunos que chegam no 6º ano do ensino fundamental, tem-se observado essa dificuldade de leitura e escrita, durante o período em que atuo como professor, é nesse sentido que buscou-se fazer uma pesquisa para entender o que causa esse problema de dificuldade de leitura e escrita nos alunos do 6º ano na escola municipal Dárcio Nunes, município de Codajás, Amazonas, Brasil.

Pergunta Central. Quais os fatores que levam os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental as dificuldades de leitura e escrita? **Perguntas Específicas:** Quais as metodologias utilizadas pelo professor nas atividades de leitura e escrita com os alunos do 6º ano do ensino fundamental? Quais as dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano na aprendizagem da leitura e escrita? Quais ações serão necessárias para minimizar o problema da leitura e escrita na turma do 6º ano do ensino fundamental?

Buscando descobrir as causas das dificuldades de leitura e escrita na escola Dárcio Nunes, tem como **Objetivo geral:** Conhecer os fatores que levam os alunos do 6º ano do ensino fundamental as dificuldades de leitura e escrita na zona rural na escola municipal Dárcio Nunes no município de Codajás-Amazonas, Brasil – anos 2021/2022. Tendo como **Objetivos específicos:** Analisar as metodologias utilizadas pelo professor nas atividades de leitura e escrita com os alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola municipal Dárcio Nunes; Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano na aprendizagem da leitura e escrita; Traçar ações que serão necessárias para minimizar o problema da leitura e escrita na turma do 6º ano do ensino fundamental.

Para **Hipótese** da pesquisa, propõe-se que: Em função dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental apresentarem dificuldades na leitura e escrita, pressupõe-se que não estão sendo aplicadas as metodologias adequadas pelos docentes que atuam nas referidas séries, assim como verificar as ações necessárias para mudar esse quadro que afeta os alunos.

Como **Justificativa** A leitura e a escrita, são os dois fundamentos essenciais para a aprendizagem dos alunos, principalmente nas séries iniciais onde se inicia todo processo de ensino escolar do edu-

cando, essas dificuldades observadas nos alunos do 6º ano, nos fez sentir a necessidade de realizar um trabalho de pesquisa profunda sobre o título: As dificuldades da Leitura e Escrita na turma do 6º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Dárcio Nunes na zona rural no município de Codajás – Amazonas, Brasil – anos 2021/2022. Ao longo dos anos anteriores esse problema vem causando uma inquietação aos professores que ali atuam, muitas vezes levando alunos até a desistência do seu ambiente escolar. Sabe-se que a escola é o local apropriado para se promover e elevar o conhecimento dos alunos, porém precisa-se analisar e conhecer as várias situações que causam os fatores que interrompem esse ciclo do ensino aprendizagem na turma do 6º ano da escola Municipal Dárcio Nunes.

Viabilidade é viável a sua realização, uma vez que a escola possui um ambiente favorável a esse tipo de ações, assim como a comunidade fornecerá o apoio necessário para a execução do trabalho de pesquisa de campo, o custo financeiro da pesquisa será mínimo no que se refere a recursos com matérias, favorecendo ao pesquisador a sua execução da pesquisa. Nas **Limitações** apresentadas no momento, será a questão da pandemia, uma vez que as aulas estão sendo realizadas apenas três vezes por semana, mas isso não será um problema que venha causar a não realização da pesquisa.

O estudo de pesquisa exploratória descritiva com um enfoque qualitativo, por se tratar de um estudo que priorizar o que há de concreto nos fatos e instrumentos de coleta de dados foi utilizado, o questionário, podendo ser registrados com segurança.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 EDUCAÇÃO

A educação é sem dúvida uma arma, assim como conhecimento é poder, o ato de educar também se mostra como um componente de poder. Hoje no mundo em que vivemos, cheios de grandes avanços tecnológicos, onde se busca cada vez mais o perfeccionismo em todas as áreas do conhecimento, e isso nos faz pensar no papel da educação que é o de levar o ser humano a explorar o seu potencial,

desenvolver suas capacidades e aplicar suas habilidades, pois sabe-se que neste mesmo mundo, ocorre algo paralelo a esses avanços, e é o fato de tantos jovens viverem sem uma perspectiva de vida, e é neste momento que a educação pode e deve fazer toda a diferença. A busca de novos sonhos e novos ideais. O homem sem educação está “morto”, pois como vai ler e interpretar sua realidade e o contexto social em que se encontra? Pois o ser humano que está sempre em busca de conhecimentos não se deixa levar pelos aspectos que se apresentam, mas analisa cada fator dentro de uma abordagem interpessoal, em colaboração com o julgamento racional-lógico. É por isso, que todo os atore ou agentes do processo de ensino-aprendizagem, devem estar coligados, pois cada professor que ama os livros e a literatura buscará criar dentro da sala de aula um ambiente de união, participação e organização voltada para a leitura e interpretação de textos, buscando com isso, conhecer o mundo, não o mundo habitável somente, mas aquele que reside no interior década um de nós, que nos abre as janelas da realidade, que propicia caminhos seguros para nossos passos, e isso, a literatura possibilita, mas primeiro, deve-se ensinar a ler e escrever, depois a amar os livros, e então, a compartilhar o saber, pois ler é ir inevitavelmente ao encontro da cultura, do conhecimento em consonância com a dinâmica da vida.

Sabe-se que a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula, deve ser preferencialmente a mais ideal possível conforme a realidade dos alunos que fazem parte daquele ambiente escolar, é neste sentido busca-se dentro do ambiente escolar, com a classe docente, o planejamento realizado da melhor forma e com contextos que venham chegar próximo das dificuldades que impera aos nossos alunos, para que esses não só sejam estimulados a sanar as dificuldades, mas possam assimilar de forma positiva o contexto ideal aplicado pelo professor.

A educação, no aspecto escolar, está ligada ao ensino, que por sua vez tem profundos laços com a metodologia, é um conjunto de técnicas que o professor vai empregar para realizar suas atividades pedagógicas, para uma melhor execução e compreensão do aluno com dificuldades de leitura e escrita, ou quaisquer outras dificuldades, e assim buscar minimizar as resistências.

1.2 FATORES QUE LEVAM OS ALUNOS A DIFICULDADES DA LEITURA E ESCRITA

São muitos os fatores que levam os alunos a essas dificuldades de leitura e escrita, começam do ambiente familiar desestruturado, as condições de vida, problemas emocionais, a falta de atenção na hora que as aulas estão sendo ministrada, a falta de socialização entre os colegas e geralmente esse aluno procura se excluir de grupos de trabalhos, déficit de audição e visão, falta do apoio familiar, por ter diversos trabalho a realizar antes da aula, mau planejamento do professor onde faz mau uso de suas metodologias, seu plano é sempre voltado para a turma com um desempenho melhor e não para solucionar a dificuldade do aluno, cabe ao educador proporcionar meios para melhorar o processo de ensino aprendizagem dessas crianças, criar as atividades para que esses educandos possam desestruturar as suas dificuldades e construir o conhecimento da base alfabética da escrita e da leitura, um aluno mau alfabetizado se tornará um cidadão mal informado, sem ideias e opiniões próprias, fácil de ser manipulado, o professor tem que formar cidadão autônomo com opiniões próprias.

Cada ser é único, e existe um mundo em cada um, assim como a criança e o jovem têm seu próprio universo a ser descoberto e explorado. Na sociedade atual, na pós modernidade, observa-se algumas falhas, que na verdade são tentativas que não corresponderam com os resultados obtidos, por isso, é necessário que antes de falar das dificuldades, é preciso fazer um preâmbulo, alistando os “equivocos” que os pais cometeram, e que pode repercutir na escola.

A leitura e a escrita, são os dois fundamentos mais essenciais e preciosos para a formação do ser humano, esse fato nos leva uma grande reflexão, uma vez que esses fundamento nos fazem tornar seres que uma boa argumentação ou um péssimo desenvolvimento no diálogo para o resto de nossa vida, a comunicação é algo que todos nós temos a necessidade de aprendermos, pois sempre iremos precisar para convivermos no dia a dia.

Muitas das dificuldades encontradas pode relacionar diversos distúrbios de aprendizagem, por isso que é muito importante o professor identificar e criar meios que possam intervir o problema antes que

ele se agrave mais ainda, ficando mais difícil de ser resolvido, procurando ajuda se for necessário das pessoas capazes de lidar com o problema para que possam intervir no problema e que não atrapalhe o desenvolvimento escolar do aluno, mas de fato vivemos no campo uma outra realidade, que porém apresenta fortíssimos reflexos da cidade, e a tecnologia se faz presente, esta serve de escape até mesmo dentro da sala de aula, e muitas vezes acabam se tornando um problema em vez de uma aliada pedagógica, por isso, é que precisamos entender cada realidade com suas particularidades, e vale lembrar novamente que se buscamos um conhecimento construído socialmente, devemos levar crianças e jovens a explorarem seu próprio mundo, só então entenderemos os problemas que acometem sua aprendizagem e dificuldades em relação à leitura e escrita.

A língua portuguesa, a qual temos a necessidade de aprender e aprender bem, apresenta uma complexidade muito grande, muitas vezes os próprios docentes possuem dificuldades em ensinar os fundamentos mais necessários para os alunos em sala de aula, uma vez que os discentes já apresentam um desinteresse pela disciplina, ainda tendo um professor que apresenta essa dificuldade, as coisas ficam ainda muito mais difícil de assimilar a comunicação.

As vezes esses problemas que o aluno está enfrentando veio do início de sua alfabetização, onde os professores anteriores não executaram uma metodologia adequada e específica para ajudar o aluno na leitura e escrita, fazendo com que os educandos não tivessem um desenvolvimento escolar ideal para que pudesse seguir no seu curso normal na sua vida escolar.

Esse problema só tem se agravado com o decorrer dos anos, tenho observado como professor que, para muitos pais a escola é como se fosse um depósito de crianças, onde eles têm que deixar os filhos, porque os benefícios do governo os obrigam, não tem o interesse em saber como que esse aluno se encontra na escola, se está tendo um bom desempenho escolar, quais atividades foram repassadas a eles, tudo isso são fatores que levam essas crianças e adolescentes a não saber ler e escrever, e isso é lamentável, pois “a leitura se insere no contexto das conquistas humanas” (FREIRE Apud TELES, 2005, p. 18). A leitura, tanto do mundo, quanto do que está escrito de-

corre de uma construção socio espacial ou de uma criação dentro de um espaço, pelas relações humanas, e dentro da sala de aula, deve haver integração para que haja interação, onde o alvo maior é a aquisição do domínio da leitura e da escrita, que proporcionarão aos educandos compreenderem, tanto o mundo, como a si mesmos, por isso:

Fica evidente que o aprendizado da leitura decorre de fatores intrínseco e extrínsecos. Portanto, é fruto da relação do ser humano, enquanto subjetividade, com o mundo, sua dinâmica e complexidade. Sendo que o contato com a vida as primeiras lições e descobertas sobre a realidade que nos cerca, precede o contato com a palavra escrita. A partir das primeiras informações recebidas, no contato com o círculo familiar, operam-se as tentativas iniciais de leitura do mundo. (TELES (2005, p. 18).

Não se pode esquecer que associada à leitura de mundo está a linguagem, uma vez que o ser humano, diferencia-se no reino biológico por ser o único capaz de pensar, verbalizar e manter comunicação social, dentro na unidade de ensino, a oralidade deve ser cultivada, pois está associada à uma má leitura e interpretação de textos e contexto, portanto, é necessário e extremamente importante entender que:

A linguagem nasce da relação do ser humano com o mundo e do seu esforço para expressá-lo. A realidade se reflete na consciência do homem, provocando inúmeras percepções e reações, sobretudo o desejo de atribuir-lhes um sentido traduzi-las segundo sua sensibilidade, ponto de vista e valores. Sob uma perspectiva funcional, a linguagem é a expressão do pensamento através de sinais que possibilitam a comunicação e consequentemente, o diálogo e a interação entre os indivíduos. TELES (2005, p. 21).

1.2.1 Fatores que influenciam no desenvolvimento da leitura e escrita

Os fatores que podem influenciar no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos são, apresentar a eles diversos gêneros textuais, principalmente os de convívio do aluno, ler diversos textos, criar

juntamente com os alunos textos em verso ou em prosa, interpretar textos visuais ou até mesmo desenhar e contar a história do desenho, ler textos e escolher a parte que mais lhe interessou e fazer um breve comentário da parte escolhida, proporcionar livros para lerem e fazer cópia de uma parte do texto em casa, pedir aos alunos que façam anotações de todas as placas que encontrar no caminho para escola, trabalho em comunidade ou seja professores e pais em um único propósito que é ajudar a criança com dificuldade, tudo isso são fatores que podem ajudar esses alunos que tem dificuldade de leitura e escrita. O que ocorre é que muitos docentes, antes de ensinar devem conceber a aprendizagem como sua missão, seu alvo, sua meta, cujo objetivo final é o próprio aluno, por esta causa, deve-se entender primeiro que:

A aprendizagem é um processo permanente e deve ter como finalidade, além do aprimoramento intelectual, proporcionar aos envolvidos nessa experiência de construção intelectual, os meios para que conquistem a autonomia reflexiva e sejam capazes de fazer uso independente [...]. Fica evidente, assim, que toda vivência pedagógica, quando concebida segundo essa perspectiva reflexiva, se torna libertadora. TELES (2005, p. 17).

Para termos uma educação de mais qualidade temos que formar bons leitores, isso se faz através do incentivo à leitura dessa futura geração, tendo bons leitores teremos bons escritores, porém em uma escola com poucos recursos didáticos-pedagógicos, o livro didático continuará dando o suporte necessário no desenvolvimento das crianças e adolescentes, no que se relaciona a prender a ler e escrever.

O educador tem a obrigatoriedade de oferecendo livros, revistas, jornais e diversos textos para as crianças, isso é um dos fatores que podem cativar o abito da leitura, porque não tem como se aprender a ler e escrever sem praticar, é através da leitura que esses alunos se tornam indivíduos críticos, aprender a ler e escrever é de suma importância diante dessa atual sociedade, quanto mais se aprende mais informado, preparado esse aluno se torna, com mais ideias e conhecimento.

Sabe-se que os métodos são as formas que o professor busca para alcançar seus objetivos, é nessa busca que temos que ter bas-

tante atenção na hora de escolher os métodos que venha favorecer o aprendizado na leitura do aluno, é ser dinâmico e extrovertido na hora de fazer a leitura de um texto, se colocar ao mesmo patamar dos alunos mostrando que não somos superior a eles, incluir os educandos na leitura do texto, oferecer textos diversificados aos alunos, são alguns métodos que podem ajudar os alunos na aprendizagem da leitura, isso, nos remete ao CURY (2008, p. 50) disse: “Bons professores usam a memória como depósito de informações. Professores fascinantes usam-na como suporte da arte de pensar”. Aprender a ler é aprender a conhecer o mundo das letras e dos textos, é entender as entre linhas das frases e dos textos lidos, a leitura é essencial na vida do indivíduo que gosta de estar bem informado, através da leitura o aluno vai obter mais conhecimento do mundo e da sociedade que o cerca, é a leitura que vai levar o aluno ao mundo da imaginação quando o professor oferece textos diferenciados a eles, essas ações mínimas é muito importante para a aprendizagem do aluno, desse modo vamos formar um cidadão preparado para a sociedade atual, capaz de decidir e formar sua opinião própria.

Segundo Mendonça; Mendonça (2013), método é uma forma de organizar o trabalho do professor, através de estratégias que levem o aluno do estado de analfabeto à condição de alfabetizado, apesar de serem sistematizadas, essas metodologias devem ser adaptadas, diversificada, modificada de acordo com a necessidade de cada alfabetizando.

O professor tem que trazer o aluno ao universo das letras, fazendo com que os alunos criem esse universo através de textos oferecidos e criados por eles, deixando o aluno pensar é que teremos alunos alfabetizados, não através de método militaristas onde o educando tem apenas que fazer o que o docente manda, ou seja apenas cópias, memorizar o que está sendo oferecido a ele, esse método tradicional tem que ser deixado pra traz, é através do método construtivista onde o professor não é mais o detentor do saber e sim o mediador, o ajudador, a mão amiga na hora da dificuldade do aluno, desse modo iremos formar pessoa pensante capazes de criar e passar o conhecimento ao próximo, aguçando o hábito da leitura nesses indivíduos com dificuldades, levando eles a curiosidade de aprender e de se manter informados, sem

esquecer a criatividade do aluno, sua imaginação, usando da sensibilidade emocional, domínio próprio, fazendo uma entrega de seu próprio ser, conforme coloca e explica Cury (2008, p. 49):

Educar a emoção é também se doar sem esperar retorno, ser fiel à sua consciência, extrair prazer dos pequenos estímulos da existência, saber perder, correr riscos para transformar os sonhos em realidade, ter coragem para andar por lugares desconhecidos.

A maioria dos alunos que estudam em escola pública, não tem oportunidade da prática da leitura e escrita em outros ambientes, principalmente em suas casas, até porque os familiares muitas vezes não são escolarizados, ou seja, não tiveram a oportunidade de estudar, isso dificulta acompanhar ou incentivar seus filhos a essa prática muito importante para a formação dos seus filhos. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior.

Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998)

1.2.1 Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e Escrita

As dificuldades de aprendizagem da leitura escrita é um dos desafios que o professor tem enfrentado com os educandos, principalmente aqueles que tem problemas familiares em casa, esses problemas muitas das vezes acarreta sérios problemas para a vida educacional do aluno, ele não vai conseguir acompanhar a turma que está mais alfabetizada e o professor tem que estar atento, por que esse aluno pode apresentar um comportamento de desânimo por não acompanhar os colegas na leitura e escrita, por isso que os métodos utilizado pelo docente tem que atrair a atenção desses alunos com mais dificuldades, fazer com eles se sintam em ambiente extraordinário para eles e que esse local seja o preferido, já que em casa, muita das vezes ele só tem recebido advertência, em vez de apoio psicológico, o mais impressionante é que tem pai que não sabe nem em que série ano seu filho se encontra,

outro fator determinante que pode influenciar na dificuldade desses alunos é a falta de conhecimento do professor, é comum na zona rural encontrar professor formado em geografia dando aula de matemática, português etc. A falta de conhecimento das disciplinas do professor leva a ele a não planejar uma boa aula da disciplina, por que ele tem não a formação adequada da disciplina, isso também é um dos problemas que pode influenciar na dificuldade de aprendizagem dos educandos, mesmo com a falta de formação cabe ao professor identificar esses problemas e tentar minimizar as dificuldades dos alunos.

O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social. O homem sempre teve necessidade de se comunicar graficamente desde tempos mais remotos (Oliveira, 1992).

A leitura do mundo foi sempre fundamental para se entender as produções literárias, pois é certo que toda cultura, seja música, artes plásticas ou mesmo a literatura, são construções humanas, criadas a partir do pensamento em ação, operando de modo produtivo por meio do entendimento do contexto os homens se encontram inseridos, ou seja, a leitura do mundo, no entanto, é precisamente obrigatório buscar respostas para atender à diversidade em que os alunos se encontram. Alfabetizar não é fazer do aprendizado uma obrigação onde o aluno é um mero receptor de informações, o ato de educar vai além. Educar é tornar o educando um ser de confiança, um ser capaz de acreditar em sua potencialidade, e sobretudo fazer com que ele sinta-se parte integrante de todo o processo de ensino- aprendizagem, e neste contexto, muitas vezes, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, que serve apenas nos índices de evasão e repetência ou desistência, mostrando os resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência, desvinculada da realidade contextual do aluno e desprovida de significados, tornando a escrita um instrumento seletivo, dominador e alienador.

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de diversas maneiras durante o processo de leitura e escrita,

e a aquisição desta é um fator de suma importância para o favorecimento de conhecimentos futuros. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais onde serão alicerçadas as futuras aquisições dos conhecimentos. Ou seja, é com a leitura e escrita adquirida de forma adequada que o homem consegue entender o mundo e aprender melhor durante toda a sua vida, é o apoio das relações interpessoais, para a comunicação e leitura de mundo tanto interno como externo (FONSECA, 2004, p.58).

1.3 AÇÕES NECESSÁRIAS PARA MINIMIZAR O PROBLEMA DA LEITURA E ESCRITA

O fracasso escolar do aluno pode estar relacionado entre diversos fatores, como família, planejamento, metodologia e estratégia do professor, formação do docente, tudo isso pode influenciar na aprendizagem do aluno, mas isso não quer dizer que é o fim para esse educando, cabe ao professor mostrar pra esse aluno, que a situação em que ele se encontra não é o fim, mas sim o início de uma luta e que é comum alguns terem mais dificuldades de aprendizagem que os outros, claro que o docente também tem que ter em mente que cada aluno tem sua forma de aprender, por isso que o professor tem que despertar a curiosidade do aluno com projetos, atividades lúdicas, em que o educando possa se utilizar de material concreto de manipulação, apresentar os conteúdos de forma diferente onde o aluno possa compreender com mais facilidade, jogos, seminários para o aluno interagir com os outros, oferecer variados livros com diversos gêneros textuais, pedir para o aluno ler textos e copiar a parte que lhe interessa, criar histórias principalmente do seu meio social, desenhar e contar história do desenho, tudo isso pode minimizar o problema de aprendizagem do aluno, seja ele na leitura ou na escrita, conforme indica DEESEE (1995, p.209) “diferentes níveis de motivação provocam diferentes efeitos na quantidade de aprendizagem”.

Para que o aluno adquira um saber com propriedade, é necessário que ele se torne agente e colaborador do processo de ensino-aprendizagem, onde a escola, por meio do docente proporcione os caminhos que facilitem a ele se engajar em uma atividade intelectu-

al, seja na construção de textos, seja no desenvolvimento da própria escrita ou da leitura, que é de fato onde tudo começa. Mas para que tal interesse ocorra, a escola e os estudos devem fazer sentido para o educando e seu empreendimento pessoal, venha trazer-lhe resultados com os quais se identifique, pois é certo que aprendizagem só acontecerá, se o educando vislumbrar sentido ou significado ao conjunto de saberes que lhe são apresentados, em contrapartida, a atividade colocada em prática contribui na produção de sentido ou significados a esses saberes, por isso que FREIRE (1987) afirma:

É preciso pensar em uma educação que lute pela libertação do homem de sua condição de oprimido, atribuindo-lhe maior autonomia intelectual, a fim de que deixe de ser mero objeto de manipulação e resgate a sua condição de sujeito de “Ser Mais”. Portanto, a educação deve ser respaldada em uma “Pedagogia do Diálogo”. Nessa pedagogia muda-se a relação de poder do professor sobre o aluno e estabelece uma relação educador-educando, em que ambos se entendem e se fazem simultaneamente educadores e educandos. Entendemos que os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo e são seres inconclusos, inacabados, históricos.

A teoria deve se ligar à prática, ou seja, uma educação concebida sob essa ótica, requer um educador que corresponda com seus princípios, por esta causa que o mesmo FREIRE (1987, p. 15) se expressa sobre o docente dessa forma:

Quanto mais consciente se fizer o ato educativo, mais consistente será o seu produto. Isso é possível quando se atua: clareza quanto ao papel do educador, clareza e nitidez do olhar que é lançado sobre o grupo e sobre cada um em particular.

Segundo Correia E Martins (2005) é possível considerar um conjunto de fatores, como a motivação, a autoestima do aluno e o envolvimento dos pais, entre outros, que facilitará a aprendizagem e melhorará a qualidade do ensino ministrado. A paciência, o apoio, a efetividade entre o educador e educando, além do encorajamento presta-

do pelo professor serão com certeza, os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro.

É necessário que os professores tenham um maior entendimento sobre as dificuldades dos alunos, para poder criar métodos que venha minimizar essas dificuldades, são as pequenas ações que pode fazer a diferença na vida do aluno, o professor tem buscar meios de se aproximar do aluno, se colocar no lugar dele, criar um laço de amizade entre esses alunos, não é fácil de resolver um problema desse tipo quando se trabalha sozinho, mas quando envolve a coletividade entre professor, escola e pais, fica mais fácil de resolver, por isso que é suma importância o professor levar esses problemas de aprendizagem dos alunos aos pais para eles ficarem cientes das dificuldades de seus filhos e assim buscar meios para se resolver ou minimizar essas dificuldades, porque passar conteúdo é fácil, ensinar que dá trabalho.

Trabalhar no campo da educação escolar é também contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade grafocêntrica, isto é, em que a leitura e escrita constituem pré-requisitos fundamentais para o entendimento e para as relações entre os indivíduos. Assim, a prática do educador mediante as atividades escolares deve ter como objetivo aguçar o gosto, o hábito e o reconhecimento da importância da leitura e da escrita (Carvalho; Mendonça, 2006).

A educação é o caminho para transformação de uma sociedade melhor, e os educandos são a futura sociedade, se não estiver uma formação adequada iremos formar uma sociedade mal habilitada na leitura e na escrita e mal preparada para adversidades que seu próprio grupo social impõe a ele, para que haja uma transformação de comportamento, tem que ter aprendizagem, o docente é o mediador dessa transformação dos educandos, oferecendo a eles meios de facilitar a aprendizagem dos alunos, como despertar a curiosidade em aprender coisa nova em buscar novos conhecimentos através da leitura e da escrita.

Segundo Haydt (2011, p. 75), “é a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender. Daí a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem”. O professor pode e deve incentivar o aluno, despertando a sua atenção e polarizando-a de acordo com os interesses das disciplinas, deve também

orientá-lo e canalizar positivamente as fontes de motivação que são inerentes ao indivíduo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi exploratória descritiva. De acordo com Gil (2017, p.83), as pesquisas descritivas tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudados pelo pesquisador, “visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descreve-los classifica-los, compará-los, interpretá-los e avaliá-los, com objetivo de esclarecer situações para idealizar futuros planos e decisões”. Compõe-se de uma revisão de literatura e de uma pesquisa de campo envolvendo professores de língua portuguesa e pais de alunos que serão investigados durante o período da pesquisa de campo.

Este trabalho de pesquisa teve o enfoque qualitativo, o enfoque qualitativo tem como meta a coleta de dados obtidos através dos questionários, buscando descrever os problemas encontrados. Baseando-se na observação e comentários para chegar a uma conclusão qualitativa. O enfoque qualitativo está centralizado na objetividade, onde através das quantidades de detalhes do problema busca pela descoberta e no aprimoramento das questões ligadas à pesquisa, buscando a interpretação dos dados, reunindo-se os fatos e analisando as relações existentes entre eles.

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Nesta perspectiva, Gil (1999) menciona que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de

forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

A pesquisa foi realizada na Escola municipal Dárcio Nunes, na comunidade do Urucurizinho I, na zona rural do município de Codajás, possui uma população de (85) alunos e (05) cinco professores distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno o pesquisador selecionou uma amostra de (05) cinco professores e (14) quatorze alunos para participarem diretamente da pesquisa.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados foram questionários, com questões abertas e fechadas, com técnicas de roteiros de entrevista. Cada participante envolvido na pesquisa, os professores e os alunos do 6º ano, foram entrevistados através do questionário a respeito de sua posição referente às questões ligadas ao problema de leitura e escrita, que é o alvo da pesquisa na escola Dárcio Nunes no município de Codajás e quais as melhorias se pode trazer com esse trabalho envolvendo as dificuldades encontradas, procurar meios para minimizar esse problema.

O questionário, de acordo com 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.

Foi marcado uma reunião especificamente para tratarmos do assunto em relação ao trabalho de pesquisa que foi realizado na escola, com os participantes da pesquisa, professores e alunos, onde na ocasião os pais dos alunos foram informados sobre o trabalho de pesquisa que seria realizado, apenas os alunos do 6º ano que iriam participar diretamente dessa pesquisa por estarem enfrentando dificuldades de leitura e escrita, assim como os professores também iriam participar da pesquisa por trabalharem com os alunos, foram distribuídos os questionários aos alunos e aos professores em um horário acordado por todos, tiveram uma semana para analisar e responder as questões do questionários, os pais concordaram com o trabalho de pesquisa por reconhecerem as dificuldades de leitura e escrita de seus filhos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

TABELA 01 – O PROFESSOR LEITOR

Participantes	Quantidade	Resposta
Professor	03	Sim
Professor	00	Não
Professor	02	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que a maioria dos professores pesquisados demonstram o gosto pela leitura, isso demonstra que eles passam esse hábito aos seus alunos em sala de aula, incentivando e estimulando os alunos a se tornarem leitores assíduos, tanto na escola como em outros ambientes.

TABELA 02 – AS METODOLOGIAS APLICADAS À LEITURA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	01	Leitura Silenciosa
Professor	02	Leitura Oral
Professor	02	Leitura Individual
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

O resultado da pesquisa só nos leva a entender que os professores gostam de colocar os alunos para fazer leitura, onde todos possam ouvir até mesmo participar.

Justificativa dos professores, esses fundamentos, tipos variados de trabalhar a leitura em sala de aula, são atividades fundamentais para que nossos alunos possam sentir o gosto pelo hábito da leitura, em consequência desses fundamentos, tornar os alunos com uma produção de qualidade, assim com uma boa interpretação dos textos trabalhados em sala de aula.

TABELA 03 – TEXTOS UTILIZADOS PARA OS ALUNOS

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	01	Fábulas

Professor	03	Contos
Professor	01	Poesias
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Detectou-se que os professores oferecem os mais variados textos aos alunos, mais a maioria deles gostam de trabalhar os textos direcionados aos contos, são textos que os alunos apresentam preferência de leituras, eles se identificam, principalmente com os personagens e a trama, sobre os quais eles passam a conviver com o imaginário.

TABELA 04 – BIBLIOTECA NA ESCOLA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	00	Sim
Professor	05	Não
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que existe um grande problema de oferecer os mais variados textos aos alunos, por falta de uma biblioteca, isso pode contribuir no fracasso escolar dos alunos.

Sabe-se que a biblioteca é um dos fundamentos mais importante em uma escola, é nesse ambiente que os alunos encontram a fonte do conhecimento, para elevar a sua intelectualidade, tornando alunos pensantes, questionadores e com uma visão real dos problemas que a sociedade enfrenta.

TABELA 05 – UTILIZAÇÃO DA BIBLIOTECA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	00	Sim
Professor	05	Não
Professor	00	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Detectou-se que, os professores, não tem como fazer uso da biblioteca com os educandos porque a escola não tem, essa falta de

diversos de diversos textos oferecido por uma biblioteca pode prejudicar ainda mais o desenvolvimento do aluno na leitura e escrita.

TABELA 06 – TIPOS DE TEXTOS LIDOS EM SALA DE AULA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	01	Livro didático
Professor	03	Contos
Professor	01	Fábulas
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

TABELA 07 – LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	05	Sempre
Professor	00	As vezes
Professor	00	Nuca
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Constatou-se que todos os professores têm a preocupação de oferecer a leitura e escrita aos alunos em sala de aula, isso é um ponto positivo para a aprendizagem do aluno.

TABELA 08 – INDICAÇÃO DE LIVROS PARA OS ALUNOS LEREM EM CASA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	03	Sim
Professor	00	Não
Professor	02	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que a maioria dos professores indicam livros para os alunos, isso é um fator positivo para progresso do aluno na leitura e escrita, faz com que esse aluno tenha mais interesse em ler o livro, porque foi o professor que indicou.

TABELA 09 – OS ALUNOS E A SOLICITAÇÃO DE LIVROS

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	03	Sim
Professor	00	Não
Professor	02	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que a maioria dos alunos tem a confiança em solicitar o professor para lhe oferecer um bom livro. Esse fator é muito importante, principalmente partindo do professor, ainda é mais importante quando o professor é um excelente leitor, isso passa para os seus alunos, criando um elo mais forte para os alunos buscarem essa prática positiva, que é a leitura. Ler é uma prática positiva, porém, muito difícil de convencer nossos alunos.

TABELA 10 – ASSUNTOS AUSENTES NO LIVRO DIDÁTICO

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	05	Sim
Professor	00	Não
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

O resultado foi: 05 professores responderam que sim. Detectou-se que os professores vêm buscando oferecer assuntos principalmente do cotidiano do aluno, isso é fundamental no desempenho do aluno.

TABELA 11 – PROJETO VOLTADO AO INCENTIVO A LEITURA E ESCRITA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Sim
Professor	01	Não
Professor	01	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que existe uma divisão em realizarem projetos de incentivo à leitura e escrita, pode-se dizer que é um fator desfavorável para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos.

TABELA 12 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA COM INTERNET NA ESCOLA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	00	Sim
Professor	05	Não
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

TABELA 13 – A INTERNET E AS FONTES DE PESQUISA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	00	Sim
Professor	05	Não
Professor	00	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

TABELA 14 – INDICAÇÃO DE SITE PARA REALIZAÇÃO DE LEITURA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	00	Sempre
Professor	04	As vezes
Professor	01	Nunca
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que 04 professores responderam as vezes. 01 professor respondeu nunca. Observou-se que a maioria dos professores indicam os sites para os alunos realizarem pesquisas de livros, apenas um não indica os sites para os alunos pesquisarem livros para lerem, os motivos são a falta de internet, o que pode ser um dos fatores que pode contribuir para o desinteresse do aluno, o professor tem que ser o grande motivador do aluno no processo de ensino aprendizagem, a pessoa que vai ajudar esse aluno a superar seus medos e desinteresse.

TABELA 15 – LEITURA NA INTERNET

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Sim
Professor	01	Não
Professor	02	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Observou-se que existe uma divisão em orientar os alunos a realizar leitura usando a internet, um dos motivos é a falta de internet, o que tem sido uma grande barreira no ensino desses alunos, cabe ao professor achar meios a que venha facilitar o acesso do aluno com a tecnologia.

Dados referentes aos professores conforme o 2º Objetivo Específico: Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano na aprendizagem da leitura e escrita.

TABELA 16 – DIFICULDADE DE LEITURA EM SALA DE AULA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	04	Falta do hábito de leitura
Professor	01	Vergonha de ler
Professor	00	Não sabem ler
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que a falta do hábito de leitura pode ser um dos fatores para as dificuldades de leitura e escrita, o docente como grande facilitador do conhecimento tem que achar meios onde o aluno interaja com os demais e assim cativando o gosto pela leitura e aprimorando a sua escrita.

TABELA 17 – DIFICULDADES EM LER OS TIPOS DE TEXTOS

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Textos longos
Professor	03	Textos complexos (sem figuras)
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 17 – Quais os tipos de texto eles tem mais dificuldade em ler?. Constatou-se que os textos complexos são os que os alunos têm mais dificuldades em realizarem a leitura devido a falta de hábito, como professor temos criar, facilitar, introduzir os mais variados textos para os alunos tenham a convivência com todos os tipos de textos a assim ter a facilidade em ler e interpretar tanto os textos longos como os mais complexos.

TABELA 18 – DIFICULDADE NA ESCRITA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Falta de interpretar o que ler
Professor	01	Não sabe ler
Professor	02	Não tem o hábito de produção textual
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 18 –Nota-se que os alunos não têm habilidade na escrita por falta de interpretar, não saber ler e não ter o hábito de produzir textos, por isso que é de suma importância que o docente ofereça os mais variados tipos de textos levando o aluno a criar, interpretar os textos.

TABELA 19 – LEITURA EM LIVROS DIFERENTE DO DIDÁTICO

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	04	Sim
Professor	00	Não
Professor	01	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 19 – Os alunos gostam de fazer leitura de textos de outros livros que não seja o didático? Conclui-se que os alunos têm buscados novos textos em diferentes livros, é um fator positivo para o desenvolvimento da leitura do aluno, levando ele a aprimorar e melhorar seus conhecimentos dos mais variados textos.

TABELA 20 – OS TIPOS DE TEXTOS QUE OS ALUNOS GOSTAM DE LER

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	00	Jornais
Professor	02	Revistas
Professor	01	Internet
Professor	02	Outros livros
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 20 – Nota-se que a maioria dos alunos gostam de ler outros tipos de livros, o que pode ser de grande importância para o conhecimento do aluno.

TABELA 21 – ESTRATEGIAS NA LEITURA E ESCRITA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	01	Leitura silenciosa
Professor	02	Leitura individual
Professor	02	Leitura coletiva
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Concluiu-se que os alunos gostam tanto da leitura individual quanto da leitura coletiva, o que pode ser um fator muito importante para o aluno superar suas dificuldades de aprendizagem, levando ele a interagir e participar com os outros.

TABELA 22 – AÇÕES PARA OS ALUNOS PRATICAREM LEITURA E ESCRITA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Sim
Professor	01	Não
Professor	02	As vezes
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 22 – No planejamento os professores discutem sobre ações que venha incentivar os alunos a praticarem leitura

e escrita em sala de aula? O resultado da pergunta foi: 02 professores responderam que sim, 01 professor respondeu não, 02 professores responderam que as vezes. Nota-se que existe uma falta de ações para que venha ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento aluno, como professor temos que achar os melhores caminhos, ou seja, o facilitador para que os alunos possam aprender da melhor forma possível.

TABELA 23 – PROJETOS DE INCENTIVO AOS ALUNOS NA LEITURA E ESCRITA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Sim
Professor	01	Não
Professor	02	Só em datas comemorativas
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

TABELA 24 – CANTINHO DA LEITURA EM SALA DE AULA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	05	Sim
Professor	00	Não
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Constatou-se que existe um cantinho da leitura, mais que raramente são usados pelos professores, não podemos deixar de usar todas as ferramentas possíveis para ajudar o aluno a superar suas dificuldades, o cantinho da leitura é o local onde o educando se depara com os mais variados livros, por isso que esse local não pode deixar de ser usados pelos professores.

TABELA 25 – OS TIPOS DE TEXTOS QUE OS ALUNOS GOSTAM DE LER EM CASA

Participante	Quantidade	Resposta
Professor	02	Contos
Professor	01	Fábulas

Professor	02	Dos livros didáticos
TOTAL	05	

Fonte: O próprio autor/2023

Concluiu-se que os educandos gostam de os mais variados tipos de textos.

Dados referentes aos alunos conforme o 1º Objetivo Específico: Analisar as metodologias utilizadas pelo professor nas atividades de leitura e escrita com os alunos do 6º ano do ensino fundamental.

TABELA 26 – ALUNO LEITOR

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	07	Sim
Aluno	01	Não
Aluno	06	As vezes
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que os alunos estão divididos em ter o gosto pela leitura e que precisam ser incentivados a ler, o professor tem que motivar o aluno, levando ele a buscar novos conhecimentos através da leitura.

TABELA 27 – LEITURA EM CASA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	09	Livros
Aluno	02	Revistas
Aluno	00	Jornais
Aluno	01	Gibi
Aluno	02	Livros de literatura infantil
Aluno	00	Outros
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Constata-se que os alunos têm mais prazer em fazer leitura nos livros e não busca conhecer os mais variados tipos de textos, o que pode contribuir para o fracasso escolar.

TABELA 28 – HORÁRIO DE LEITURA DOS ALUNOS

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	02	Todos os dias
Aluno	05	Uma vez por dia
Aluno	00	Uma vez por semana
Aluno	02	Uma vez por mês
Aluno	02	Raramente
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Constata-se que a maioria dos alunos não hábito diário em fazer leitura, isso é um fator fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita, o professor tem que resgatar o hábito dos alunos em realizar leitura e escrita.

TABELA 29 – TIPO DE LIVROS QUE GOSTA DE LER

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	11	Contos
Aluno	02	Jornais
Aluno	01	Nenhum
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Constatou-se os alunos apesar de a maioria ter o gosto pelos contos, ainda tem um que não tem preferência em escolher livros, cabe ao docente criar estratégias para resgatar esse aluno para o grande universo da leitura, o que pode prepara-lo para a sociedade atual.

TABELA 30 – LEITURA NA ESCOLA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	02	Contos
Aluno	01	Fábulas
Aluno	11	Textos dos livros da escola
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que os textos oferecidos aos alunos são os textos dos livros da escola, isso pode limitar esses alunos a lerem apenas os tex-

tos oferecidos pelos professores, por isso que é importante o docente proporcionar os mais variados livros para aprimorar ainda mais o conhecimento do aluno com os deferentes textos.

Dados referentes aos alunos conforme o 2º Objetivo Específico: Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano na aprendizagem da leitura e escrita.

TABELA 31 – MAIOR DIFICULDADE EM LER NA ESCOLA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	06	Vergonha de ler
Aluno	01	Não sei ler
Aluno	07	Leio com dificuldade
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 31 – Qual a sua maior dificuldade quando vai fazer leitura na escola? Constatou-se a maioria dos alunos tem dificuldade em ler e um que não sabe ler, tanto a escola como os docentes têm que achar meios para minimizar essas dificuldades dos alunos.

TABELA 32 – LEITURA PARA AVALIAÇÃO

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	09	Sim
Aluno	05	Não
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Concluiu-se que a maioria dos alunos tem feito leitura para fazer avaliação em relação ao livro lido, temos que oferecer os livros para os alunos não apenas pra se prepararem para uma avaliação, mais para aperfeiçoar seus conhecimentos e se prepararem para o mercado de trabalho.

TABELA 33 – LIVROS ORIENTADOS POR PROFESSORES OU AMIGO

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	13	Professores

Aluno	01	Amigos
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Constatou-se que a maioria dos alunos tem a confiança em ler livros orientados pelos professores isso é um fator positivo e o docente tem que usar essa arma para ajudar seu aluno, orientando e oferecendo os diversos livros.

TABELA 34 – VOCÊ COSTUMA OUVIR HISTÓRIAS

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	09	Sim
Aluno	00	Não
Aluno	05	As vezes
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que nem todos os alunos costumam ouvir história, a história ajuda os alunos no seu desenvolvimento intelectual, por isso que fundamental o professor fazer uso dessa ferramenta de aprendizagem buscando se aperfeiçoar cada vez mais, para poder ajudar o aluno a construir sua própria história.

TABELA 35 – QUEM CONTA AS HISTÓRIAS

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	04	O professor
Aluno	07	Meu avô
Aluno	03	Minha mãe
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Dados rentes aos alunos conforme o 3º Objetivo Específico: Traçar ações que serão necessárias para minimizar o problema da leitura e escrita na turma do 6º ano do ensino fundamental.

TABELA 36 – A ESCOLA POSSUI BIBLIOTECA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	00	Sim
Aluno	14	Não
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Constatou-se que a escola não possui biblioteca, isso é muito grave para o aprendizado dos alunos, não tem como o aluno realizar uma pesquisa em livros oferecidos pela escola, por que não tem uma biblioteca com os mais variados livros para enriquecer o conhecimento do aluno.

TABELA 37 – TIPO DE MATERIAIS UTILIZADOS PARA FAZEREM LEITURA NA ESCOLA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	08	Livros da escola
Aluno	00	Revistas
Aluno	00	Jornais
Aluno	02	Gibis
Aluno	03	Livros de literatura infantil
Aluno	01	Nada
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Conforme tabela 37 – O que você costuma ler na escola? Obteve-se como resposta: 08 alunos responderam livros da escola, 02 alunos responderam gibis, 03 alunos responderam livros de literatura infantil, 01 aluno respondeu nada. Constata-se que a maioria dos alunos ler os livros da escola, por isso que é muito importante a escola oferecer os mais variados livros para que os alunos tenham o acesso à esses livros, levando ele a despertar o gosto pela leitura.

TABELA 38 – INTERNT PARA FAZER LEITURA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	03	Sim
Aluno	07	Não

Aluno	04	As vezes
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que a maioria dos alunos não tem acesso à internet, até mesmo porque a escola não oferece esse tipo de recursos para os educandos, o pode ser uma barreira para aluno na hora de realizar uma pesquisa determinada pelo professor.

TABELA 39 – LEITURA EM CASA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	08	Livros da escola
Aluno	02	Revistas
Aluno	00	Jornais
Aluno	01	Gibis
Aluno	02	Livros de literatura infantil
Aluno	01	Nada
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Constatou-se que os alunos ler mais livros da escola, até mesmo porque os professores passam assuntos para serem lido em casa, são poucos os alunos que procuram ler outros livros.

TABELA 40 – FREQUÊNCIA DA LEITURA EM CASA

Participante	Quantidade	Resposta
Aluno	05	Diariamente
Aluno	02	Duas vezes por semana
Aluno	03	Uma vez por semana
Aluno	04	Raramente
TOTAL	14	

Fonte: O próprio autor/2023

Nota-se que a maioria dos alunos não tem o hábito em ler diariamente, isso pode ser prejudicial para o desenvolvimento da leitura e escrita desses alunos, cabe ao docente incentivar, criar meios para facilitar o acesso do aluno com a leitura, o que pode ser um fator es-

sencial para ajudar o aluno na sua dificuldade, não podemos desistir do aluno que não consegue acompanhar a turma, temos que fazer uso de todas as ferramentas possíveis para ajudá-lo a minimizar seu problema de aprendizagem.

Ao concluir a pesquisa, foram feitas as avaliações, tomando como base os três objetivos específicos, onde apresenta-se as partes positivas e negativas desta investigação a respeito da problemática que é o alvo do trabalho, as dificuldades de leitura e escrita na turma do 6º ano, na escola municipal Dárcio Nunes no município de Codajás Amazonas Brasil. As avaliações apresentam contradições pelo fato de a educação ser por si mesmo um processo complexo, por isso, professores apresentam visões conflitantes sobre um mesmo assunto, que colocado para análise por um outro prisma, leva os mesmos professores a concordarem sobre as políticas e propostas pedagógicas em torno do tema. Os alunos responderam de acordo com seu nível de entendimento. Pela análise dos dados coletados e tabulados, chegou-se ao entendimento de que o campo cada vez mais, tem se tornado um reflexo da cidade, onde os educandos experimentam os mesmos “privilégios” tecnológicos existentes na zona urbana, constata-se com isso, uma urgente necessidade de atualização dos professores nessa área. Abaixo, segue as avaliações conforme as observações e os resultados obtidos.

Apesar de todas as dificuldades detectadas durante a pesquisa, ficou comprovado uma preocupação por parte dos professores em relação à leitura e escrita dos alunos, em que uma busca para amenizar as dificuldades encontradas pelos educandos, nesse sentido tem sido prioridade da maioria dos docentes, e que apesar de não ter na escola uma biblioteca, aliada à ausência da internet e as demais limitações da escola, a leitura é praticada por eles e a indicação de livros é sempre feita com o desejo de desenvolver não somente o hábito da leitura, mas internalizar nos alunos o conhecimento, aproveitando o entusiasmo que eles demonstraram pelas narrativas dos contos, que envolvem a imaginação e leva à reflexão, e que dentro da sala de aula variadas metodologias são aplicadas no desenvolvimento da leitura, o que se também se constatou o desejo de romper com a educação bancária, fazendo do aluno um agente participante do proces-

so de ensino-aprendizagem, onde deve ser relatada a diversidade de textos que os docentes empregam na luta contra o atraso na aprendizagem dos educandos. Em relação aos alunos, no que diz respeito à leitura, constatou-se que sua maioria tem o hábito de ler, havendo uma escolha pessoal sobre o que se ler, onde se ler e quando ler. Quanto aos alunos, comprovou-se que a vergonha é um dos fatores que agravam a dificuldade de leitura e escrita, por isso, não desenvolvem suas capacidades natas, devendo ser notado que não há biblioteca na escola e nem internet, que poderiam ser conduzidas de modo correto no desenvolvimento dos educandos.

Constatou-se que a maior dificuldade enfrentada pelos alunos em relação à leitura e escritas é justamente a falta de prática em relação a elas, ao mesmo tempo em que há uma carência de interpretação do que se ler, ou seja, os alunos muitas vezes não compreendem as mensagens que os textos transmitem, por isso, o seu aprendizado acaba sendo comprometido por esta discrepância, ficando confirmada também a necessidade de aprimoramento dos próprios alunos que em certo nível já “dominam” a leitura e escrita.

Ficou comprovado que os docentes traçam como ação de combate ao problema detectado, o estímulo como força motivadora para minorar as dificuldades que alunos encontram em relação à leitura e a escrita, aplicando tanto a leitura individual quanto a coletiva nesse processo de aquisição e desenvolvimento, sendo necessário registrar que não há um plano delineado para auxiliar de modo específico e particular os alunos com as dificuldades mencionadas, a despeito dos alunos mostrarem interesse pelas mais variadas produções literárias.

CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho de pesquisa que tem como título, “As dificuldades da leitura e escrita na turma do 6º ano do ensino fundamental na escola municipal Dárcio Nunes, na zona rural, no município de Codajás, Amazonas, Brasil - anos 2021/2022”, ficou comprovado a necessidade de uma busca constante por parte dos professores em relação à aplicação de novas metodologias que visem solucionar ou ao menos minorar as dificuldades que os alunos enfrentam em relação

ao domínio da leitura e da escrita, onde foi confirmado que os docentes estabelecem uma relação didático-pedagógica com os alunos com dificuldade de ler e escrever, ainda que incompleta, constatando com isso, também a obrigatoriedade que os professores tem de se atualizarem por meio de formações continuadas, para apresentarem aulas dinâmicas, com vida e chamativas, que busquem prender a atenção dos alunos, onde tais métodos precisam ser direcionados para uma construção social do saber, que nesse caso, tem como fonte primordial a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

A crítica tem se abatido sobre a educação brasileira, por isso, é necessário mudar esse quadro, pois foi confirmado pela pesquisa que a leitura e a escrita são os fundamentos dessa mudança, uma vez que o entendimento da mensagem a ser transmitida seja de qualquer texto, comentário ou relato, depende de uma boa interpretação do que foi escrito, levando em conta o contexto dos fatos que foram narrados, por esta causa, interpretar é para todos os campos do ensino, para as ciências sociais e para as exatas, pois um problema matemático, depende de sua compreensão completa para se chegar à sua resolução. O mau desempenho que se tem mostrado em relação à leitura e escrita, devem ser suprido por novos métodos de ensino que trabalhe a oralidade e a gramática de modo indissociáveis, por isso, os professores buscam por meio do estímulo desenvolver nos alunos o desejo pela leitura, tornando-a o fator principal para desenvolvimento das outras habilidades. Pelas metodologias que os docentes empregam, ficou comprovado a necessidade de um planejamento delineado voltado para o aluno em particular, quando cada um que apresenta tal dificuldade, deveria ser atendido por este planejamento.

Pela realização da pesquisa, constatou-se também que um dos fatores que comprovam a dificuldade dos alunos em ler e escrever melhor ou mesmo a atingir este nível, é a vergonha ou timidez que muitos apresentam na sala de aula, coibindo-os deste modo de desenvolverem seu próprio potencial e capacidades, onde se foi possível perceber e confirmar também uma leitura desconexa, sem coerência e sem o entendimento das mensagens transmitidas nos textos, constituindo ao docente um desafio duplo, o de suprir a carência destes alunos com dificuldades de interpretação e de solucionar as dificuldades dos

demais com respeito à aprendizagem e domínio da leitura e escrita, no entanto, apesar das discrepâncias, ficou comprovado que os educandos em sua maioria apreciam a leitura, tem o incentivo dos docentes a esse respeito e que aproveitam o tempo na escola ou mesmo em casa para ler. A falta de uma biblioteca na escola, podem de fato causar desinteresse nos alunos, porém cabe ao professor criar pontes de ligação entre o aluno e o mundo literário.

Ficou constatado que os professores combatem as dificuldades dos alunos com relação a leitura e a escrita através de variadas modalidades, em que buscam atrair a atenção dos alunos pela leitura em particular ou em grupo, onde se beneficiam dos vários tipos de textos e narrativas que aguçam a imaginação dos alunos, usando as ferramentas que dispõe no momento para darem e fazerem o seu melhor, entretanto, essas dificuldades serão resolvidas, pelo menos em parte, quando a educação for pensada e executada a partir da realidade e vivência de cada aluno, pela busca de entendimento de seu contexto existencial e da exploração de seu próprio cabedal de conhecimento, suscitando uma aprendizagem e uma aquisição de conhecimento de um modo socioconstrutivista, por meio da reciprocidade sócio espacial, através das experiências compartilhadas, isto é obrigatoriamente necessário, pois na atualidade questões têm sido levantadas sobre a prática educacional, e isso coloca em cheque a importância real da leitura e escrita, já que devem ser desenvolvidas como parte essencial na formação do cidadão, por isso, diante do problema, foi possível confirmar que os docentes assegurarão que estarão proporcionando ao aluno o prazer de participarem da sala de aula, procurando capacitá-los para um pleno desenvolvimento pedagógico, reforçando os princípios do aprender a conviver e aprender a fazer, contribuindo deste modo na formação integral do indivíduo, levando-os a avançar na sua capacidade crítica e de autonomia à bem de uma educação integral e coletiva.

Diante do que foi constatado, é necessário portanto, que os docentes busquem, descubram e indiquem caminhos que incentivem os alunos a praticarem a leitura e desenvolverem a escrita, procurando ao mesmo tempo o aprimoramento daqueles que já detêm seu domínio e os outros, que inibidos pela timidez, são impedidos de atingirem esse

nível de aprendizado, onde os próprios docentes devem se policiarem quanto aos métodos que empregam se estão de fato correspondendo com as necessidades dos educandos, em que uma reavaliação dos instrumentos deve ser feita, visando o aperfeiçoamento do aluno de modo integral, formando e preparando os cidadãos para a realidade de um mundo competitivo, partindo, porém, sempre de levá-los a dominarem a prática da leitura e escrita, fazendo tanto uma leitura literária de textos complexos, como fazendo uma interpretação da realidade complexa através da leitura de mundo, quando levado em consideração este contexto, é mais que obrigatório para os docentes aderirem ou mesmo idealizarem uma política educacional que trabalhe na perspectiva real do aluno, que tenha como foco a “reciclagem” dos educandos com dificuldades de aprendizagem de leitura e interpretação de textos, pois isso é o básico para formação integral do cidadão.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Jose Carlos Souza. 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. 27).
- BACHA, M.L. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.
- CARVALH, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CASTILLO, H.V. **A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes**. In: WITTER, G. P. (Org) **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999
- CAVALCANTI, L. S. de. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998.
- FERNANDES, Mria. Os segredos da alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 58.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17^a. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 86.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar**. 4 ed. Lisboa: Âncora Editores, 2004.

GALDINO, M. C. **Incentivo à leitura: como encantar as crianças do 1º ano e envolvê-las no mundo da leitura**. Lins, São Paulo, 2009.

GARCIA, W. **A concepção de um leitor-produtor e seu desdobramento na prática pedagógica**. Cadernos, Florianópolis, n.21, p. 55-69, ag./dez. 1994.

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

GIROTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados dos Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2001.

KRAMER, Sônia. **Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita**. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

LAJOLO, Marisa (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

REBOUL, O. **O que é aprender**. Coimbra, Almedina, 1999.

SANTOS, N. R. **Motivação para leitura no ensino fundamental: o uso de textos em sala de aula**. V EPEAL (2008).

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; LOPIS, M. A. P. T. **Letramento, gênero e discurso: cenas de conversa (s) com Malu Matencio**. In: BUENO, L.; LOPIS, M. A. P. T. Ç CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs) **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SISTO, F. F. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

TEBEROSK, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 9

AS DIFICULDADES DA LEITURA, LETRAMENTO E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

DIFFICULTIES IN READING, LITERACY AND WRITING IN ELEMENTARY SCHOOL II

Mateus Nunes Medeiros
mateusnmedeiros1@gmail.com

RESUMO

Este artigo foi elaborado com a finalidade de abordar as dificuldades da leitura e escrita entre alunos do ensino fundamental II, ocasionado por uma série de fatores, de ordem intrínseca ou extrínseca. Entre as variáveis está a pandemia, as modalidades de ensino remoto, falta de hábito de leitura, incentivo dos pais, entre outros. Nesse sentido, por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, optou-se em buscar nos autores de renome pesquisas e publicações que versam sobre o assunto. Aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado significa codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler), o que para os dias atuais isso não é o suficiente. É preciso apropriar-se do código linguístico, tornar-se um usuário da leitura e da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, contribuindo para mudanças significativas durante o crescimento cognitivo. Sendo assim aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades de decodificar símbolos, mas sim construir, obter e atribuir sentido e significado a aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Mediação. Hábito de estudo

ABSTRACT

This article was written to address the difficulties of reading and writing among elementary school students, caused by a series of factors, both intrinsic and extrinsic. Among the variables are the pandemic, re-

mote teaching methods, lack of reading habits, parental encouragement, among others. In this sense, since this is a bibliographical research, it was decided to look for renowned authors for research and publications that deal with the subject. Learning to read and write, that is, becoming literate, means encoding in written language (writing) and decoding written language (reading), which in today's world is not enough. It is necessary to appropriate the linguistic code, to become a user of reading and writing, that is, to make use of the social practices of reading and writing, contributing to significant changes during cognitive growth. Therefore, learning to read and write is much more than acquiring the skills to decode symbols, but rather constructing, obtaining and attributing meaning and significance to learning.

Keywords: Learning. Mediation. Study habit

INTRODUÇÃO

A leitura que traz consigo, também um sentimento de obrigação, pois quando a escola exige cumprimento da carga horária, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, traz à tona que ela trabalha somente com o ouvir, copiar, repetir, então, a leitura é tida como um ato de decodificação do texto, o que se observa, também, é que em vestibulares, concursos, provões os alunos não sabem ler e nem escrever, e isto é um fato preocupante, nossa sociedade que não valoriza a educação, professores e muito menos a leitura. Vivemos em um mundo globalizado que se transforma/modifica a cada instante, uma sociedade competitiva que precisa aprender que o ensino de língua materna não consiste somente em ensinar aspectos normativos e descritivos da língua, a sociedade precisa aprender que a leitura, se não é o mais, é um dos mais importantes aspectos na aprendizagem escolar, ela não deve ser confundida com métodos de alfabetização.

Diante disso, aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades básicas, é principalmente, construir, obter e atribuir sentido e significado para a aprendizagem. Por isso nos questionamos por que os alunos encontram tantas dificuldades em conseguir ter domínio de forma segura da leitura e da escrita, tornando-se um indivíduo letrado e capaz de comunicar-se de forma consistente na língua.

Dentro dessa perspectiva, na visão do docente, quais as adversidades de letramento encontradas, nos alunos do ensino fundamental II visto que os mesmos vêm adquirindo habilidades linguísticas de comunicação social desde o início da vida?

Conforme SCOZ (1994) esses problemas de aprendizagem não se limitam nem a causas físicas ou mesmo psicológicas, tampouco às análises das conjunturas sociais. É algo que exige uma análise mais profunda, é preciso compreendê-la a partir de uma perspectiva multidimensional, que reúna fatores cognitivos, afetivos, orgânicos, sociais e pedagógicos, que sejam notados dentro das relações sociais. Por isso é uma temática dentro da educação que requer além de muita pesquisa, habilidades para que se possa identificar e desenvolver o método correto no alcance de contornar a gravidade que um problema dessa ordem pode gerar no processo de aprendizagem.

São muitos os problemas que ocorrem no processo de aprendizagem, dependendo da seriedade pode-se considerar que há sim dificuldades de aprendizagem que são gerais, mas há aquelas mais particulares que exigem estudo, aprofundamento e diagnóstico, por isso passam a ser chamadas de distúrbio. Contudo essa distinção ou muitas vezes confusão do que vem a ser uma dificuldade ou um distúrbio recai na única realidade que Almeida (2016) expõe ao considerar que os problemas relacionados à aprendizagem podem apresentar classificações: distintas como: leves, moderadas e graves. Por isso cabe aqui enfatizar que as dificuldades são normais a todo e qualquer ser humano, assim como o processo de aprendizagem acontece diferente para cada uma das pessoas, porém o preocupante é quando essa dificuldade é um distúrbio que passa a impedir de forma grave evoluções durante a aprendizagem e por falta de conhecimento não tenha recebido o devido tratamento.

A principal função da escola seria levar os estudantes a percorrer caminhos que estes sejam capazes de aprender de forma consciente, transformando-os em indivíduos criticamente atuantes no meio social em que vivem. Contudo esse objetivo tem sido muitas vezes deficiente dentro das escolas como nos diz Ferreiro (2011, p. 19) “um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na socie-

dade”, com isso esse objetivo tem encontrado barreiras na educação atual, visto que muitos dos alunos de hoje são reflexos do contexto social e familiar em que estão inseridos.

Muitos dos pais desses alunos são adultos que são analfabetos ou semialfabetizados, isso é reflexo da ausência de muitos incentivos à alfabetização e ao letramento nas gerações passadas, até porque o letramento surgiu para que se tenhamos indivíduos que devem ir além da limitação do próprio saber ler e escrever o próprio nome ou simples palavras do cotidiano. Nesse processo de alfabetização e de letramento as crianças antes mesmo de chegar à escola, algumas delas, já fazem uso ou já convivem com textos e mesmo que não domine a decodificação das letras e dos fonemas, elas já são capazes de construir um conceito do que é um texto apenas pelo convívio do contexto familiar.

Nesse sentido, o objetivo do artigo está em investigar as causas das dificuldades da leitura, letramento e escrita no ensino fundamental II

1 LEITURA E ESCRITA

1.1 Leitura

No que diz respeito a leitura e a escrita a criança é colocada muitas vezes no simples processo de acumulação de informações recebidas de forma exterior, não sendo necessário que esse sujeito crie esquemas para poder compreender as letras e os sons, tem-se a ideia de que ele é apenas uma tábua rasa, apenas alguém para se colocar as informações.

A leitura é, antes de mais nada, algo que faz parte permanentemente do desenvolvimento da raça humana e principalmente do aprimoramento do ser humano, ela está ligada a um processo evolutivo que se deu e que se dá desde os primórdios da humanidade, a qual transmitia suas mensagens através de materiais rústicos confeccionados pelos próprios homens e que via na execução de simples tarefas (fases da lua, plantio, caça, modo de vida, etc.) algo a ser relatado através de códigos/desenhos deixados em paredes, pedras, tron-

cos de árvores, com a intenção de que alguma pessoa poderia então realizar a leitura dessas mensagens/imagens, isso era algo que envolvia, assim, esse importante processo que é o da aquisição da leitura e essa pessoa já poderia ser considerada como um leitor, mesmo que sendo através de imagens e significados. Neste contexto de evolução constante da leitura Fischer (2006, p. 11) nos explica que:

No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão de significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica. E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade.

A definição de leitura, então, não pode ser considerada como algo simples, visto que ela vai muito além, já que ela não pode ser avaliada como algo meramente pronto e acabado, ela está sempre em constante transformação, seja pelos meios a qual ela se propaga ou seja pelos modos em que ela é realizada.

Através dos tempos, também, entendia-se a leitura como algo relacionado ao trabalho e não ao aprendizado, conhecimento, prazer, diversão ou lazer, “(...) não se tratava de uma atividade solitária, aprazível e silenciosa, mas sim pública, exigente e audível” (FISCHER, 2006, p. 17), ela era realizada para pequenos grupos de pessoas, como se fosse uma encenação, ela era de utilização dos escribas e por pessoas da aristocracia, que faziam parte de uma pequena parcela da população que sabia ler, já que as demais classes sociais, principalmente as mais pobres eram meros ouvintes.

Ainda na tangente do contexto histórico a leitura está associada também as práticas da escrita, que era privilégio de poucos, principalmente dos sacerdotes, que neste constante modo evolutivo da leitura, assim como da escrita, ambas tiveram um importante papel em relação a literatura religiosa, que historicamente possuía um destaque

na sociedade antiga e que por muitos anos perdurou em alguns países europeus.

A leitura era realizada por poucos, mas fazia parte de um grande processo coletivo, no qual a grande maioria das pessoas participavam como ouvintes, pois a leitura era realizada para uma grande quantidade de pessoas, o que nos leva a crer que mesmo as pessoas que não sabiam ler, também se envolviam ao ouvir, participando então de um processo democrático ao qual a escrita não participa, pois seu processo é considerado mais complexo e na época era privilégio de poucos e para poucos.

Nessa visão Morais relata que

O aprendiz é uma tábua rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista com um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012, p. 27)

A criança muito antes de adentrar a escola já reconhece o uso da leitura e da escrita, pois está inserida em seus contextos sociais, porém não se pode levar em consideração apenas esse conhecimento de mundo, pelo contrário precisa-se criar na escola formas e inserir esse conhecimento do cotidiano, na rotina da escola, pois infelizmente a escola tem fracassado muito no processo da língua escrita, pois ao longo do tempo foi se perdendo a unidade de ensinar o aluno a dominar os processos da leitura e a escrita.

Caberá aos professores a tarefa de incorporar esse conhecimento prévio do aluno na realidade de suas aulas, não podemos nunca ignorar o conhecimento trazido por cada estudante, mas também não podemos nos prender apenas a esse saber, o professor precisa ser o mediador dos conhecimentos, tanto o trazido pelo aluno, quan-

to o que deve ser ensinado na escola, porém esses saberes precisam sempre fazer sentido para o aluno, não sendo o professor o único detentor do conhecimento, Freire (2006, p. 29) “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.”

Ao longo do tempo o conceito de leitura e escrita foram tomando formas e dimensões bem peculiares, e com a chegada do letramento elas foram incorporadas a esse conceito, visto que são instrumentos importantes da relação social do indivíduo com a língua, assim o letramento envolve esses dois processos: leitura e escrita.

A leitura tem o papel de aprofundar o conhecimento, aproximadamente até metade do século XX, ler era entendido como um processo de decodificar as letras e transformar em som, para se conseguir entender o significado de algo que era escrito, Rojo (2009, p. 75) “ler era visto apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para acessar o significado do texto”, sendo assim a leitura era apenas associada ao ato de alfabetização. Com isso a leitura era focada apenas na capacidade do indivíduo em decodificar o texto, se este tivesse esse domínio era chamado de fluente na leitura, porém somente decodificar letras ou palavras não esgota as habilidades envolvidas no ato de ler, Cosson (2020, p. 39) “ler é bem mais do que do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto”.

Assim no decorrer dos anos com o desenvolvimento de pesquisas e estudos relacionados a leitura, foram sendo feitos novos conceitos e capacidades atribuídas ao ato de ler, então a leitura antes vista apenas como o processo de decodificar o código escrito para o oral, agora é vista como ato de compreender, entender, atribuir sentidos e dentro de uma postura crítica questionar a realidade, indo muito mais além da prática de decodificar letras e sons.

Os fatores que podem influenciar no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos são, apresentar a eles diversos gêneros textuais, principalmente os de convívio do aluno, ler diversos textos, criar juntamente com os alunos textos em verso ou em prosa, interpretar

textos visuais ou até mesmo desenhar e contar a história do desenho, ler textos e escolher a parte que mais lhe interessou e fazer um breve comentário da parte escolhida, proporcionar livros para lerem e fazer cópia de uma parte do texto em casa, pedir aos alunos que façam anotações de todas as placas que encontrar no caminho para escola, trabalho em comunidade ou seja professores e pais em um único propósito que é ajudar a criança com dificuldade, tudo isso são fatores que podem ajudar esses alunos que tem dificuldade de leitura e escrita. O que ocorre é que muitos docentes, antes de ensinar devem conceber a aprendizagem como sua missão, seu alvo, sua meta, cujo objetivo final é o próprio aluno, por esta causa, deve-se entender primeiro que:

A aprendizagem é um processo permanente e deve ter como finalidade, além do aprimoramento intelectual, proporcionar aos envolvidos nessa experiência de construção intelectual, os meios para que conquistem a autonomia reflexiva e sejam capazes de fazer uso independente [...]. Fica evidente, assim, que toda vivência pedagógica, quando concebida segundo essa perspectiva reflexiva, se torna libertadora. TELES (2005, p. 17).

Para termos uma educação de mais qualidade temos que formar bons leitores, isso se faz através do incentivo à leitura dessa futura geração, tendo bons leitores teremos bons escritores, porém em uma escola com poucos recursos didáticos-pedagógicos, o livro didático continuará dando o suporte necessário no desenvolvimento das crianças e adolescentes, no que se relaciona a prender a ler e escrever.

O educador tem a obrigatoriedade de oferecendo livros, revistas, jornais e diversos textos para as crianças, isso é um dos fatores que podem cativar o hábito da leitura, porque não tem como se aprender a ler e escrever sem praticar, é através da leitura que esses alunos se tornam indivíduos críticos, aprender a ler e escrever é de suma importância diante dessa atual sociedade, quanto mais se aprende mais informado, preparado esse aluno se torna, com mais ideias e conhecimento.

Sabe-se que os métodos são as formas que o professor busca para alcançar seus objetivos, é nessa busca que temos que ter bastante atenção na hora de escolher os métodos que venha favorecer o

aprendizado na leitura do aluno, é ser dinâmico e extrovertido na hora de fazer a leitura de um texto, se colocar ao mesmo patamar dos alunos mostrando que não somos superior a eles, incluir os educandos na leitura do texto, oferecer textos diversificados aos alunos, são alguns métodos que podem ajudar os alunos na aprendizagem da leitura, isso, nos remete ao CURY (2008, p. 50) disse: “Bons professores usam a memória como depósito de informações. Professores fascinantes usam-na como suporte da arte de pensar”.

Aprender a ler é aprender a conhecer o mundo das letras e dos textos, é entender as entre linhas das frases e dos textos lidos, a leitura é essencial na vida do indivíduo que gosta de estar bem informado, através da leitura o aluno vai obter mais conhecimento do mundo e da sociedade que o cerca, é a leitura que vai levar o aluno ao mundo da imaginação quando o professor oferece textos diferenciados a eles, essas ações mínimas é muito importante para a aprendizagem do aluno, desse modo vamos formar um cidadão preparado para a sociedade atual, capaz de decidir e formar sua opinião própria.

Segundo MENDONÇA e MENDONÇA (2013), método é uma forma de organizar o trabalho do professor, através de estratégias que levem o aluno do estado de analfabeto à condição de alfabetizado, apesar de serem sistematizadas, essas metodologias devem ser adaptadas, diversificada, modificada de acordo com a necessidade de cada alfabetizando.

O professor tem que trazer o aluno ao universo das letras, fazendo com que os alunos criem esse universo através de textos oferecidos e criados por eles, deixando o aluno pensar é que teremos alunos alfabetizados, não através de método militaristas onde o educando tem apenas que fazer o que o docente manda, ou seja apenas cópias, memorizar o que está sendo oferecido a ele, esse método tradicional tem que ser deixado pra traz, é através do método construtivista onde o professor não é mais o detentor do saber e sim o mediador, o ajudador, a mão amiga na hora da dificuldade do aluno, desse modo iremos formar pessoa pensante capazes de criar e passar o conhecimento ao próximo, aguçando o hábito da leitura nesses indivíduos com dificuldades, levando eles a curiosidade de aprender e de se manter informados, sem esquecer a criatividade do aluno, sua imaginação, usando da sensibili-

dade emocional, domínio próprio, fazendo uma entrega de seu próprio ser, conforme coloca e explica CURY (2008, p. 49):

Educar a emoção é também se doar sem esperar retorno, ser fiel à sua consciência, extrair prazer dos pequenos estímulos da existência, saber perder, correr riscos para transformar os sonhos em realidade, ter coragem para andar por lugares desconhecidos.

A maioria dos alunos que estudam em escola pública, não tem oportunidade da prática da leitura e escrita em outros ambientes, principalmente em suas casas, até porque os familiares muitas vezes não são escolarizados, ou seja, não tiveram a oportunidade de estudar, isso dificulta acompanhar ou incentivar seus filhos a essa prática muito importante para a formação dos seus filhos. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escape dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p. 51)

Os textos não existiriam sem os leitores, mas claro sem os textos essas ramificações de informações também se tornariam impossíveis de chegar até as pessoas, um depende do outro, um bom leitor, não é apenas aquele que sabe ler uma frase ou um texto, é aquele que sabe decifrar o que o texto está oferecendo a ele, por isso é muito importante ter bastante atenção na hora de fazer uma leitura, marcando os pontos principais, para depois voltar e ler novamente para ter uma melhor compreensão do texto, ou seja, uma libertação intelectual tornando-se um leitor mais autônomo e de melhor compreensão de qualquer texto, vivemos em um mundo onde a tecnologia está se avançando cada vez mais, nesse avanço tecnológico os alunos estão deixando de ler, não tem mais a preocupação de pesquisar em livros, revistas e etc. Porque o google lhe oferece rapidamente as respostas sem precisas está lendo longos textos, como professor temos que ter bastante atenção e estratégias na hora de classificar os livros literários para que esses livros os deixem curiosos em descobrir o que o livro está oferecendo a eles, porque as pessoas estão perdendo o hábito da lei-

tura é nesse momento de curiosidade, vontade de conhecer de descobrir que temos que tirar o melhor desses educandos.

Entretanto, o que realmente ocorre na leitura de textos é a união das habilidades (reconhecimento e compreensão). Uma pessoa alfabetizada adequadamente não só adquire capacidade para ler e interpretar um texto, sem que também aumente a sua competência linguística (Sánchez Miguel e Martínez Martín, 1998).

Sabe-se que ler é inserir-se na sociedade atual, através da leitura vamos adquirir novos conhecimento do mundo e nos socializar à sociedade letrada, ela nos leva a uma nova visão das pessoas, nesse processo de aprendizagem da leitura o aluno se comportará de modo diferenciado, isso ocorre porque há uma mudança de comportamento, as próprias pessoas do seu convívio observarão essa mudança para melhor, mais é claro que docente tem quer ser o motivador dos alunos a realizarem a leitura, tem mostrar que a leitura é essencial para o crescimento intelectual e profissional deles, o professor tem que oferecer e ler os textos juntamente com eles, isso despertará o interesse pela leitura dos alunos. É imprescindível que se faça uma observação. Ensinar a ler e escrever, instigar aos estudos, ao desenvolvimento da leitura, tornando as crianças e jovens seus amantes, não irá acontecer, sem antes não forem ensinados a amarem os livros, conhecerem os autores, se identificarem com seus estilos de escrita. É necessário, portanto, informa-los que:

O livro, além de portador de sabedoria, é um companheiro que se doa sem exigências e está sempre disponível. O livro é como um espelho em que a vida se reflete. A prender a decifrar as imagens e as linguagens que se projetam em sua face, eis em que se consiste a prática da leitura. (TELES, 2005, p. 20).

Concretizado essa parte, atinge-se um alvo maior, que concede significado para sua vida por meios dos caminhos experienciados, que conforme TELES (2005, p. 39):

O objetivo de todo aquele que ama os livros e busca o conhecimento é, além de atingir o esclarecimento, desenvolver a competência leitora, que resulta não só da práti-

ca sistemática e continuada da leitura, mas também das experiências vividas e conhecimentos acumulados no contato com os desafios que a vida impõe. São essas referências que ajudam a iluminar o diálogo que se estabelecemos com os textos.

O professor tem que ter a plena convicção de que ele é o principal motivador dos seus alunos, ele vai ser a referência dos educandos que ali fazem parte daquele ambiente escolar, ter em mente que suas aulas são importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos e que através de sua prática pedagógica ele venha cativar o desejo do aluno de aprender, de buscar novos conhecimentos através do mundo dos livros, percebendo eles que o caminho para um futuro melhor é por meio da educação.

1.1.2 O Papel da Escrita

Desde os primórdios da vida humana, a escrita se fez presente em várias sociedades, face à necessidade do homem primitivo de se expressar de forma constante, desse modo, os primeiros fatos históricos sobre a escrita se apresentam em forma de desenhos, sinais e objetos simbólicos para a fixação da linguagem. Trata-se de um instrumento em uso constante e que muda continuamente.

A prática da escrita é de suma importância para sociedade, pois, segundo Garcez (2004), para nós, vale o escrito. Toda nossa sociedade baseia-se sobre a escrita: uma lei oral torna-se uma lei escrita, uma história local torna-se uma história escrita e um acordo torna-se um contrato. Mesmo que a língua falada seja o meio de comunicação mais utilizado pelos indivíduos, é a língua escrita que materializa o que foi dito, dando forma e sentido aos textos. Estamos sempre conectados com o mundo através do modo escrito, enquanto sujeito participante da sociedade.

Na nossa civilização, a comunicação por meio da escrita se realiza por meio dos mais variados gêneros os que lemos no cotidiano, os da esfera jornalística até os da esfera acadêmica.

Uma pergunta é sempre pertinente: para que serve a escrita? Se é utilizada para expressar sentimentos, registrar o cotidiano, ma-

nifestar informações, intenções, portanto, é uma atividade que torna possível a interação com o outro. Uma das primeiras condições para a prática da escrita é a atividade interativa, em que é preciso ter o que dizer para o outro. A escrita, em sua diversidade de usos cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes nos variados gêneros textuais, de acordo com a necessidade específica.

De acordo com Antunes (2003, p.49), “... a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir’.

Do mesmo modo que a fala exige um emissor e um receptor, a escrita requer um autor e um leitor, com o a diferença no fato de a escrita não exigir a presença simultânea dos interlocutores na interação em si. A escrita é mais elaborada porque há mais tempo para o planejamento, mas, se faltam informações, o ato de escrever torna-se uma atividade árdua e ineficaz, pois não existe referência para o leitor. Conforme Antunes (2003, p. 52), “... não existe um padrão único de fala, como não existe um padrão único de escrita.

Assim, não falamos de qualquer jeito para o interlocutor, como também não escrevemos de qualquer jeito para o leitor em qualquer situação em que o gênero textual se encontre.

Surge daí uma questão para reflexão: o que a escola considera como escrita? Muitas vezes, o ensino da escrita no âmbito escolar é limitado ao estudo de tipologia textual: descrição, narração e dissertação. Observamos que muitos professores sentem dificuldade em explorar a prática da escrita com seus alunos e sua tarefa torna-se, na maioria das vezes, repetitiva; quanto aos alunos, muitos acham a escrita um objeto misterioso e, muitas vezes, se sentem desestimulados. Segundo Serafini (1992, p.19), “... o obstáculo dos alunos é entender exatamente quais são as expectativas do professor e qual a forma de melhorar sua capacidade de escrever.

Dessa forma, a escrita implica uma tarefa difícil, pois o discente não sabe escrever da maneira como a escola deseja, visto que a produção de um texto não acarreta apenas o ato de escrever.

Para que possa orientar as atividades e realizar um trabalho produtivo na aula de língua portuguesa, o professor precisa conhecer

as concepções de escrita e os complexos processos que envolvem o ato de escrever no âmbito escolar.

A escrita, na perspectiva que apresentamos, é a elaboração / composição de um texto com uma finalidade específica e para um público específico. Isso determina uma escolha de estilos de expressão, sobre os quais os textos são desenvolvidos.

Os processos envolvidos na resolução de tarefas de escrita, como os de leitura, não seguem uma série de etapas específicas ou técnicas; em vez disso, eles contêm uma série de threads necessários para atingir um objetivo final. Nesse sentido, também é um problema mal definido. Lembre-se que um problema mal definido não significa que esteja mal estruturado, mas sim que as formas de resolvê-lo não se estabelecem em uma série de etapas específicas que devem ser seguidas, estando mais sujeito a estilos pessoais de trabalho e estratégias de solução criativa cada momento da elaboração do texto.

O estudo contemporâneo da escrita chegou a um consenso sobre a função de três elementos no processo de elaboração de um texto escrito: a memória de trabalho do escritor, a memória de longa duração do escritor e o ambiente da tarefa de escrever escrita. A memória de trabalho do escritor é o mecanismo utilizado para planejar (ou seja, gerar os objetivos do texto e obter uma organização do mesmo, consistente com estes), traduzir / transcrever (ou seja, “colocar em palavras” os objetivos e a organização do texto), revisar e editar (avaliação e revisão de todo o processo de tradução). Para realizar esses processos, a memória de trabalho faz uso momentâneo dos recursos disponíveis na memória de longo prazo: o conhecimento do sujeito, do público e da forma dos planos de escrita. Da mesma forma, a memória de trabalho também opera com informações do ambiente da tarefa, como a utilização de meios retóricos adequados a cada situação.

1.1.3 Dificuldades na Aprendizagem da Leitura e Escrita

As dificuldades de aprendizagem da leitura escrita é um dos desafios que o professor tem enfrentado com os educandos, principalmente aqueles que tem problemas familiares em casa, esses problemas muitas das vezes acarreta sérios problemas para a vida educacional do

aluno, ele não vai conseguir acompanhar a turma que está mais alfabetizada e o professor tem que estar atento, por que esse aluno pode apresentar um comportamento de desânimo por não acompanhar os colegas na leitura e escrita, por isso que os métodos utilizados pelo docente tem que atrair a atenção desses alunos com mais dificuldades, fazer com eles se sintam em ambiente extraordinário para eles e que esse local seja o preferido, já que em casa, muitas das vezes ele só tem recebido advertência, em vez de apoio psicológico, o mais impressionante é que tem pai que não sabe nem em que série ano seu filho se encontra, outro fator determinante que pode influenciar na dificuldade desses alunos é a falta de conhecimento do professor, é comum na zona rural encontrar professor formado em geografia dando aula de matemática, português etc. A falta de conhecimento das disciplinas do professor leva a ele a não planejar uma boa aula da disciplina, por que ele tem não a formação adequada da disciplina, isso também é um dos problemas que pode influenciar na dificuldade de aprendizagem dos educandos, mesmo com a falta de formação cabe ao professor identificar esses problemas e tentar minimizar as dificuldades dos alunos.

O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e se integre ao meio social. O homem sempre teve necessidade de se comunicar graficamente desde tempos mais remotos (Oliveira, 1992).

A leitura do mundo foi sempre fundamental para se entender as produções literárias, pois é certo que toda cultura, seja música, artes plásticas ou mesmo a literatura, são construções humanas, criadas a partir do pensamento em ação, operando de modo produtivo por meio do entendimento do contexto os homens se encontram inseridos, ou seja, a leitura do mundo, no entanto, é precisamente obrigatório buscar respostas para atender à diversidade em que os alunos se encontram. Alfabetizar não é fazer do aprendizado uma obrigação onde o aluno é um mero receptor de informações, o ato de educar vai além. Educar é tornar o educando um ser de confiança, um ser capaz de acreditar em sua potencialidade, e sobretudo fazer com que ele sinta-se parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem,

e neste contexto, muitas vezes, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, que serve apenas nos índices de evasão e repetência ou desistência, mostrando os resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência, desvinculada da realidade contextual do aluno e desprovida de significados, tornando a escrita um instrumento seletivo, dominador e alienador.

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer de diversas maneiras durante o processo de leitura e escrita, e a aquisição desta é um fator de suma importância para o favorecimento de conhecimentos futuros. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais onde serão alicerçadas as futuras aquisições dos conhecimentos. Ou seja, é com a leitura e escrita adquirida de forma adequada que o homem consegue entender o mundo e aprender melhor durante toda a sua vida, é o apoio das relações interpessoais, para a comunicação e leitura de mundo tanto interno como externo (FONSECA, 2004, p.58).

As dificuldades de aprendizado podem surgir de diversas maneiras como já citei acima, como problemas familiares, a formação do professor e etc. Mais de uma coisa eu tenho certeza, se esse aluno não teve uma formação adequada nas series iniciais ele terá dificuldades de aprendizagem em toda a sua vida na educação básica, por isso que muitos quando chegam do 6º ano em diante desisti de estudar, é quando muitos começam a trabalhar no campo, na roça ou em outros trabalhos determinados pelos pais, esse aluno já não terá o tempo adequado para fazer as atividades, para ler um livro porque o seu tempo está limitado em trabalho, essa é na maioria das vezes a realidade do campo, sabemos que aprender a ler é questão de sobrevivência. O docente tem que trabalhar em cima dessas dificuldades de aprendizagem que é um desafio há mais na sua jornada pedagógica, porque envolve vários fatores, como cognitivo, isso pode influenciar no comportamento do educando levando ele há um desinteresse em aprender e a falta de informação da escola sobre o problema do aluno, é dever da escola se informar sobre desses problemas, seja ele internos ou externos, a escola tem que achar um meio de solucionar, pelo menos, minimizar essas dificuldades que o educando está enfrentan-

do, o que o corpo docente não pode é deixar de acreditar na superação dos alunos com dificuldades.

A leitura é uma atividade que despertam ao leitor grande expectativa sobre o contexto que está sendo lido, com amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente. A atividade da leitura torna o leitor apto tanto para fazer uma boa interpretação textual como uma produção textual de qualidade nos seus aspectos gerais.

A prática da leitura é um trabalho que se dá através da interação entre todos envolvidos, é lendo que o educando vai ampliar seu desenvolvimento cognitivo e sua interação com as pessoas que fazem parte do meio social, vai se inserir com mais facilidade na sociedade, ter dificuldade não quer dizer que o aluno tem um problema tem problemas psicológico, mas sim os pontos fortes e os fracos que na maioria das vezes esses pontos fracos estão na escrita e na leitura, não existe uma turma de alunos onde todos estejam tendo uma aprendizagem igual, todos tem seus problemas e suas habilidades diferenciadas, uns aprende com mais facilidades que os outros, isso não quer dizer que esse aluno tem um problema mental, mais sim uma dificuldade que precisa ser trabalhada de forma conjunta para que o educando venha superar essa dificuldade seja ela de leitura ou de escrita.

Quando o aluno ler cria-se um processo de interação entre o aluno e o texto, a mesma coisa quando se começa usar escrita, é nesse processo de criação de texto e leitura do texto criado que pode se iniciar uma evolução na aprendizagem do educando, já que ele não teve uma formação adequada nos anos iniciais, por isso que o professor tem que estar atento a essas mudanças de comportamento de aprendizagem na vida do aluno, onde ele pode começar a compreender seus pensamentos e descobrir as respostas para as perguntas que irão surgir no dia a dia.

Sabemos que a escola tem a função de oferecer diversos livros com variados textos aos educandos, oferecendo diversos gêneros textuais aos alunos se torna mais fácil de eles terem uma compreensão dos vários textos do cotidiano deles, isso faz com que os textos e as palavras vão ficando cada vez mais familiarizadas para eles, devido as diversas leituras que serão realizadas por eles, através das leitu-

ras e criação de textos os alunos poderão melhorar a superar suas dificuldades onde muitas das vezes é ignorada pelo professor, ou talvez esse professor não tem a formação adequada para ajudar esse aluno que não sabe lidar com a situação, o professor tem que ser o orientador desse aluno com dificuldade, apontando a ele quais os caminhos a seguir para superar suas limitações e alcançar o conhecimento.

A leitura é problematizadora, induz a reflexão, sucinta hipótese, faz pensar. Já a comunicação pela imagem, ao utilizada como ferramenta de controle da opinião pública, é a negação do pensamento. Não passa de show visual cheio de efeitos especiais que despertam a sensação do fantástico, do extraordinário, do instantâneo e promovem a preguiça mental do espectador, por meio do deslumbramento programado. E o deslumbrado não pensa, admira. Não critica, assimila. Não forma sua opinião, repete a que recebe. Não reage, absorve. Não cria, consome. Não resiste, deixa-se aculturar. Não se afirmar, submete-se (ZILBERMAN, 2006, p.33).

Aspectos instintivos envolvem o ler e o escrever, e muitas vezes a criança acaba sendo responsabilizada pela não assimilação desses aspectos, e em outros casos, a família acaba levando a culpa, no entanto, para entender o porquê de a criança não aprender a ler e escrever, precisa-se justamente examinar os instrumentos administrados como métodos de ensino a ela, por isso, olhar o aluno por uma ótica integral, onde o professor emprega uma ação integrada, unindo sua prática pedagógica às novas dinâmicas de ensino, onde as aulas são pensadas a partir da realidade do aluno, usando o espaço da escola para apresentar uma dimensão espacial de um movimento sociocultural, realizado no centro da escola, no seu interior, não o interior do prédio escolar, mas a sua essência como unidade de instrução e de ensino, constituindo uma realização por meio da estruturação da educação no molde integral, ou seja, do sócio construtivismo, e isso, quando é lembrado que:

Cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por essa dialética (CHARLOT, 2005, p. 76).

O ser humano tem necessidade de aprender a ler e escrever, isso é evidente, como ele vai adquirir esses conhecimentos depende dele e da escola a que ele pertence, por que é através da leitura e da escrita que esse aluno vai se tornar um cidadão com capacidade de penar, de criticar, de criar, de formar sua opinião de adquirir novos conhecimentos, não tem como o ser humano aprender sem praticar, a leitura e a criação de textos tem que ser uma prática continua, colocando os alunos a escrever textos do seu cotidiano levando eles a perceber que escrever pode ajudar a eles a superar a dificuldade de escrita, é através da prática é que se conseguiu a perfeição seja na leitura ou na escrita. Mais para isso o professor tem que ter a plena consciência de que ele não é o dono do saber e que ensinar depende de ambas as partes.

O aluno tem que ser tratado como sujeito não como objeto de manipulação, ser capaz de reconhecer a realidade da sociedade atual, formar um cidadão com capacidade de criar e recriar, de decidir e transferir o conhecimento adquirido é responsabilidade da escola. Hoje em dia ensinar é muito mais do que repassar conteúdos aos alunos, é ajudar o aluno na sua dificuldade, é ser o amigo em quem ele confie, criar uma amizade e que essa amizade venha gerar bons frutos de conhecimento a esse aluno, na escola contemporânea o professor não é mais o dono do conhecimento, até mesmo porque o aluno sempre sabe de alguma coisa, nas salas de aula da atualidade o que tem que acontecer dentro dessa sala é uma troca de conhecimento entre o docente e o educando, essa troca de conhecimento tem que ser de forma espontânea, prazerosa, onde todos possam se sentir livre para dar suas opiniões e críticas construtivas, desse modo iremos formar sujeitos livres capazes de lutar pelos seus direitos, esperto e inteligentes.

O professor tem a função e o dever de oferecer textos que influencie a realidade desse aluno, os livros didáticos muitas das vezes oferecem textos fora da realidade do educando, principalmente os que moram na zona rural, por isso que o professor tem que buscar e oferecer diversos gêneros textuais aos alunos, criar estratégia que facilite a compreensão e interpretação dos textos, mostrando através dos textos a realidade em que eles vivem. Hoje em dia com a tecnologia ao

nosso favor se torna mais fácil de o docente preparar vários livros para esses alunos com dificuldade de aprendizagem, criando grupos de leitura, biblioteca digital, tudo isso pode ajudar no processo de aprendizagem do educando, levando o aluno a compreender que a prática da leitura e escrita pode ser o caminho para uma aprendizagem e para uma educação melhor.

Dentre as estratégias didáticas a serem utilizadas como suporte para a prática pedagógica, encontra-se a literatura infantil, que se trata de um instrumento de interferência na prática escolar. Ela contribui vigorosamente para estimular o imaginário da criança, fonte de auto realização, espaço a ser desenvolvido e preservado, conduzindo-a ao reconhecimento de sua própria realidade circundante. Enfim, a “convivência de forma lúdica e prazerosa com os textos literários, favorece a formação do espírito crítico do leitor, aguça o seu desejo.

1.2 DIFICULDADES DE LETRAMENTO

O letramento é um desafio do tempo atual da educação, enquanto a alfabetização se configura em um processo do indivíduo de adquirir o ler e o escrever, o letramento se apresenta como um processo mais amplo, que se relaciona com o uso da leitura e da escrita através de um indivíduo ou um grupo deste. Dessa maneira é indiscutível a importância do letramento para qualquer sociedade, pois através dele podemos formar cidadãos participativos e críticos para ela.

O termo letramento é proveniente de uma concepção ampliada em relação ao domínio da escrita, considerando as práticas formais e informais. A partir dessa ótica, compreende-se que a escola, quando alfabetiza letrando o aluno, propiciará que ele interaja nas mais diversas práticas sociais. Soares (1998, p. 107) ressalta que: Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Os estudos na área do letramento se baseiam nas diversas práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Kleiman (1995, p.18-19) diz que: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Ademais, a autora também se refere ao termo letramento como algo amplo que ultrapassa o espaço escolar, pois na escola apenas algumas práticas de letramento são utilizadas, mas fora dela outras experiências de escritas são vivenciadas.

O letramento precisa estar presente em diversos campos disciplinares para que o educando tome posse dos termos específicos e da linguagem em geral de cada disciplina. Uma vez que a nossa língua sofre alterações devido às necessidades sociais, políticas e econômicas, e isto não pode impedir a busca da capacidade e a qualidade do ensino.

O professor precisa buscar mecanismos para tornar suas aulas mais atrativas e engajadas no processo do ensino da alfabetização e no letramento. O papel do professor é o de oportunizar a possibilidade de transformar o aluno que foi alfabetizado em um aluno letrado, utilizando em suas aulas diversos tipos de textos, interpretações, compreensões, incluindo outros suportes como jornais, revistas, internet, para diversificar o universo de textos desse aluno.

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas com um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolver conhecimentos de mundo, conhecimentos de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos, muito além de fonemas e grafema. (ROJO, 2009, p. 77)

Dessa maneira o ato de ler foi visto como uma compreensão do texto, no que estava posto no texto, uma interação entre o texto e o leitor, era considerado o que se conseguia extrair do texto, Cosson fala que

Ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base

naquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas. (COSSON, 2020, p. 39)

Posteriormente se começou a ver a leitura como uma relação entre o leitor e o autor, ao longo do texto era deixadas pistas das intenções do autor e era requerida uma prática mais profunda de práticas e regras sociais do leitor, para que a interação autor e leitor fosse estabelecida, Rojo (2009, p. 77) “o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional”.

Nos tempos atuais, a partir dos anos 90, tem-se uma nova perspectiva do que é o ato de ler, a leitura vai muito mais do ato de decodificar, ou apenas uma interação entre autor e leitor, passou-se a entender que num único texto, somos capazes de entrar em diversos outros discursos (textos) e com isso gerarmos outros diversos discursos/textos.

Rojo fala

A leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um discurso(texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. (ROJO, 2009, p. 79)

Contudo se perguntarmos aos alunos hoje o que é a leitura, provavelmente eles responderão que é a leitura em voz alta, ou aquela leitura silenciosa que o professor solicita na sala de aula, para depois responder perguntas relacionadas ao texto, ou seja, poucas ou quase nenhuma habilidade de leitura tem sido ensinada nas escolas, Soares (2021, p. 224) “textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências”, assim devemos oportunizar essa possibilidade de desenvolvimento de habilidades de leitura aos alunos, para que a leitura tenha sentido no seu cotidiano.

Para Jales (1992, p. 12):

O fascínio da leitura consiste exatamente no desvendar do mistério, no desenrolar do fio da imaginação, na viagem maravilhosa pelos caminhos do inconsciente, no do-

mínio que a pessoa exerce sobre a palavra, entendida como uma porta aberta para o sonho e a fantasia.

A leitura integra nosso cotidiano e, é por meio dela que o ser humano busca realizar-se, desvenda mistérios, consegue soltar a imaginação, estabelece uma relação entre o real e o imaginário, através do seu inconsciente. Dessa forma, a leitura da palavra só tem sentido, quando há uma interação com o espaço em que o homem sente-se sujeito, ou seja, onde existe uma relação.

Com relação a escrita, o processo de ensinar a escrita precisa ser entendido como uma necessidade de escrever, o domínio do ato de escrever é um dos papéis principais de inserção do indivíduo no meio social que está envolvido, Ferreiro (2011, p. 21) “a escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola, e não o inverso”, pois a escrita atende as mais diversas necessidades pessoais, ela supre as demandas sociais de cada momento histórico, mesmo a escrita sendo algo que evolui de acordo com a história, ela é uma ferramenta que conserva, aprimora a língua.

É importante que o professor desenvolva no educando a capacidade de empregar adequadamente a língua, nas mais diversas situações, pois no decorrer dos anos a escrita foi transformada em um objeto estritamente escolar, porém ela é um objeto social, capaz de conduzir a uma transformação do meio em que o indivíduo está.

Nessa visão, Ferreiro diz

A escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo. (FERREIRO, 2011, p. 21)

Dessa maneira a escrita é a representação gráfica da língua falada, a criança quando adentra a escola já domina a comunicação oral e isso não pode ser negligenciado pelo professor, apesar da escrita ser algo fixo, a fala é algo constante, que sofre transformações todos os dias, Franchi (2012, p. 107) “é nesse espaço de oralidade que esses “escritos” se tornam significativos, como parte de processos ex-

pressivos mais amplos e criativos em que o alfabetizar letrando se ancora”. Com isso a língua falada é a base dos escritos se fazerem representativos no processo de alfabetização e letramento.

Quando há o domínio dos processos de representar fonemas em grafemas e em conseguir também fazer o inverso, é que podemos dizer que houve a aquisição da habilidade de leitura e escrita, porém ainda de forma prematura, visto que só esses processos não configuram uma criança alfabetizada e letrada, no entanto estas já são capazes de se sentirem incluídas nas práticas diárias que demanda a escrita.

Soares fala que

Ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita – à alfabetização se acrescenta o letramento. (SOARES, 2021, p. 203)

Com isso a criança imersa nos ambientes em que a escrita desempenha funções sociais, ela antes mesmo de entrar na escola, vai percebendo que a escrita é a transformação da língua falada em letras, esse processo é construído desde muito pequena, dentro de seu próprio ambiente familiar, Soares (2021, p. 51) “a criança vive um processo de construção do conceito da escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar”.

Muito se tem negligenciado a questão da escrita dentro das salas de aula, visto que é importante levar em consideração o meio social em que esse indivíduo chega à escola, diante dessa negação por parte da escola, existe uma lacuna entre a escrita e língua falada, pois é muitas das vezes imposto aos indivíduos padrões e regras que não são utilizados no seu dia a dia e isso ocorre na grande maioria em crianças que encontram-se a margem da nossa sociedade, essas que muitas vezes não tem acesso a livros, cultura e a escola em tempo hábil. Assim Ferreira (2011, p. 28) “qualquer intenção de justificar a ortografia a partir da pronúncia leva a desprezar as variantes de fala das crianças das populações socialmente marginalizadas, e a dificultar sua aprendizagem”. Assim como escola precisamos estar atentos as variantes internalizadas pelo alunado dentro das salas de aulas.

É claro que a escola tem o compromisso de inserir o domínio da língua padrão ao seu aluno, porém não pode haver a negligência de se excluir as variantes populares trazidas por esse indivíduo, escravizando às formas gráficas padrão como único instrumento de alfabetização e letramento, pois quando se leva em consideração apenas a forma padrão do professor, é como se o aluno estivesse ignorando tudo que já aprendeu até aquele determinado momento.

Nessa visão Simões diz que

É óbvio o compromisso da escola com o domínio da língua em seu registro padrão, o qual é manifestado, na escrita, pelo estilo formal. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do aluno) e a variante padrão (do professor), especialmente nas metrópoles. (SIMÕES, 2006, p. 47)

Com isso segundo Vygotsky (1988, p.18) “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em tempo relativamente curto”. Aprender a ler e a escrever não é apenas uma questão de saber; depende muito mais da familiarização e convivência com a escrita no seu cotidiano.

Toda estratégia requer tempo e trabalho, quando o docente oferece texto literário infantil, ele deve saber lidar com esses tipos de textos, até mesmo na hora de ler, tem que ser de uma forma lúdica, descontraindo o aluno e trazendo ele para mundo da imaginação, das fantasias, fazendo com que ele se coloque no mundo do texto, para conseguir tal proeza o professor tem que ser a personagem do texto, fazendo uma leitura alegre e prazerosa e assim despertar a vontade e o desejo do aluno em descobrir coisas novas através da leitura, além cativar o hábito de ler. Não é fácil conseguir fazer isso, mas é um dos meios de fazer com que o aluno supere suas dificuldades de aprendizagem, claro que o professor quem usar de sua criatividade, fazendo um planejamento onde ele ofereça ao aluno, cartazes de sílabas, dado de palavras, caça palavras, bingo de sílabas e outros meios que possa ajudar o educando a diminuir seu problema da leitura e escrita.

Tanto a leitura quanto a escrita tem um papel muito importante na formação do indivíduo, nesse caso nos leva a entender que a esco-

la é o melhor local para se buscar conhecimento, para formar cidadão capazes de fazer uma autocritica, autônomo, livre para expressar suas ideias e opiniões, por isso que a escola é muito importante na vida do aluno, quando ele sair da escola, ele tem que possuir um certo conhecimento do mundo que o cerca, por isso que a leitura e escrita são de muita importância, assim como os docentes tem que criar estratégias para aguçar nos educandos o gosto pela leitura e escrita, os pais também tem esse papel em incentivar seus filhos na prática da leitura e escrita, porque só assim iremos formar uma sociedade melhor e ativa pelos seus direitos. Segundo ALARCÃO (2000) “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para vida. Ela é a própria vida, um local de vivencia da cidadania”. (ALARCÃO, 2000, p. 18). A escola prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, para a vida, para a sociedade, ela não educa, apenas ensina como devemos nos comportar diante da sociedade, como devemos nos colocar perante as advertências que iremos enfrentar no dia-a-dia.

1.2.1 O papel e/ou formação do professor diante das dificuldades de letramento

O termo recém incorporado ao contexto educacional brasileiro, o letramento, tem sofrido diversas dúvidas entre os profissionais da educação, principalmente os professores, que são os responsáveis por auxiliar as crianças no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. A maior parte desses questionamentos diz respeito ao conceito e à proposta de letramento, assim muitos profissionais confundem letramento com um método de estudo, outros pensam que alfabetização e letramento são um único processo e ainda muitos nem sabem como desenvolver uma proposta que envolva o processo de letramento.

Dessa forma é de fundamental importância estabelecer uma proposta que tenha como objetivo o uso social da leitura e da escrita, com o intuito de ampliar o conhecimento e a prática docente no decorrer do processo de alfabetização e letramento. Assim deve-se investir em formação continuada dos professores, pois o letramento por ser um termo

novo ainda no nosso cotidiano precisa ter essa atenção à formação do professor, visto que essa precisa segundo Melo (1999) assumir uma dimensão social e que cabe ao docente procurar sempre manter-se atualizado a fim de desenvolver a tarefa de ensinar e estudar.

CONCLUSÃO

A temática do letramento deve ser levada aos cursos de formação docente, para que haja investimentos em formação continuada a fim de que os professores desempenhem de forma consciente o trabalho com o letramento, não cabendo apenas aos professores de Língua portuguesa essa temática, pois a leitura e a escrita são fundamentais para o trabalho de todos os componentes do currículo.

Vários são os propósitos da leitura, por esse motivo cada professor deve ter bem claro quais são os seus também, só assim conseguirá refletir em sala de aula que é um leitor e que poderá transformar seus alunos em leitores também. Quando o professor não sabe quais caminhos trilhar, quando seu interesse pela leitura não é demonstrado diariamente no chão da sala de aula, seus alunos também não terão alguém em quem se espelhar.

A leitura vem de diversas formas, em diferentes moldes, não proporcionar as suas roupagens aos estudantes é viver uma espécie de catástrofe já anunciada.

Do ponto de vista bibliográfico, concluiu-se que: o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento às características físicas e sociais do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sócio-cultural.

A revisão de literatura proporcionou uma reflexão teórico – prática, possibilitando a fundamentação consistente com base em autores atuais que levou a algumas conclusões e sugestões:

A a questão da leitura vai muito além dos muros escolares e que a escola sozinha não consegue embutir no pensamento dos alunos o gosto pela leitura, visto que para isso é necessário vários fatores, também externos, que podem contribuir para que essa tão importante, e tão desgastante tarefa tenha êxito. Incentivo, falta de estímulo

lo, textos que não são adequados a faixa etária dos alunos, imediatismo e praticidade das redes sociais.

Quando a comunidade escolar participa junto de projetos de leitura as chances de um resultado satisfatório e de se chegar aos ideais propostos são bem mais prováveis. Talvez esse é dos motivos pelos quais, os professores relataram que a grande maioria de seus alunos gosta de ler, quando se tem o hábito da leitura, quando ela é ofertada de diversas formas e principalmente quando o aluno pode escolher o que quer ler, as possibilidades do aluno que sempre diz que não gosta de ler, mudar de visão em relação a leitura se torna algo possível. Então, por mais simples que seja o projeto relacionado com a leitura, se ele envolver todos da unidade escolar, o êxito será grande.

Há muito que se fazer em relação à produção de textos escritos, mas com a melhor boa vontade do professor e da escola, com mais criatividade, certamente haverá uma renovação na prática de produção escrita e certamente haverá um consenso entre professor e aluno de que o texto escrito pode ser desenvolvido com prazer, criatividade e imaginação, quanto à criatividade, os alunos possuem, cabe ao professor despertá-la, pois só se escreve a partir da criatividade, da espontaneidade, da liberdade e de diferentes tipos de leitura, a tarefa do professor consiste em fornecer a seus alunos os meios de trabalhar o raciocínio, de estimular o espírito de observação dos fatos e a criar ideias, ensinar a pensar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. S. (2016). **Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita**. In: III CONEDU Congresso Nacional de Educação.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização: Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BARBOSA, P. de S. **Dificuldades de aprendizagem**. São Luís: UemaNet, 2015.

CADEMARTORI, Ligia; MACIEL, Ira; PAIVA, Jane. **Literatura para todos: Conversa com educadores**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6 ed. São Paulo, Scipione, 1997.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. Ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed, 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. (2009) **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Artmed Editora.

FERNANDES, Cláudio. **História da leitura**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/historia-leitura.htm>. Acesso em 29 de maio de 2019.

FISCHER, Steven P. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LUZIA DE MARIA. **Leitura e Colheita**. Livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAROTE, João Teodoro D'olím; FERRO, Gláucia D'olím Marote. **Didática da língua portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SIMÕES, Darcila. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, M. S. D. de. **A conquista do jovem leitor**: uma proposta alternativa. 2ª ed. Florianópolis: UFSC, 1998.

TUFANO, Douglas. Português: Literatura, gramática, produção de textos. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

SILVA, Luiz Antonio da. (Org) **A língua que falamos: português: história, variação e discurso**. São Paulo: Globo, 2005.

CAPÍTULO 10

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR FRENTE AO SISTEMA MULTISSERiado NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO RIO PARDO, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE FIGUEIREDO, AMAZONAS - PERÍODO 2023/ 2024

*TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICES IN FRONT OF THE
MULTI-GRADE SYSTEM IN COUNTRYSIDE EDUCATION:
RIO PARDO SETTLEMENT, MUNICIPALITY OF PRESIDENTE
FIGUEIREDO, AMAZONAS - PERIOD 2023/2024*

Leomara Alberto dos Santos Souza

leomaraalberto8@gmail.com

RESUMO

O artigo, oriundo da dissertação tem por principal objetivo relatar sobre formação acadêmica do professor, que atua na modalidade de ensino multisseriado na educação do campo. Diante das dificuldades enfrentadas pelo professor no processo ensino aprendizagem, faz-se necessário um estudo que possa encontrar fundamentos que venham a contribuir para que o professor tenha condições de executar o seu trabalho, desenvolvendo uma prática pedagógica coerente e de acordo com a realidade onde se encontram. A formação do educador e os saberes que se fazem necessários para uma prática pedagógica ética social e política, são compreendidos como inerente um ao outro. A educação contribui para a transformação e a continuidade da história, possibilitando a criatividades que poderão decidir a favor de uma sociedade mais Justa, o educador tem papel relevante neste espetáculo que se descortina quando abrimos nossos olhos ao mundo. Os saberes epistemológicos e a cultura popular se unem para uma releitura da palavra e do mundo no processo pedagógico reflexivo.

Palavras-chave: Formação do professor. Educação no Campo. Ensino Multisseriado

ABSTRACT

The article, originating from the dissertation, has the main objective of reporting on the academic training of teachers, who work in the multi-grade teaching modality in rural education. Given the difficulties faced by the teacher in the teaching-learning process, a study is necessary that can find foundations that will contribute to the teacher being able to carry out his work, developing a coherent pedagogical practice in accordance with the reality in which he is involved. find. The training of the educator and the knowledge that is necessary for ethical, social and political pedagogical practice are understood as inherent to each other. Education contributes to the transformation and continuity of history, enabling creative people to decide in favor of a fairer society. The educator has an important role in this spectacle that unfolds when we open our eyes to the world. Epistemological knowledge and popular culture come together to reinterpret the word and the world in the reflective pedagogical process.

Keywords: Teacher training. Education in the Countryside. Multigrade Teaching

INTRODUÇÃO

A educação do campo no Estado do Amazonas representa um campo vasto e complexo de investigação e intervenção educacional. Esta região, conhecida por sua imensidão geográfica e diversidade cultural, apresenta desafios únicos que influenciam diretamente a qualidade e o acesso à educação de suas populações rurais. Comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujas vidas estão profundamente ligadas à floresta amazônica e aos seus recursos naturais, enfrentam barreiras significativas que vão desde a infraestrutura precária até a falta de recursos educacionais adequados.

Ao longo das últimas décadas, a educação do campo tem sido alvo de atenção crescente devido à sua importância para o desenvolvimento sustentável e inclusivo das áreas rurais. Além disso, ela constitui uma forma de olhar como as instituições organizam o processo educativo para, a partir daí, reconstruir novas formas de ser. Neste sentido, cada cultura elabora maneiras diferentes de ser, de saber e de educar.

Uma classe multisseriada no dia a dia de seu trabalho é um modelo de ensino deficitário, pela sua própria característica de não haver uma estrutura pedagógica que vise um crescimento intelectual do aluno na sociedade em que vive.

O objetivo principal deste trabalho é o de compreender essa modalidade de ensino que muito nos deixa curiosos para analisarmos como se dá às práticas do professor diante do sistema multisseriado, pretende-se também entender e identificar como se dá o processo de ensino aprendizagem no sistema multisseriado no campo, obtendo informações sobre a realidade dos profissionais da educação e do processo de ensino aprendizagem de uma Escola Municipal campesina.

É nesta ponte que liga a teoria e prática que atua a Multissérie da Educação buscando compreender suas relações de caráter interdisciplinar. Então, a Educação tem a tarefa de contribuir para a constituição de uma coordenação interdisciplinar entre as ciências da educação, considerando que os valores educativos encontram-se presentes na determinação dos objetos de investigação das diversas ciências da educação. Assim sendo, a contribuição da Educação se faz pelo exame de problemas diversos, vinculados à certeza sensível da capacidade que temos de educar.

Como processo, nem a educação nem suas estratégias encerram-se em si mesmos, eles devem fomentar o desenvolvimento da capacidade emancipadora e emancipatória, que deverá fazer de nossos alunos sujeitos de suas próprias idéias e referências de comportamento.

Pensar é necessário, mas parece ser mais fácil uma posição comodista, sem voz, indiferente e preguiçosa. Os que ousam pensar, agir e falar, em um primeiro momento até são ouvidos, em um segundo momento são desconsiderados e por último, desencorajados.

Por isso, para efeito de demarcação de território, tomamos, neste trabalho, a Educação como o exercício de um pensar sobre o sistema multisseriado, procurando entendê-lo na sua integralidade fenomenal.

Esta pesquisa é de caráter descritivo, baseada numa abordagem qualitativa, utilizamos entrevista estruturada, tivemos como colaboradores desta pesquisa, três professores. neste sentido, Freire sugere:

Mudança cultural que implica pensar criticamente a estrutura social para tentar descobrir a forma pela qual se constitui [...] Nas permanentes relações homem-realida-

de, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura- homem origina-se a dimensão do cultural que em sentido amplo, antropológico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria. (Freire, 2007, p. 36)

A escolha deste tema não se restringe apenas à necessidade de compreender as dinâmicas educacionais em áreas rurais remotas, mas também à urgência de promover políticas e práticas que valorizem e fortaleçam a educação como um instrumento de transformação social e cultural. No Amazonas, a geografia desafiadora, a diversidade cultural e as condições socioeconômicas específicas criam um contexto onde a educação não pode ser vista apenas como um direito, mas como um meio fundamental para a construção de um futuro mais justo e sustentável para todas as suas comunidades.

Neste contexto desafiador, a presente pesquisa visa analisar o cenário educacional do campo no Estado do Amazonas, identificando os principais desafios enfrentados pelas escolas e propondo estratégias e políticas que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação nessas áreas. Além disso, serão exploradas as interações entre a educação do campo, os movimentos sociais e o currículo escolar, visando compreender como esses elementos se entrelaçam e podem ser potencializados para promover mudanças significativas.

A educação do campo no Estado do Amazonas representa um campo vasto e complexo de investigação e intervenção educacional. Esta região, conhecida por sua imensidão geográfica e diversidade cultural, apresenta desafios únicos que influenciam diretamente a qualidade e o acesso à educação de suas populações rurais. Comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujas vidas estão intrinsecamente ligadas à floresta amazônica e aos seus recursos naturais, enfrentam barreiras significativas que vão desde a infraestrutura precária até a falta de recursos educacionais adequados.

Ao longo das últimas décadas, a educação do campo tem sido alvo de atenção crescente devido à sua importância para o desenvolvimento sustentável e inclusivo das áreas rurais. Este trabalho se propõe a explorar profundamente o cenário educacional do campo no Amazonas, analisando suas peculiaridades históricas, os desafios en-

frentados pelas escolas e comunidades, e as iniciativas inovadoras que têm sido implementadas para superar tais obstáculos.

A escolha deste tema não se restringe apenas à necessidade de compreender as dinâmicas educacionais em áreas rurais remotas, mas também à urgência de promover políticas e práticas que valorizem e fortaleçam a educação como um instrumento de transformação social e cultural. No Amazonas, a geografia desafiadora, a diversidade cultural e as condições socioeconômicas específicas criam um contexto onde a educação não pode ser vista apenas como um direito, mas como um meio fundamental para a construção de um futuro mais justo e sustentável para todas as suas comunidades. percebendo assim a dinâmica do campo:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos –sujeitos de direitos, não direitos abstratos – que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo, como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social. (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2004, p. 74)

No contexto do Amazonas, a escolha de investigar a educação do campo vai além da simples compreensão das dinâmicas educacionais em áreas rurais remotas. Ela se fundamenta na necessidade urgente de promover políticas e práticas que não apenas valorizam, mas também fortalecem a educação como um poderoso instrumento de transformação social e cultural.

A vastidão geográfica e a diversidade cultural do Amazonas criam um cenário desafiador para a educação. Com comunidades espalhadas por vastas florestas e às margens de grandes rios, o acesso à educação é frequentemente dificultado por longas distâncias e infraestrutura precária de transporte. Além disso, as condições socioeconômicas específicas, muitas vezes marcadas pela subsistência e pelo extrativismo, contribuem para um contexto onde a educação não é apenas um direito, mas uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano e comunitário.

Neste contexto, a educação emerge como um pilar essencial para a construção de um futuro mais justo e sustentável para todas as comunidades do Amazonas. Ao capacitar indivíduos através do conhecimento e das habilidades necessárias para enfrentar os desafios locais e globais, a educação pode catalisar mudanças positivas que não apenas melhoram a qualidade de vida, mas também fortalecem a identidade cultural e promovem a inclusão social.

Portanto, este estudo não apenas busca explorar os desafios enfrentados pela educação do campo no Amazonas, mas também propor soluções que possam integrar efetivamente as necessidades locais, promover a igualdade de oportunidades educacionais e contribuir para o desenvolvimento sustentável da região. Através de uma análise detalhada e fundamentada, espera-se que este trabalho ofereça estímulos valiosos para a formulação de políticas públicas e iniciativas educacionais que respondam de maneira eficaz às demandas específicas das comunidades rurais do Amazonas.

Os objetivos deste estudo são delineados com o propósito de oferecer uma análise aprofundada do cenário educacional do campo no Estado do Amazonas, com foco na identificação dos principais desafios enfrentados pelas escolas e na proposição de estratégias e políticas que possam promover melhorias na qualidade da educação nessas áreas específicas.

Investigar e descrever de maneira detalhada os principais obstáculos que impactam a educação do campo no Amazonas, incluindo questões de acesso, infraestrutura, recursos educacionais e formação de professores. Para analisar os desafios educacionais enfrentados pelas escolas do campo no Estado do Amazonas, é fundamental realizar uma investigação detalhada que aborda diversos aspectos críticos.

Os principais obstáculos que impactam a educação nessas áreas podem ser categorizados em várias dimensões inter-relacionadas, acesso, infraestrutura, recursos educacionais e formação de professores. As vastas dimensões do Amazonas e a dispersão das comunidades rurais criam desafios significativos de acesso. Muitas escolas do campo estão localizadas em áreas remotas, de difícil acesso por estradas precárias ou apenas por vias fluviais.

A falta de transporte adequado pode resultar em longas jornadas para os alunos, que muitas vezes dependem de barcos, canoas ou caminhadas extensas para chegar às escolas. Comunidades indígenas e quilombolas frequentemente enfrentam barreiras linguísticas e culturais que dificultam o acesso à educação formal, exigindo práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e linguística. Muitas escolas rurais no Amazonas enfrentam infraestruturas deficientes, com falta de salas de aula adequadas, banheiros funcionais, bibliotecas e espaços para atividades extracurriculares.

A falta de manutenção e investimento em melhorias estruturais compromete o ambiente de aprendizagem e o bem-estar dos estudantes e professores. A falta de recursos educacionais essenciais, como livros didáticos atualizados, laboratórios equipados e acesso à internet, limita a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos. Tecnologias educacionais são subutilizadas devido à falta de infraestrutura digital nas áreas rurais, dificultando a integração de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. A formação inicial e continuada de professores para atuar em contextos rurais é muitas vezes inadequada. A falta de programas de capacitação específicos para lidar com as realidades do campo contribui para a rotatividade de profissionais e a falta de continuidade pedagógica. A falta de incentivos e condições de trabalho adequadas também afeta a retenção de professores qualificados nas escolas do campo.

A análise detalhada desses desafios revela a complexidade do cenário educacional do campo no Amazonas. Para superar esses obstáculos, é crucial implementar políticas públicas eficazes que visem não apenas à melhoria das condições físicas das escolas, mas também ao fortalecimento da formação docente, à ampliação do acesso e à garantia de recursos educacionais adequados. Além disso, estratégias inclusivas e culturalmente sensíveis são essenciais para promover uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade das comunidades rurais amazônicas.

Identificar e sugerir estratégias práticas e eficazes para superar os desafios educacionais identificados. Isso pode incluir políticas públicas, programas de capacitação de professores, melhorias na infraestrutura escolar e desenvolvimento de currículos educacionais con-

textualizados. Investigar como os movimentos sociais atuam no contexto da educação do campo no Amazonas, analisando suas contribuições para o fortalecimento das práticas educativas e para a defesa dos direitos das comunidades rurais.

Compreender como o currículo escolar pode ser adaptado para melhor refletir as realidades locais e promover uma educação mais relevante e significativa para os estudantes das áreas rurais do Amazonas. Oferecer recomendações baseadas em evidências para formuladores de políticas públicas, educadores interessados na melhoria da qualidade da educação do campo no Amazonas.

Este estudo não apenas visa contribuir para o conhecimento acadêmico sobre a educação do campo, mas também busca impactar positivamente as práticas educacionais e as políticas públicas no Estado do Amazonas. Ao entender melhor os desafios específicos enfrentados pelas escolas rurais e ao propor estratégias sustentáveis e contextualizadas, espera-se promover mudanças significativas que beneficiem diretamente as comunidades rurais, fortalecendo o tecido social e contribuindo para o desenvolvimento humano e econômico sustentável da região.

Ao finalizar esta pesquisa, espera-se não apenas documentar as dificuldades enfrentadas, mas também inspirar ações concretas que possam transformar positivamente a realidade educacional das áreas rurais do Amazonas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e relevante para suas vidas e comunidades.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 APROXIMAÇÕES E TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade e as especificidades das comunidades rurais. Propõe um currículo contextualizado, que integra saberes locais, práticas agrícolas e sustentabilidade ambiental.

Essa educação visa não apenas à formação acadêmica, mas também ao desenvolvimento integral dos estudantes, preparando pro-

fessores capacitados e promovendo acesso equitativo à educação de qualidade. Desafios como infraestrutura precária e êxodo rural são enfrentados com políticas públicas que garantam investimentos adequados e programas inclusivos, buscando assim contribuir para o desenvolvimento sustentável e a valorização das culturas locais nas áreas rurais.

A Educação do Campo busca superar desigualdades históricas ao oferecer uma educação que respeita e incorpora as particularidades culturais, econômicas e ambientais das comunidades rurais. Essa abordagem não se limita ao ensino teórico, mas valoriza os saberes locais, promove a sustentabilidade agrícola e ambiental, e fortalece a identidade das populações rurais. Formar professores capacitados para atuar nessas realidades e garantir acesso igualitário a recursos educacionais são pilares essenciais para o desenvolvimento integral e a autonomia das áreas rurais. Assim, a Educação do Campo se configura não apenas como um direito, mas como uma estratégia fundamental para promover justiça social e desenvolvimento sustentável nas zonas rurais. Segundo, Arroyo (2001):

Há sujeitos humanos se construindo; sindicatos preocupados com esses sujeitos, que têm uma história insubstituível; que têm sido, junto com os movimentos sociais, os grandes sujeitos educadores dessas últimas décadas... Podemos respirar e dizer: há educabilidade, há possibilidades de humanização. Consequentemente, podemos pensar em projetos educativos enxertados nessa árvore que está viva, onde ainda há seiva ainda. E, podemos, quem sabe, retomar nossos sonhos educativos por que ainda poderão brotar se vinculados às lutas pelo direito à educação e à inclusão social. (2001, p.271).

A Educação do Campo é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade cultural, econômica e ambiental das comunidades rurais. Ela se distingue por um currículo que integra conhecimentos locais, práticas agrícolas sustentáveis e preservação ambiental, visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além de proporcionar formação acadêmica, a Educação do Campo prepara professores capacitados para atuar de maneira sensível às realidades rurais e promover o acesso equitativo a recursos educacionais. Ao enfrentar desafios como a infraestrutura limitada e o

êxodo rural, ela busca fortalecer as comunidades rurais, contribuindo para um desenvolvimento sustentável e inclusivo.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E CONTEXTOS

Educação no campo se refere a um conjunto de práticas e políticas educacionais voltadas especificamente para atender às necessidades e realidades das populações que vivem em áreas rurais, agrícolas ou de agricultura familiar. Essa abordagem reconhece as particularidades dessas comunidades, suas culturas, tradições e formas de vida, e busca promover o desenvolvimento integral dos sujeitos que nela habitam.

A educação no campo visa não apenas oferecer acesso à educação formal, como também valorizar o conhecimento local, as práticas agrícolas tradicionais, a sustentabilidade ambiental e as especificidades da vida rural.

Isso pode incluir programas educacionais que abordam questões como agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento sustentável, preservação do meio ambiente, entre outros temas relevantes para essas comunidades. Essa abordagem também busca combater desigualdades históricas no acesso à educação e promover a inclusão social e econômica das populações rurais, capacitando-as para enfrentar os desafios específicos que enfrentam em suas áreas de atuação.

A educação no campo é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza as particularidades das comunidades rurais, agrícolas e de agricultura familiar. Ela vai além de simplesmente fornecer educação formal, buscando integrar os aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais dessas comunidades em seus programas educacionais. Isso significa levar em consideração as tradições locais, os conhecimentos tradicionais sobre agricultura e meio ambiente, às necessidades específicas de desenvolvimento das áreas rurais, entre outros aspectos, para promover um desenvolvimento integral e sustentável das pessoas que vivem nessas regiões. Essa abordagem visa contribuir para a melhoria da qualidade de vida, a promoção da cidadania e o fortalecimento das comunidades rurais.

Fica evidente a necessidade de debater a realidade amazônica nos encontros sobre Educação do Campo, sabendo que há territórios e territorialidades diferentes na Amazônia.

O território da floresta, que envolve as lutas de extrativistas, pescadores, posseiros e seringueiros do Norte ocupa cada vez mais os referenciais da Educação do Campo, onde alunos, professores, movimentos sociais, secretários de estado e do município, etc., utilizam - se do espaço para discutir a EC, mais especificamente a EC, na Amazônia. (VASCONCELOS, 2017, p. 191).

A educação no campo reconhece e valoriza as culturas, tradições e formas de vida das populações que vivem em áreas rurais, promovendo o respeito e a valorização da identidade local. A valorização das comunidades rurais é um aspecto fundamental da educação no campo. Reconhecer e valorizar as culturas, tradições e formas de vida das populações que habitam áreas rurais são essenciais para promover o respeito e a valorização da identidade local.

Essa valorização não apenas reconhece a diversidade cultural presente nas comunidades rurais, mas também ajuda a preservar e fortalecer essas identidades únicas. Ao promover o respeito pela cultura local, a educação no campo contribui para o fortalecimento dos laços comunitários e para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e orgulho entre os membros da comunidade.

Além disso, ao valorizar as tradições e formas de vida das comunidades rurais, a educação no campo também pode ajudar a preservar o conhecimento tradicional, transmitindo-o às gerações futuras e garantindo sua continuidade ao longo do tempo. Buscando promover o desenvolvimento integral dos sujeitos que habitam essas áreas, não apenas oferecendo acesso à educação formal, mas também considerando aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Contribuindo para a inclusão social das populações rurais, combatendo desigualdades históricas no acesso à educação e promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Um avanço do movimento da Educação do Campo, como possibilidade de ampliar os níveis de escolarização, e

uma estratégia para estabelecer a participação de jovens e adultos na esfera política dos direitos à educação, uma vez que, tais sujeitos não foram escolarizados na “idade certa” e, por muito tempo permaneceram destituídos dos seus direitos e relegados ao descaso no processo educativo. (TAVARES, 2018, p. 13)

1.3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A educação do campo refere-se a uma abordagem educacional que reconhece as especificidades e necessidades das populações rurais. Ela visa proporcionar uma educação de qualidade, contextualizada e relevante para os estudantes que vivem em áreas rurais. A relação entre o poder público e o currículo das escolas do campo é um aspecto fundamental para garantir uma educação de qualidade e contextualizada nas áreas rurais.

O poder público desempenha um papel significativo na definição de políticas educacionais, alocação de recursos, formação de professores e criação de diretrizes curriculares. O poder público, por meio de órgãos responsáveis pela educação, estabelece políticas educacionais que abrangem as escolas do campo. Essas políticas podem incluir diretrizes específicas para atender as necessidades e características dessas escolas, considerando a realidade rural.

O poder público define o currículo nacional, que serve como base para todas as escolas do país. É crucial que o currículo nacional leve em consideração a diversidade cultural, econômica e ambiental das áreas rurais, proporcionando uma educação que seja relevante e contextualizada para os estudantes do campo.

O poder público pode promover flexibilidade curricular para permitir que as escolas do campo adaptem seus currículos de acordo com as necessidades locais. Isso pode envolver a inclusão de conteúdos relacionados à agricultura, preservação ambiental, cultura local, entre outros.

A alocação de recursos financeiros para as escolas do campo é uma responsabilidade do poder público garantir financiamento adequado é essencial para melhorar a infra-estrutura, adquirir materiais didáticos, promover a formação de professores e oferecer condições de ensino adequadas.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

O poder público tem o papel de desenvolver programas de formação de professores que os capacitem a atuar de maneira eficaz nas escolas do campo. Isso inclui o conhecimento das especificidades locais, a compreensão das práticas agrícolas e o uso de métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem contextualizada. Estabelecer canais de diálogo entre o poder público, comunidades locais e escolas do campo é crucial para compreender as necessidades específicas e garantir que as políticas educacionais estejam alinhadas com a realidade dessas comunidades.

É responsável por avaliar e monitorar a qualidade da educação nas escolas do campo. Isso pode envolver a criação de indicadores específicos que considerem as particularidades dessas escolas e a realização de avaliações regulares.

O currículo para a educação do campo deve ser desenvolvido levando em consideração os aspectos culturais, sociais e econômicos das comunidades rurais. O currículo deve ser adaptado às características específicas de cada comunidade rural. Isso inclui considerar as tradições locais, práticas agrícolas, economia rural e desafios enfrentados pela população.

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constroi referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p.23).

O currículo deve promover a inclusão social, respeitando a diversidade presente nas comunidades rurais. Isso envolve o reconhecimento e a valorização das diferentes identidades culturais, étnicas e sociais.

[...] o pensamento de Freire, amplamente conhecido e reconhecido, enfoca um aspecto inexpugnável da educação do campo: o protagonismo da população do campo no processo educativo como condição da sua construção. Todos — docentes, discentes e comunidade — precisam estar envolvidos e articulados para pôr em andamento uma educação pensada em seus aspectos sociais, políticos e culturais, encarando sua própria realidade, não como dada, mas como elemento em constante construção e reconstrução. (ROCHA et al, 2018, p. 949-973).

Considerando a forte ligação das comunidades rurais com atividades práticas, o currículo deve incluir o desenvolvimento de habilidades práticas, como agricultura, artesanato e outras atividades relevantes para a realidade local. Apesar da ênfase nas práticas tradicionais, é importante incluir também elementos de tecnologia e inovação no currículo, preparando os estudantes para lidar com os desafios contemporâneos. Incentivar a participação ativa da comunidade no processo educacional é crucial. Isso pode envolver parcerias entre escolas, famílias, organizações locais e outras instituições.

Os professores que trabalham na educação do campo devem receber formação específica para compreender as necessidades e dinâmicas das comunidades rurais, bem como para aplicar métodos pedagógicos adequados a esse contexto.

Ao desenvolver um currículo para a educação do campo, é essencial envolver a comunidade, ouvir suas necessidades e adaptar as práticas educacionais para atender às peculiaridades locais. Esse processo colaborativo contribui para um ensino mais efetivo e significativo.

Tanto a escola quanto o educador precisam garantir o direito do sujeito do campo ao conhecimento, estando cientes de seu papel para introdução do campo no contexto da sociedade, valorizando sua cultura e diversidade, fortalecendo sua identidade e sua autonomia e colaborando para a compreensão de que existe uma complementari-

dade entre cidade/campo, e não uma hierarquia. (AMORIM, 2017, p. 55).

1.3.1 Currículo Escolar Adaptado às Realidades Local

A educação nas comunidades rurais desafia os paradigmas convencionais ao necessitar de um currículo que não apenas ensine, mas também respeite e integre os saberes locais e as culturas. No Assentamento Rio Pardo situado na exuberante Amazônia, essa abordagem se mostra essencial para promover uma aprendizagem significativa e relevante para os alunos. Um dos primeiros passos para essa adaptação é o diagnóstico participativo, um processo que envolve professores, estudantes, pais e membros da comunidade.

Este método permite identificar não apenas as necessidades educacionais específicas, mas também os saberes tradicionais que sustentam as práticas diárias dos moradores, como técnicas agrícolas ancestrais e métodos de conservação ambiental adaptados à região amazônica.

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções à prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 1998 apud FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 132).

Ao integrar esses conhecimentos no currículo escolar, a escola no Assentamento Rio Pardo não só enriquece a aprendizagem dos alunos, mas também fortalece sua identidade cultural e sua conexão com o meio ambiente. Temas como sustentabilidade, uso responsável dos recursos naturais e respeito à diversidade cultural se tornam não apenas conceitos abstratos, mas práticas vivenciadas e valorizadas pelos estudantes.

Além disso, a educação adaptada às realidades locais promove uma visão holística do ensino, onde disciplinas tradicionais como

ciências, geografia e história são interligadas para refletir as complexidades do ambiente rural amazônico. Projetos educacionais práticos, como hortas escolares sustentáveis e estudos de impacto ambiental local, não apenas engajam os alunos, mas também os capacitam como agentes de mudança em suas próprias comunidades.

Portanto, ao valorizar e integrar os conhecimentos e culturas locais no currículo escolar, o Assentamento Rio Pardo não apenas prepara seus alunos para desafios futuros, mas também preserva e fortalece as tradições que moldam sua identidade e sustentam seu modo de vida único na Amazônia.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes têm o objetivo de orientar as instituições de ensino superior na organização de cursos de formação de professores. Estabelece os objetivos da formação de professores, destacando a necessidade de uma sólida base teórica e prática, bem como a compreensão dos fundamentos científicos e pedagógicos.

Define as diretrizes curriculares que devem ser seguidas pelos cursos de licenciatura, abordando aspectos como carga horária, estrutura curricular, estágio supervisionado e atividades práticas.

Destaca a importância da articulação entre a teoria e a prática ao longo do curso, buscando integrar conhecimentos acadêmicos com experiências práticas em situações reais de ensino.

Estabelece critérios e orientações para a realização do estágio supervisionado, ressaltando a importância dessa atividade como componente essencial para a formação do futuro professor. Apresenta o perfil do egresso do curso de licenciatura, indicando as competências e habilidades que o profissional deve desenvolver ao longo da formação.

Define critérios e procedimentos para avaliação dos cursos de licenciatura, enfatizando a importância da avaliação contínua para aprimoramento da qualidade da formação. Essa resolução é fundamental para nortear as instituições de ensino superior na estruturação e implementação de cursos de licenciatura, visando garantir a qualidade da formação dos professores que atuarão na educação básica no Brasil.

1.4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR, FRENTE AO SISTEMA MULTISSERIADO

Ao abordarmos a realidade das classes multisseriadas, vivenciadas no cotidiano, pensamos que esse nível de ensino, tem como objetivo, oferecer oportunidade para uma classe desfavorecida em vários aspectos, de superar a deficiência da aprendizagem de conteúdos, que proporcionará ao educando condições de crescimento intelectual, para a continuidade do desenvolvimento do ensino aprendizagem.

O ser humano é um ser social por natureza, e sob esse prisma não podemos esquecer que os alunos ao virem para a escola, trazem consigo uma história de vida construída e alicerçada nos exemplos, valores, crenças, adquiridas no âmbito familiar, primeira sociedade em que o ser humano é inserido, para Arroyo (1999), a escola é um dos lugares onde nos educamos.

Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, e instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola.

Se levarmos em consideração as diferenças individuais, podemos pensar que toda sala de aula é uma sala heterogênea. A sala de aula do sistema multisseriado além da heterogeneidade, tem como característica a distorção série X idade, bem como a diferença de seriação entre si, alunos, haja vista que essa sala de aula tem alunos com idades diversas e em série diversas.

É com esse panorama que o professor da classe multisseriadas se depara, e verifica a dificuldade para elaborar e executar um plano de aula que atenda as necessidades específicas pertinentes à re-

alidade do educando, pois, o docente não dispõe de material didático-pedagógico que contemple a utilização do tempo dispensado ou à atenção dentre uma série e outra.

O descaso e a desvalorização em relação aos professores são considerados no campo uma prática natural. Assim Caldart(2002, p.36) defende e insiste na necessidade de políticas e de projetos de formação de educadoras e educadores do campo.

Embora Paulo Freire afirma que “Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si”, o sistema de ensino multisseriado, exige a orientação direta do professor, pois a defasagem de conhecimentos existente em sala de aula, no que concerne ao ensino aprendizagem e aos interesses diversificados do educando, faz com que o aprender a aprender e o aprender a fazer, sejam motivados pelo compromisso do educador, que valoriza o espaço e a cultura local, promovendo a cidadania, aplicando os conteúdos programáticos de maneira a contribuir para a formação profissional, inserindo-os no contexto social, visando o exercício pleno da cidadania.

Dentro dessa perspectiva, Caldart(2004) considera como traços fundamentais na construção do projeto político pedagógico da educação do campo:]A formação humana vinculada a uma concepção de campo que deve assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, ou seja, alargando as questões da agenda de lutas, pensando na relação entre política agrária e política de educação e na dimensão pedagógica, discutindo a arte de educar e os processos de formação humana a partir do ser humano no concreto.

1.5 APRESENTAÇÃO DO PPP DA ESCOLA E AS DISCIPLINAS INDICADAS PARA AS PRÁTICAS NA SALA DE AULA

O presente Projeto Político Pedagógico faz-se pela conjugação de esforços, pelo modelo de gestão compartilhada, comprometida na busca de alternativas para assegurar a demanda social que envolve a Educação de Qualidade.

Este aponta as diretrizes que nortearão o processo de ensino-aprendizagem da escola. Há um entendimento que a direção da escola não pode impor seu ponto de vista sobre a concepção pedagó-

gica que a escola deva possuir por isso o PPP foi construído de forma coletiva.

Entende-se que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e a reforma do ensino querem a erradicação do analfabetismo, a universalidade do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a preparação à vida e às promoções humanistas através da formação contínua dos profissionais da educação.

Pretende assegurar uma educação básica compatível às exigências da sociedade contemporânea, fomentando no aluno cidadão uma ética de responsabilidade, que promova uma sociedade justa.

Distorção Idade Série

A escola possui dados de distorção de idade série disponibilizados no site clique escola da Educação Básica, indicando para o ano 2021, 2022 e 2023 o quantitativo conforme quadro abaixo: fonte: *clique escolar/ Inep 2023*.

Taxas de Abandono (evasão) no período de 2021 a 2023:

Nos últimos anos para classificação, observou-se as seguintes taxas de abandono (fonte: *Clique Escola*)

Taxa de evasão escolar

2021	2022	2023
6,5%	0,9%	0%

Resultados das Avaliações Externas

IDEB

A última aplicação das provas para o IDEB observou-se no ano de 2023, em que a escola obteve a nota de **3,8** notas composta pela Taxa de Aprovação do 5º ano. *Fonte Inep 2023*)

SAEB

No ano de 2023, observou-se a seguinte conotação, de acordo com Ministério da Educação:

Língua Portuguesa (5º ano): **167,95** Matemática (5º ano): **165,21**

1.5.1 Desafios Enfrentados

Buscar a desalienação na relação pedagógica com os alunos e suas famílias, rever conceitos de disciplina e indisciplina, amenizar dificuldades de aprendizagem têm sido um dos grandes desafios da escola pública brasileira nos últimos anos.

Trabalhar com as famílias tem se mostrado uma das tarefas mais complexas do âmbito escolar, dadas as mudanças ocorridas por conta da pandemia da COVID- 19, as mudanças ocorridas nas estruturas familiares, e que requerem dos educadores cada vez mais conhecimento teórico e prático dessas relações e, sobretudo novas metodologias aplicáveis no trabalho de acompanhamento familiar.

Buscar uma aproximação com a família por meio de projetos envolvendo a mesma;

Sabe-se que há alunos que não conseguem responder aos estímulos do ambiente escolar e que passam por problemas diversos, tais como: a falta de acompanhamento das atividades, exploração do trabalho infantil e sexual, violência doméstica, abandono, dificuldades de aprendizagem, entre outros e tudo acarreta dificuldades no processo de ensino aprendizagem, além de ocasionar queda no rendimento escolar.

Segundo MARIA CECÍLIA SILVA em “Aprendizagem x problemas: a inadaptação do ambiente escolar” há várias reações que identificam a carência de afeto. Dentre as quais identificamos frequentemente a apatia, quando a criança apresenta um comportamento de indiferença à realidade escolar, demonstrando desinteresse e desligamento para com seu grupo. Isto é válido para o relacionamento com outras crianças, com o professor e demais funcionário da escola.

Outra característica própria da carência afetiva é a agressividade, quando a criança demonstra desejo de posse extremamente ex-

cessivo, com contínuas exigências dos colegas de classe e do professor numa forma de compensação da ansiedade, buscando suprir sua necessidade de atenção e carinho.

Precárias condições socioeconômicas dos pais para assistirem as crianças também podem comprometer seriamente a aprendizagem, isto por afetar desde o fornecimento da estimulação adequada, até o fornecimento do material escolar.

1.5.2. Missão

Formar cidadãos críticos e politizados, comprometidos com a edificação de uma sociedade nova, onde se privilegia o diálogo, a liberdade de pensamento, da arte e do saber, assumindo a responsabilidade de oferecer à comunidade uma participação ativa nas relações sociais, políticas e culturais.

Baseando-se, para tanto no artigo 32 da LDB, (objetivo do Ensino Fundamental), mediante:

- “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”;
- “A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”;
- “O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”;
- “O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

1.5.3 Visão Da Escola

Tendo presente uma sociedade com as características acabadas de enunciar, pode-se certamente afirmar que a Escola e as futuras gerações têm, assim, grandes desafios a enfrentar. Impõem-se uma educação para a compreensão e adaptação à mudança, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de inovação, no sentido de fazer dos cidadãos sujeitos ativos e criativos.

A Escola não deve ser apenas local de instrução, mas também local onde se personaliza, socializa e educa, de local de diálogo, onde todos possam participar ativamente de práticas educativas e assim opinar e agir sobre elas.

Deste modo, deixaremos de formar jovens passivos, conformados e sem opinião, para formarmos jovens participativos, ativos, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicos e críticos.

O papel da escola passou a ser o de preparar a totalidade dos jovens para se inserirem numa sociedade cada vez mais complexa, competitiva e excludente na qual aproveitar as oportunidades, a flexibilidade de raciocínio, à adaptação a novas situações e a capacidade de interagir e cooperar são qualidades fundamentais (PCN'S Temas transversais e Ética, p.32).

Podemos dizer que a escola como instituição formadora das gerações futuras deve ser, assim, lugar de aprendizagem, convivência e confronto de ideias. É nela que nos deparamos com outras culturas, outros credos, outras estruturas familiares, outras visões de mundo, outros valores e é necessário que os alunos sejam preparados para conceber e respeitar as diferenças individuais.

DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este novo papel da escola implica uma nova maneira de ser escola. A figura da autoridade suprema, que sabe tudo, incumbida de ensinar um alguém, que nada sabe, é cada vez mais um modelo do passado.

Assim, a principal função da escola já não é dar o programa todo, mas é a de interpretar, gerir e adaptar o currículo às características e necessidades dos seus alunos, criando contextos de aprendizagem o mais significativo quanto possível.

O ensino na sala de aula deve cada vez mais estar em sintonia com as mudanças ocorridas na atualidade, sendo necessário ainda, propor tarefas diversificadas, incluindo problemas, projetos e investigações, e estimular diferentes formas de trabalho e de interação entre os alunos e professores.

Ensino e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes, é o ensino que deve buscar o diálogo com aprendizagem;

Conteúdo a ser ensinado deve ser compreendido numa perspectiva ampla, de forma a incluir o que devemos saber o que devemos fazer e o que devemos ser;

Tipos de relações que se estabelecem entre professores e alunos, entre alunos e alunos e desses com o conhecimento são fatores determinantes da aprendizagem;

Capacidade de aprender é a expressão máxima da competência e autonomia cognitiva e moral;

Processo de ensino-aprendizagem deve favorecer a integração dos conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, éticos, estéticos e espirituais, em função da integridade dos sujeitos e de sua compreensão e atuação na sociedade globalizada em que vivemos.

2 METODOLOGIA

Este estudo investiga as práticas pedagógicas adaptadas ao contexto rural no Assentamento Rio Pardo, utilizando uma abordagem qualitativa para compreender profundamente as experiências, percepções e práticas dos professores e membros da comunidade educativa. A pesquisa visa integrar conhecimentos locais no currículo escolar e identificar os desafios enfrentados pelos educadores na educação do campo. Utilizando entrevistas em profundidade, observação participante e análise de documentos, o estudo de buscas significativo para melhorar a qualidade da educação nessas áreas rurais.

Este estudo qualitativo se concentra nas práticas pedagógicas adaptadas ao contexto específico do Assentamento Rio Pardo, uma comunidade rural no Amazonas. Busca-se compreender como os professores da região aplicam métodos de ensino que considerem as peculiaridades locais, integrando saberes culturais, agrícolas e ambientais ao currículo educacional.

Além disso, o estudo investiga os desafios enfrentados por esses educadores, como a infraestrutura limitada e as diversas necessidades dos alunos. Utilizando entrevistas aprofundadas, observação participante e análise de documentos, o objetivo é proporcionar co-

nhecimentos valiosos que contribuam para a melhoria contínua da educação rural no Brasil.

A pesquisa sobre a educação do campo no Assentamento Rio Pardo, localizado em Presidente Figueiredo, Amazonas, investiga como as práticas pedagógicas são adaptadas às especificidades das comunidades rurais. A Professora A, formada pelo programa PRONERA em parceria com o INCRA, ilustra o compromisso com a qualidade educacional no campo.

A metodologia abrange uma pesquisa bibliográfica detalhada para embasar teoricamente o estudo, focando na Pedagogia do Campo e no Projeto Político Pedagógico das escolas rurais. O Assentamento Rio Pardo foi selecionado devido à sua relevância e ao conhecimento prévio sobre suas características educacionais.

2.1 ENFOQUE

A proposta da nossa pesquisa é investigar as realidades das escolas de campo e entender como os professores aplicam suas práticas pedagógicas na educação campestre. Reconhecemos que, durante a formação acadêmica, aprendemos principalmente a teoria que fundamenta nossa prática profissional. No entanto, é o profissional que investiga, conhece a realidade local e descobre as melhores abordagens para lidar com essa situação específica.

Ao chegarmos à escola selecionada, que escolhemos devido ao nosso conhecimento prévio sobre ela, encontramos a professora A, cuja formação foi direcionada diretamente para o campo. Ela compartilhou sua experiência: “Eu sou formada pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Licenciada em Normal Superior para ministrar aulas de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Minha formação incluiu uma parceria entre o INCRA de Roraima e o PRONERA, onde concorri a uma das 100 vagas destinadas ao Amazonas. Das seis candidatas de Canoas, cinco foram aprovadas, formando um grupo de cinco professoras preparadas especificamente para atuar na educação do campo.”

CONCLUSÃO

A leitura do mundo dessa maneira está comprometida com a participação efetiva do homem e da mulher nessa mudança desejada está comprometida na intervenção da realidade opressora, a partir da alfabetização essa leitura crítica que é tão fortemente proposta por Freire (2000) e por outros autores, passam a conjectura para o projeto do mundo redescobre inventando a partir do sonho utópico outra realidade desejada historicamente por tantos e tantas e o mesmo sonho aqui e agora, as palavras não se cristalizam quando estão encharcadas de desejos diz Freire (2001, p.83) “cabe ao leitor reinventar o que aqui está e torná-lo vivo na história, cabe ao próximo caminhante, pois sempre haverá um construir novos caminhos através de uma nova formação, como afirma Freire (2001) esse processo educativo se faz no movimento às busca pela plenitude, completude Fomenta a caminhada em direção ao conhecimento.

A finalidade é explicar a importância do percurso formativo da educação do campo, uma vez que estamos com os tempos e espaços no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Asas da Florestania leva educação às comunidades da zona rural do Acre.** 17 nov. de 2014. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/experiencias/asas-da-florestania-por-uma-educacao-de-qualidade-nas-comunidades-rurais-acre>> Acesso em: 20/05/2024.

_____. **Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Acre, Fase II:** Documento Síntese. 2 ed. Rio Branco: SEMA, 2010.

_____. Secretaria de Meio Ambiente. Aspectos socioeconômicos: população e as condições de vida, infraestrutura e a economia do Acre/ Programa Estadual de **Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre.** Rio Branco: SEMA, Acre, 2011.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação.

Caderno: Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p.177-195, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em: 16/07/2018.

ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.

_____. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações; 2001.

_____.; FERNANDES, Bernardo M. Por Uma Educação Básica do Campo: a educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. Coleção **Por Uma Educação do Campo**, n. 2.

_____.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan/mar, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>. Acesso em: 10/06/2018.

_____ et al .Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

BARROS, Oscar Ferreira. “Currículos” e Saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL, Instituto de Colonização e Reforma Agrária. **Histórico do Pronera**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em:15/11/2024

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pceb036-01- pdf>> Acesso em: 26/08/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> acesso em: 09/12/2024

_____. Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: editora brasiliense da. 1984.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.

_____. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões sobre as práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução Andréa Stábel M. Silva.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. / **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Setembro, 2005, Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Coordenação de Educação do Campo do Ministério da Educação.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos e democratização do conhecimento escolar. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 – coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4.

GADOTTI, M; FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**, 5ª Ed. São Paulo: Cortez; 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Os Professores e suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>> Acesso em: 15/07/2024.

GEPERUAZ. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia. Relatório de Pesquisa. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. Belém: UFPA/CNPQ, 2004.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. Tradução de Daniel Bueno.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo osfs. CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte; 1978. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 15ª.ed. São Paulo: Cortez; 1999

LIMA, Maria Aires de Costa, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1127-1151 out./dez. 2017.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **Migrantes Sulistas**: caminhadas e aprendizados na região acreana. Rio Branco: Edufac, 2018.

MENDONÇA, Sônia Regina de Mendonça. Estado. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica C; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul/dez. 2014. Disponível em: [http:// online.unisc.br/ seer/index.php/ reflex/index](http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index) acesso em: 20/08/2024

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan/dez. 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas/SP: autores associados, 1999 – coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Brasil Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Silvio Simione da. Silva, El Verenice Vieira da. Apontamentos de uma experiência com o ensino de geografia em áreas de assentamento rural, no Acre. **Revista Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 4, n. 7, p. 230-239, fev. 2009.

_____. **Resistência camponesa e desenvolvimento agrário na Amazônia-acreana**. Presidente Prudente, SP: UNESP, 2005. Tese (doutorado).

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2 ed. atual., ampl. e rev. Curitiba: Ed UFPR, 2016.

SOUZA, Israel P. D. **Democracia no Acre: notícias de uma ausência**. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2014.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014 – (Temas em Educação Escolar, n. 19).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998 – (prismas). OUtía sugestão é um íevisão pois tem gálhas (eífos de digitação e oítogíáficos)

CAPÍTULO 11

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA MULTISSERIADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO RIO PARDO, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE FIGUEIREDO, AMAZONAS

CHARACTERIZATION OF THE MULTI-GRADE SYSTEM IN COUNTRYSIDE EDUCATION: RIO PARDO SETTLEMENT, MUNICIPALITY OF PRESIDENTE FIGUEIREDO, AMAZONAS

Leomara Alberto dos Santos Souza

leomaraalberto8@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por finalidade dissertar sobre o sistema multisseriado na educação do campo no assentamento Rio Pardo no município de Presidente Figueiredo-AM, abarcando questões de localização, perfil do sistema de ensino e o contexto comunitário. Trata-se de uma pesquisa de levantamento a partir de dados obtidos no assentamento com uma inserção no campo pedagógico, procurando assim, descrever os desafios do funcionamento e das relações sociais que ali ocorre. Quais os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo? O objetivo central da pesquisa foi identificar e analisar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo num assentamento município de Presidente Figueiredo-AM. E teve como objetivos específicos: descrever as possibilidades pedagógicas de atuação do professor nas turmas multisseriadas da escola do campo por meio da valorização da cultura campesina; analisar como acontece o trabalho pedagógico nas salas de turmas multisseriadas na escola do campo, identificando os desafios implícitos nesse processo; e discutir a respeito de estratégias que contemplem a diversidade que compõe as turmas multisseriadas.

Palavras-chave: Educação do campo. Sala multisseriada. Educação

ABSTRACT

This article aims to discuss the multigrade system in rural education in the Rio Pardo settlement in the municipality of Presidente Figueiredo-AM, covering issues of location, profile of the education system and the community context. This is a survey based on data obtained in the settlement with an insertion in the pedagogical field, thus seeking to describe the challenges of functioning and social relations that occur there. What are the main challenges and possibilities for pedagogical action in the context of multigrade classes at rural schools? The central objective of the research was to identify and analyze the main challenges and possibilities of pedagogical action in the context of multigrade classes in a rural school in a settlement in the municipality of Presidente Figueiredo-AM. And its specific objectives were: to describe the pedagogical possibilities of teacher action in multigrade classes at rural schools through the appreciation of peasant culture; analyze how pedagogical work takes place in multigrade classrooms at rural schools, identifying the challenges implicit in this process; and discuss strategies that take into account the diversity that makes up multigrade classes.

Keywords: Rural education. Multiseries room. Education

INTRODUÇÃO

No que tange a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, a educação do campo, compreende:

[...] a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (2008, p. 1)

As salas multisseriadas no âmbito da educação do campo apresenta algumas peculiaridades, além de exigências formais para que recebam essa denominação e passe a receber um atendimento

diferenciado, incluindo a formação continuada dos professores. Nesse sentido, destoa o conceito de ruralidade, distanciamento dos centros e agrupamentos familiares cuja subsistência seja oriunda do extrativismo, da agroecologia e basicamente em assentamentos, inseridos ou não no MST. O professor que vai lecionar também necessita ter um conhecimento da realidade vivida dos alunos e uma relação com as famílias para que haja uma interação visando a aprendizagem dos alunos com um currículo vocacionado ao meio em que estão inseridos. Desta forma, objetiva-se descrever as características do assentamento como forma de compreender essa interação.

Para isso, a educação do campo, é muito importante para as crianças e para a comunidade residente nesse espaço, pois oportuniza a possibilidade das crianças realizarem os estudos em seu local de origem, sem a necessidade de deslocamento para a cidade, sendo esse um dos receios de muitos pais resistirem de enviar os filhos para a escola. Entre os objetivos está em apresentar um breve recorte, dos aspectos políticos e históricos da educação no campo. Identificar as características, desafios e especificidades das classes multisseriadas que ocorrem na educação do/no campo.

Na justificativa para a elaboração deste artigo, tem-se como embasamento que a educação é um direito de todo o cidadão e que a educação no/do campo foi inclusa nas políticas públicas educacionais tendo-se como objetivo seguir um novo conceito, uma educação em busca de melhorias em seus processos de ensino e aprendizagem para os alunos do/no campo.

Este novo conceito está aliado a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no qual afirma que a educação do/no campo deve buscar atender as necessidades e peculiaridades da população que reside no campo por meio do respeito à diversidade, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, gênero, raça e etnia, ou seja, valorizando a identidade da escola do campo (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, essa investigação nasce do interesse pessoal da pesquisadora, pois o fato de atuar como professora em classes multisseriadas numa escola do meio rural fez surgir a necessida-

de de pesquisar sobre os desafios e possibilidades da prática docente nas salas multisseriadas.

Tendo em vista que a existência de classes multisseriadas é uma realidade das escolas do campo do município de Presidente Figueiredo, um estudo profundo sobre esse tipo de organização de turmas é necessário para fortalecer a luta contra o fechamento e nucleação de escolas

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pelas leituras efetuadas, sabe-se que uma organização em forma de agrupamento de alunos muito encontrada no Campo são as classes multisseriadas, empreendidas por Oliveira e

Oliveira (2017, p. 63) como:

[...] essa organização dos espaços e tempos pedagógicos tem como objetivo, principalmente, atender a necessidades educativas dos alunos e também os arranjos formais dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos alunos nas séries escolares que moram em localidades/comunidades rurais distantes de escolas sedes, que agregam o maior número de alunos. Outro dado importante é que em uma mesma classe são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade e nível de aprendizagem.

A educação do campo possui especificidades próprias em virtude do seu contexto de realização, abarcando em sua organização os conhecimentos universais e as experiências de vida, produção, contradição e existência dos diferentes povos que habitam nesse espaço geográfico. A consideração a esse preceito é fundamental para que haja efetivamente uma educação do campo para os povos do campo e não uma transposição de uma educação urbana para o campo.

Educação do Campo deve ser pensada como um direito a ser garantido a todos os povos que vivem ou trabalham

no campo, objetivando assim, contribuir para a emancipação, a cidadania e formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos, sem desconsiderar a riqueza de saberes, que essa população constrói nas suas vivências cotidianas (DOC, 2020, p. 26)

Devemos concordar com Moura (2009) ao citar Kolling (1999) no qual salienta que

A educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura.

Porém, esse resgate ético e cultural deve ocorrer à luz de novos conceitos provenientes do avanço técnico científico, e das novas necessidades, que assinalam o mundo contemporâneo e que, direta ou indiretamente, modificam o meio físico e cultural. A escola do campo se converte em lugar de ensino, de difusão de conhecimentos, instrumento de acesso das camadas populares ao saber, aos processos de emancipação e de autonomia, cumprindo função não só de transmissão de conhecimentos. (MOURA, 2009, p. 13)

Na sequência da análise crítica sobre educação do campo, Sobre tal situação Reis (2010) nos aponta que:

É necessário repensarmos a educação do campo nos múltiplos contextos na qual ela se apresenta na sociedade vigente. Se muito está se fazendo em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário buscar alternativas que contemple as condições de trabalho do docente. Estas condições dizem respeito, a uma política de valorização do magistério que contemple salários e formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho, com escolas que possuam os espaços necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possa ser bem sucedida. (REIS 2010, p.13)

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE

Hage (2011, p. 100) ratifica:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

É necessário, a necessidade de se ter docentes com adequada formação para atuar no contexto da sala de aula multisseriada, desenvolvendo uma prática docente que atenda às necessidades e especificidades da educação do/no campo enquanto política pública de Estado reconhecida como Direito.

Uma das questões que se apresentam como desafio é a unicodocência em sala multisseriadas.

Sobre este aspecto os Souza & Gonçalves explicam que

Etimologicamente, monodocência refere-se ao regime de trabalho em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares. Formada a partir do prefixo grego mono (um) e da palavra latina docência (do latim docere), o termo procura nominar um fenômeno muito conhecido desde a invenção da escola como instituição social, que é a atuação de um único professor no ensino fundamental de 1º ao 5º ano ou em salas multisseriadas, no caso da educação rural. (SOUZA & GONÇALVES, 2018, p. 4 e 5)

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar aplanificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (LAKATOS, 2003, p. 158)

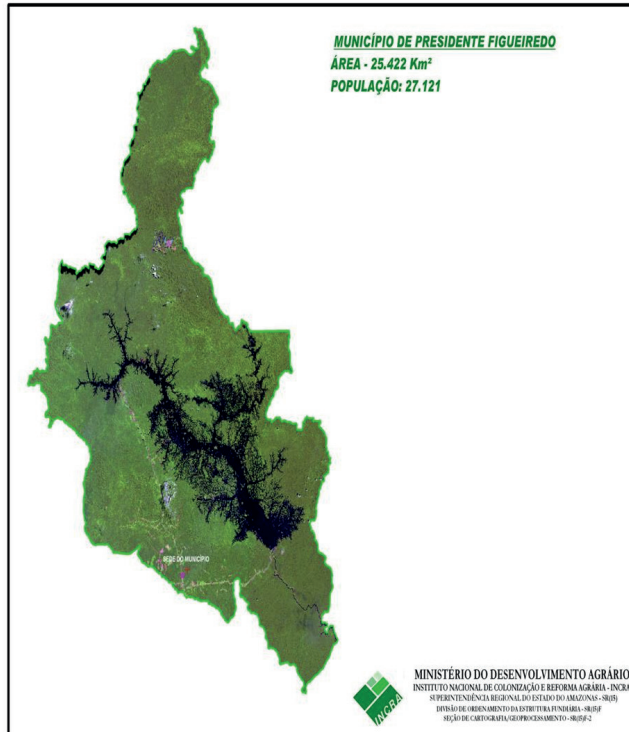
A partir da pesquisa bibliográfica foi possível dialogar, expandir os horizontes da pesquisa em questão, permitindo enxergar com olhares aguçados a Educação do Campo e sua realidade educativa no assentamento estudado.

Os principais teóricos que respaldam esta pesquisa são: Hage et al (2021), que auxilia na discussão sobre multissérie/multisseriado; Arroyo (2019); Caldart (2020).

3 DADOS COLETADOS

As especificidades da educação em contextos rurais, especialmente em assentamentos de reforma agrária. O Assentamento Rio Pardo, localizado no município de Presidente Figueiredo, no estado do Amazonas, representa um microcosmo das complexas dinâmicas sociais, culturais e econômicas que influenciam a educação do campo.

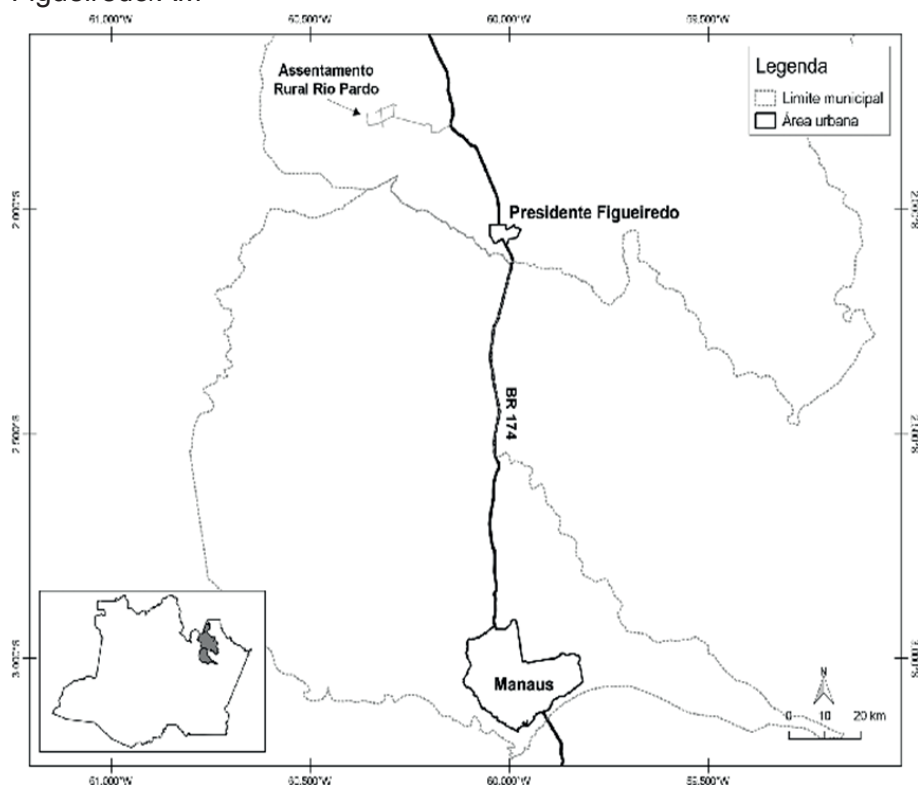
significativo na luta por uma educação que respeite e valorize a identidade e cultura do homem do campo. O Assentamento Rio Pardo não é exceção, e a atuação desses movimentos no local oferece uma rica fonte de estudo sobre a intersecção entre ativismo social e educação.



O Assentamento Rio Pardo, localizado no município de Presidente Figueiredo, no estado do Amazonas, é um exemplo significativo das complexas dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam a educação no campo. Criado como parte dos programas de reforma agrária no Brasil, o Assentamento Rio Pardo está situado no município de Presidente Figueiredo, no estado do Amazonas.

Este assentamento é lar de várias famílias que dependem predominantemente da agricultura familiar como principal fonte de subsistência. A geografia da região, caracterizada pela vasta e densa floresta amazônica, impõe desafios singulares à educação.

Mapa 3. Localização do Assentamento Rural Rio Pardo – Presidente Figueiredo/AM



A grande extensão territorial e a dispersão das moradias dificultam o acesso regular dos estudantes às instituições de ensino, muitas vezes situadas a grandes distâncias. As condições das estradas, especialmente durante a estação chuvosa, podem tornar as viagens ainda mais complicadas e perigosas. A grande extensão territorial e a dispersão das moradias no Assentamento Rio Parda dificultam significativamente o acesso regular dos estudantes às instituições de ensino. As escolas frequentemente estão situadas a grandes distâncias das residências dos alunos, o que torna o trajeto diário um desafio constante.

Durante a estação chuvosa, as condições das estradas, que muitas vezes são de terra batida, pioram consideravelmente, transformando-se em lamaçais intransitáveis. Isso não só prolonga o tempo de viagem, mas também aumenta o risco de acidentes, tornando as

viagens para a escola perigosas para os estudantes. Além disso, em muitas áreas, a infraestrutura de transporte público é inexistente ou inadequada, forçando os alunos a caminharem longas distâncias ou a dependerem de meios de transporte improvisados e inseguros.

Essas dificuldades logísticas têm um impacto direto na frequência e no desempenho escolar dos alunos. A irregularidade no comparecimento às aulas pode comprometer o aprendizado e a continuidade dos estudos, resultando em altas taxas de evasão escolar. A falta de acesso regular e seguro às escolas não só afeta o desenvolvimento educacional dos jovens, mas também perpetua o ciclo de pobreza e limita as oportunidades futuras de melhoria de qualidade de vida.

A criação de serviços de transporte escolares eficientes e seguros é essencial para garantir que todos os alunos possam chegar às escolas de forma regular e segura. Veículos adaptados para enfrentar as condições adversas das estradas são particularmente importantes. Investir na melhoria das estradas e infraestrutura de transporte pode facilitar o acesso não só às escolas, mas também a serviços essenciais e mercados, beneficiando toda a comunidade.

Em locais onde o acesso físico às escolas é extremamente difícil, a implementação de programas de educação à distância, utilizando tecnologias como rádio, televisão e internet (onde disponível), podem oferecer uma alternativa viável para garantir a continuidade do aprendizado.

A construção de escolas dentro dos próprios assentamentos pode reduzir drasticamente as distâncias que os alunos precisam percorrer, promovendo uma maior frequência escolar e melhorando o desempenho acadêmico. Iniciativas que ofereçam apoio financeiro e logístico às famílias, como bolsas de estudo, programas de alimentação escolar e materiais didáticos gratuitos, podem incentivar a continuidade dos estudos e aliviar parte das dificuldades enfrentadas. Implementar essas soluções requer a colaboração entre governos locais, estaduais e federais, além do apoio de organizações não-governamentais e movimentos sociais comprometidos com a educação no campo.

A melhoria do acesso à educação é fundamental para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social das comunidades rurais no Assentamento Rio Pardo e em todo o Brasil.

As escolas no assentamento frequentemente enfrentam uma carência significativa de recursos materiais e pedagógicos. Isso inclui desde a falta de livros e materiais didáticos até a ausência de infraestrutura básica, como eletricidade e acesso à internet, que são essenciais para uma educação de qualidade. As escolas no Assentamento Rio Pardo frequentemente enfrentam uma carência significativa de recursos materiais e pedagógicos.

Esta escassez se manifesta de diversas formas, impactando negativamente a qualidade da educação oferecida e, consequentemente, o desenvolvimento dos alunos. Uma das principais dificuldades é a falta de livros e materiais didáticos adequados. Muitas escolas dispõem de acervos bibliográficos limitados e desatualizados, o que restringe o acesso dos alunos a conteúdos relevantes e atualizados. A ausência de materiais didáticos específicos para a realidade local também impede a contextualização do ensino, crucial para a educação no campo.

A infraestrutura básica das escolas é outro grande desafio. Muitas instituições carecem de eletricidade, dificultando o uso de equipamentos eletrônicos e a implementação de novas tecnologias educacionais. A falta de acesso à internet limita ainda mais o potencial de aprendizado, impossibilitando a utilização de recursos online e o contato com metodologias de ensino inovadoras.

Além da ausência de livros e infraestrutura, as escolas também sofrem com a falta de equipamentos essenciais para a prática pedagógica. Salas de aula sem recursos como quadros brancos, projetores, computadores e outros materiais de apoio tornam o ambiente de ensino menos dinâmico e interativo, prejudicando a qualidade do aprendizado.

A escassez de recursos educativos têm um impacto direto na qualidade da educação oferecida. Alunos que não têm acesso a materiais didáticos de qualidade, infraestrutura adequada e tecnologias modernas estão em desvantagem comparativa em relação a estudantes de áreas urbanas. Isso contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais e limita as oportunidades futuras dos jovens do assentamento.

É importante que os governos federal, estadual e municipal aumentem os investimentos na educação rural, destinando recursos es-

pecíficos para a compra de livros, materiais didáticos e equipamentos. Estabelecer parcerias com organizações não-governamentais e empresas privadas pode ser uma solução eficaz para suprir a falta de recursos. Projetos de doação de livros, fornecimento de equipamentos e capacitação de professores são exemplos de iniciativas que podem ser desenvolvidas. Implementar programas de educação à distância, com o uso de tecnologias como rádio, televisão e internet (onde disponível), pode ajudar a superar a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos.

Investir na formação continuada dos professores, fornecendo-lhes recursos e estratégias pedagógicas inovadoras, pode ajudar a maximizar o uso dos recursos disponíveis e melhorar a qualidade do ensino. Envolver a comunidade na busca por soluções também é fundamental. Projetos de construção colaborativa de bibliotecas comunitárias, hortas escolares e outras iniciativas que aproveitem os recursos locais podem enriquecer o ambiente educacional.

Implementar essas soluções requer um esforço conjunto e coordenado entre os diferentes níveis de governo, a sociedade civil e o setor privado. Melhorar o recurso educativo no Assentamento Rio Pardo é essencial para proporcionar uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os melhor para enfrentar os desafios futuros e contribuir positivamente para suas comunidades.

Há uma necessidade imperativa de que o currículo escolar reflita as realidades e necessidades específicas da comunidade local. Isso inclui a integração de conhecimentos tradicionais e práticas agrícolas sustentáveis, além de abordar temas relevantes para a vida no campo, como a preservação ambiental e a agroecologia. A necessidade de adaptar o currículo escolar às realidades específicas do Assentamento Rio Pardo é crucial para garantir uma educação relevante e significativa para os alunos. Isso envolve não apenas a inclusão de conteúdos acadêmicos convencionais, mas também a integração de conhecimentos tradicionais e práticas agrícolas sustentáveis que são fundamentais para a vida no campo.

Os conhecimentos tradicionais das comunidades rurais são preciosos e devem ser valorizados no currículo escolar. Isso inclui téc-

nicas agrícolas ancestrais, métodos de manejo florestal sustentável, saberes sobre medicina tradicional, entre outros. Integrar esses conhecimentos não só fortalece a identidade cultural dos alunos, mas também os prepara melhor para enfrentar os desafios ambientais e econômicos locais.

A agricultura familiar é a base da economia do Assentamento Rio Pardo, e o currículo escolar deve refletir isso. É essencial que os estudantes aprendam não apenas teoria, mas também práticas agrícolas sustentáveis que promovam a preservação dos recursos naturais, a conservação do solo e a diversificação da produção agrícola. Isso não só contribui para a segurança alimentar das famílias, mas também para a sustentabilidade ambiental em longo prazo.

Além dos aspectos técnicos, o currículo deve abordar temas relevantes para a vida no campo, como a preservação ambiental e a agroecologia. Os alunos devem ser educados sobre a importância da conservação da biodiversidade, o manejo adequado dos recursos naturais e os impactos das mudanças climáticas na agricultura. Esses conhecimentos são essenciais para preparar os jovens para serem agentes de mudança em suas comunidades.

Implantar um currículo adaptado às realidades locais requer o envolvimento ativo de professores, gestores escolares, líderes comunitários e famílias. A colaboração com especialistas em agroecologia, técnicos agrícolas e organizações ambientais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e garantir que os conteúdos sejam relevantes e atualizados. Alunos tendem a se engajar mais quando percebem a relevância dos conteúdos para suas vidas e comunidades. Estudantes com um currículo adaptado têm maior probabilidade de alcançar melhores resultados acadêmicos. A educação que valoriza as realidades locais fortalece a identidade cultural e promove o empoderamento das comunidades rurais. Ao integrar práticas agrícolas sustentáveis e educação ambiental, contribui-se para um desenvolvimento mais sustentável e resiliente do assentamento.

Adaptar o currículo escolar às especificidades do Assentamento Rio Pardo não é apenas uma necessidade educacional, mas uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos e das comunidades rurais. Ao integrar conhecimentos tradicio-

nais, práticas agrícolas sustentáveis e temas relevantes para a vida no campo criam-se um ambiente educacional mais inclusivo, dinâmico e preparado para enfrentar os desafios do século XXI.

A educação no Assentamento Rio Pardo, portanto, não pode ser dissociada do contexto socioeconômico e cultural das famílias que ali residem. A agricultura familiar, que é a base da economia local, influencia diretamente o cotidiano e as prioridades das famílias, tornando essencial que a educação oferecida seja pertinente e aplicável às suas vidas.

Além disso, a atuação de movimentos sociais e organizações não- governamentais tem sido crucial no apoio às demandas por uma educação contextualizada e de qualidade. Estes movimentos promovem a participação ativa da comunidade na gestão escolar e na luta por melhores condições educacionais, fortalecendo assim a identidade e a coesão social dos assentados.

Entender o Assentamento Rio Pardo e suas especificidades é fundamental para desenvolver estratégias educacionais que não apenas atendam às necessidades imediatas dos alunos, mas que também contribuam para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade.

CONCLUSÃO

A formação inicial e continuada dos professores que trabalham em classes multisseriadas no campo, constitui-se um aporte necessário à prática docente e aprendizagens discentes, assim como também infere-se que a nucleação escolar, pode ser uma alternativa para se proporcionar melhores condições de trabalho docente e aprendizagens discentes, desde que seja realizada com o rigor e responsabilidade necessária atendendo às necessidades particulares dessas populações, bem como condições de segurança e preservação da cultura local, o que efetivamente não vem acontecendo

Chegou-se à conclusão de que as ...

... salas multisseriadas [...] nem sempre representam a melhor alternativa metodológica para a comunidade, funcionam mais como forma de ofertar uma educação, mi-

nimamente, de qualidade a esses sujeitos, atendendo às políticas educacionais que são implementadas para esta realidade. (BARROS, 2018, p.19).

Conclui-se que através da pesquisa bibliográfica, constatou-se que na na aprendizagem das turmas estão ligados a maneira, a metodologia de trabalho desenvolvida nas salas de aula multisseriadas, quanto a sua organização separando os alunos por níveis, além da dificuldade em ter materiais necessários para cada aluno e a ausência de formação dos professores.

A defesa de uma educação do campo se ancora no diálogo, na relação teórica e nas práticas de desenvolvimento local, as quais possibilitam a construção da escola como espaço de fortalecimento das identidades e das culturas.

Segundo Barros; Neves; Scalabrin (2023) educação do campo na Amazônia vem sendo símbolo de luta e resistência para abrir espaço de diálogo e de pesquisas nas universidades, mas ainda é uma parcela minúscula dos acadêmicos que ousam evidenciar as carências nesta modalidade de ensino. É, portanto, preciso deixar de ser um problema isolado da sociedade, para se tornar um problema maior anunciado e acolhido pelas políticas públicas do território nacional. Quebrar a lógica de uma educação que exclui parte de sua população não é fácil, mas é possível, porque mudar, significa estabelecer a ruptura de uma modelo engessado, que arranca o brio e a esperança de muitos sujeitos sociais, donos de sua história e trajetória da qual fazem parte.

Esta pesquisa evidenciou que há a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as classes multisseriadas para desconstruir a visão negativa criada em torno delas e que sua existência é fundamental para manter a escola campesina no assentamento em que vive os estudantes

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações? **Em revista**, v. 3, nº 1, 2019 –Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BARBOSA, Leandra Aparecida. Educação Rural. Caldas Novas, 2011.
FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas educacionais:** da escola multisseriada à escola nucleada. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

BARROS, Jesias Pereira; NEVES, Miranilde Oliveira; Scalabrin, Rosimeri. planejamento do ensino em salas multisseriadas na educação do campo de Paragominas-PA. **Contemporary Journal**3(10): 16941-16968, 2023ISSN: 2447-096, 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 02/2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília, DF: [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, V. 21) 1. **Alfabetização** – Métodos 2. Alfabetização – Teoria I. Título II.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito:** Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social:** transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Rev. Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1– Brasília: 2012. p. 97-113

_____; FREITAS, Maria Natalina Mendes; SILVA Hellen do Socorro de Araújo. Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: Desafios às práticas formativas do programa escola da terra no brasil e na Amazônia paraense. **Rev. FAEEBA –Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 299-314, jan./mar. 2021

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2015. p. 01. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/>

edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf>. Acessado em 19 jul. 2024

SCALABRIN, Rosimeri. Educação rural e Educação do Campo: Uma reflexão necessária. **Nova revista Amazônica** –volume VII-nº 01 – abril 2019 –ISSN: 2318 –1346.

SOUZA, José Valderi Farias de & GONÇALVES, Rafael Marques: Escolas Multisseriadas no Contexto da Amazônia. **Revista Periferia**,v.10, n.1, p. 244-260, Jan./Jun. 2018.

CAPÍTULO 12

COMPETÊNCIAS DA MATRIZ CURRICULAR NO ENSINO MULTISSERIADO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO RIO PARDO, MUNICÍPIO DE PRESIDENTE FIGUEIREDO-AMAZONAS

*COMPETENCIES OF THE CURRICULAR MATRIX IN MULTI-GRADE
TEACHING IN COUNTRYSIDE EDUCATION: RIO PARDO SETTLEMENT,
MUNICIPALITY OF PRESIDENTE FIGUEIREDO-AMAZONAS*

Leomara Alberto dos Santos Souza

leomaraalberto8@gmail.com

RESUMO

As escolas multisseriadas possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam o processo de resistências educacionais do campo, entre eles os trabalhos dos docentes e a própria relação escola- comunidade que acontecem das mais diversas formas expressivas e desanimada por conta das características inerente a este sistema de ensino. Além disso, o professor que trabalha nessa modalidade de ensino deve entender que a metodologia empregada difere das escolas regulares, o que implica em metodologias no qual o contexto prevalece como elemento catalisador para o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, este artigo foi redigido a partir de uma análise do projeto político pedagógico no assentamento Rio Pardo em Presidente Figueiredo – Amazonas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Currículo. Competências. Aprendizagem.

ABSTRACT

Multigrade schools have a set of pedagogical articulations that trigger the process of educational resistance in rural areas, including the work of teachers and the school-community relationship, which occur in var-

ious expressive but often discouraging ways due to the inherent characteristics of this educational system. Furthermore, teachers working in this modality must understand that the methodology employed differs from that of regular schools, requiring approaches in which the context serves as a catalyst for the teaching-learning process. Thus, this article was written based on an analysis of the political-pedagogical project in the Rio Pardo settlement in Presidente Figueiredo, Amazonas. This study is based on bibliographic and documentary research.

Keywords: Curriculum. Competencies. Learning.

INTRODUÇÃO

As escolas/classes multisseriadas configuram-se como uma organização escolar no qual alunos de diferentes idades e tempo (etapismo ou níveis de escolarização) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. As mesmas estão presentes no contexto do campo, sendo frutos de um período histórico iniciado no Brasil colônia, tendo educadoras sem formação no magistério que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

Hoje, apesar dos investimentos na educação, áreas rurais como no interior do Amazonas, ainda persistem as escolas bi ou multisseriadas. Os professores que se efetivam para lecionar nessas escolas recebem, além de material didático, cursos de formação continuada, de forma que isso contribua para um melhor aprendizado dos alunos. Este artigo foi elaborado com o fito de descrever as competências dos componentes curriculares da escola do assentamento, e sua relação com as políticas públicas, além de conectar com os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

A educação do campo no Estado do Amazonas representa um campo vasto e complexo de investigação e intervenção educacional. Esta região, conhecida por sua imensidão geográfica e diversidade cultural, apresenta desafios únicos que influenciam diretamente a qualidade e o acesso à educação de suas populações rurais. Comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujas vidas estão profunda-

mente ligadas à floresta amazônica e aos seus recursos naturais, enfrentam barreiras significativas que vão desde a infraestrutura precária até a falta de recursos educacionais adequados.

A vastidão geográfica e a diversidade cultural do Amazonas criam um cenário desafiador para a educação. Com comunidades espalhadas por vastas florestas e às margens de grandes rios, o acesso à educação é frequentemente dificultado por longas distâncias e infraestrutura precária de transporte. Além disso, as condições socioeconômicas específicas, muitas vezes marcadas pela subsistência e pelo extrativismo, contribuem para um contexto onde a educação não é apenas um direito, mas uma necessidade fundamental para o desenvolvimento humano e comunitário.

1 CURRÍCULO

Sobre a atuação de professores habilitados para lecionarem em salas multisseriadas, deve-se levar em conta:

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito se mobiliza e elabora durante sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimento, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o futuro curso dos acontecimentos. (Pérez Gómez, citado por Azzi, p. 43-44).

Quanto a isso Ruz Ruz (1998) coloca que,

O currículo tradicional de formação de professores estrutura-se em torno de disciplinas fechadas, nas quais os conteúdos se organizam numa sequência lógica, disciplinas por meio das quais se pretende que os alunos atinjam um alto nível de especialização – nível esse que não se consideram as subculturas como cultura da marginalidade, a cultura indígena, a campesina, etc., mas sim como elementos perturbadores e refratários ao processo de integração. (p. 89).

As políticas públicas educacionais garantem em nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, a “educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem

como, o preparo para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1988). Assim, é preciso pensar em uma educação que garanta a redução das desigualdades sociais.

A LDB de 1996 nº 9394/96, arts. 3ª, 23, 28 e 61 regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência.

De acordo com as definições do Decreto 7.352/2010 em seu Art.º1, parágrafo 1º são considerados sujeitos do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Na fala de Arroyo (2010, p.16)

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Para quem atua nessa modalidade ensino deve entender a diferença entre rural e urbano, sendo rural segundo José Graziano (1996),

O surgimento do rural é datado, pois ele apreende a realidade histórica a partir do desenrolar dos processos econômicos. Assim, na medida em que crescentemente vem ocorrendo uma industrialização do campo, sobretudo com a intensificação da globalização, os limites entre rural e urbano tornam-se tênues e haveria mesmo uma reintegração do campo e da cidade, o que seria marcado

pela transição dos complexos rurais para os complexos agroindustriais. (apud SIQUEIRA & OSÓRIO¹⁰, p. 73)

Speyer (1983) citado por Rodrigues (2009), reconhece a complexidade que tal tarefa exige, uma vez que não se consegue chegar a uma unanimidade do que vem a ser rural e urbano por parte dos especialistas dessa área do conhecimento. A autora elege as principais características que considera capazes de definir e, consequentemente, distinguir meio rural de meio urbano.

- **Diferença ambiental:** a sociedade rural está exposta em contato direto com a natureza, fazendo com que o homem do campo tenha um contato íntimo ela, respeitando seus limites. Já a sociedade urbana conhece a natureza por meios artificiais, explorando-a através de seu controle.

- **O tamanho da comunidade:** Devido ao reduzido número de famílias que compõem a comunidade rural, esta se torna mais homogênea – semelhança de ocupação, valores éticos e morais compartilhados, sentimento de solidariedade presente entre seus habitantes. Ao ponto que as comunidades urbanas possuem uma população mais extensa e por isso mais heterogênea, com maior miscigenação de culturas, comportamentos, residências, distribuição de renda, enfim, um contexto centrado na diversidade.

- **Prestígio social:** nas comunidades rurais este se deve mais às qualidades pessoais do que econômica. Não é relevante as “posses” do sujeito, mas sim os papéis desempenhados na comunidade.

- **Relações parentais:** estas envolvem mais do a relação consanguínea.

Sobre as competências os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplam, além das disciplinas obrigatórias – português, matemática, ciências, etc. –, temas transversais, que surgem devido ao “compromisso com a construção da cidadania (que) pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. (ibidem, p. 15). São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, “que corres-

pondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana”. (p. 15).

Essas competências deve fazer parte do currículo das escolas multisseriadas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza **fontes primárias**, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

CONTEÚDOS INSERIDOS NO MULTISSERIADOS

LÍNGUA PORTUGUESA

Dentro da disciplina de Língua Portuguesa o principal objetivo é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

A língua tem duas dimensões: é oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento.

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adul-

tos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

- Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos.

- Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade.

- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual.

- Analisar argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

- Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.

- Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

- Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.

- Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

MATEMÁTICA

Uma das maiores dificuldades de se ensinar Matemática centra-se no fato de que o que é ensinado esteja carregado de significado para o aluno. Então a questão essencial para o ensino de tal disciplina seria como fazer com que os conhecimentos ensinados tenham significado para este, que deve ser capaz não só de repetir e refazer, mas também de ressignificar em situações novas e utilizar o que já aprendeu para resolver novos problemas.

A participação do aluno é a melhor forma de envolvê-lo no processo de apropriação do conhecimento matemático e para atender às diferenças individuais, visto que:

Levando os alunos a participar das atividades, o professor terá mais oportunidade de observar as diferenças individuais, (...) poderá dar mais atenção aos que necessitam de cuidados individuais. Esta habilidade de poder ver o rendimento de cada criança dá ao professor a melhor oportunidade de conhecer os pontos fortes e os pontos fracos de seus alunos (...). (D'AUGUSTINE, 1994 p.7).

Contudo sabemos que somente a participação não é suficiente para atender as necessidades básicas do aluno e as dificuldades enfrentadas por ele no que se refere à falta de entendimento da matemática, é necessário ainda o estudo frequente e o acompanhamento das tarefas e exercícios escolares por parte da família.

Neste sentido, a BNCC afirma que o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

A Matemática não se refere apenas à quantificação – contagem, medição de objetos, grandezas – e de técnicas de cálculo com os números e grandezas, pois deve-se estudar as incertezas provenientes de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes.

- Estabelecer relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento e comunicá-las por meio de representações adequadas.

- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

- Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens: gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna.

- Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

- Agir individual ou cooperativamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, no desenvolvimento e/ou discussão de projetos, que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

- Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão

de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

- Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Esta Proposta tem uma didática centrada no aluno, apresentada no estudo dos seres vivos e dos fenômenos naturais, incorporando, sempre que possível, às transformações que a ação humana tem imposto à natureza.

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por máquinas e motores automatizados, até os atuais *chips* semicondutores, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizam ao longo da história.

GEOGRAFIA

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na iden-

tidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

HISTÓRIA

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.”

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram.

Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental.

Os **processos** de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado.

Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. O pilão, por exemplo, serviu para preparar a comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava? Qual era a sua utilidade na cozinha? E na sala, o pilão tornou-se objeto de uso ou de desfrute estético? Por quê? A comparação em história faz ver melhor o outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de populações indígenas e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades.

Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas.

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social

ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas.

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. Um exemplo claro são as pinturas de El Greco. Para alguns especialistas, tratam-se de obras que abandonam as exigências de nitidez e harmonia típicas de uma gramática acadêmica renascentista com a qual o pintor quis romper; para outros, tais características são resultado de estrabismo e astigmatismo no olho direito do pintor.

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio.

Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história.

A análise é uma habilidade bastante complexa, porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos da História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das **bases da epistemologia da História**, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais.

Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos.

Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, devem ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira e se comprometerem com ela.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes europeus e, também, colonizadora nos trópicos.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o **conhecimento histórico** seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço.

Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. Nesse sentido, espera-se que professores e alunos sejam agentes do processo de ensino e aprendizagem eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. As competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

ARTES

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas **linguagens**: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.

Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

As competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas **competências específicas**.

EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade.

Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.

Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)³³.

Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experi-

ências estéticas, afetivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola.

Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica.

Há três **elementos fundamentais comuns às práticas corporais**: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

As competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

- Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.

- Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como for-

ma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.

- Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.

- Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.

- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

- Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

- Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.

- Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

- Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

- Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

CONCLUSÃO

É de suma importância a escola no campo como uma instituição representativa do poder constituído e como tal o espaço ideal para reinventar esta escola, em que os sujeitos inseridos nesse contexto se movimentem dentro das teorias pedagógicas e nas variantes políticas e econômicas, sendo estes últimos considerados condicionantes na dinâmica social e como prática educativa presente nas relações entre educador e educandos.

Infelizmente, as salas multisseriadas são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades rurais, com estruturas – física e material – precárias.

Isso exige do professor um conhecimento interdisciplinar para atuar com diferentes séries num único espaço, repensando sempre a sua prática pedagógica.

Na roda de diálogo com os professores, constatou-se que a multisseriação não é tida como principal fator dificultador de seu trabalho, mas sim a falta de recursos básicos para o desenvolvimento deste, como infra-estrutura, materiais didático-pedagógicos escassos, baixa remuneração, apoio pedagógico insuficiente, dentre outros fatores, que, aliás, não são exclusividades dessas turmas.

Conclui-se que a formação docente sem conteúdos da Educação do Campo e da multisseriação em seu currículo é outra questão que precisa ser transformada para melhorar a qualificação do professor e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Pois, quando se conhece a realidade, quando se estuda sobre ela, criam-se possibilidades de soluções de problemas cotidianos ou eventuais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Prefácio: Escola – **Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo** (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: CAMPOS, Edson Nascimento, et al., PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35 – 60.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Editora: **Expressão Popular**. São Paulo, 2012.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Rose-

li S. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília-DF, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: IPF, Ed. Cortez, 2001

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito**: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém, 2006.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: estudo sobre salas multisseriadas. Belo Horizonte, 2009 (Dissertação de mestrado)

RUZ RUZ, Juan. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato, et al. (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 85 – 102.

CAPÍTULO 13

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO REFERENTE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS- AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EARLY EARLY EDUCATION: A STUDY CONCERNING THE DIFFICULTIES FOUND IN EARLY EARLY EDUCATION STUDENTS AT ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA, IN THE MUNICIPALITY OF CODAJÁS-AM/BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2023-2024

Maria da Conceição Ferreira de Souza

pretinhagmorena@gmail.com

RESUMO

Esta dissertação tem como temática central quais dificuldades encontradas pelos alunos que atuam na educação infantil de 4 anos no turno matutino na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024. Partindo desse pressuposto, o objetivo geral propõe-se em Identificar as dificuldades de Ensino Aprendizagem nas turmas de 4 anos na Educação Infantil no turno matutino na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil. Tendo como objetivos específicos: Analisar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil. Compreender os fatores que dificultam o ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil. Entender de que forma acontece o relacionamento da família x escola na educação infantil. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório descritivo, usando no enfoque uma abordagem qualitativa na qual o pesquisador busca interagir com a finalidade de atingir os objetivos propostos. O estudo aprofunda-se nos pontos positivos e negativos das metodo-

logias utilizadas pelos professores da educação infantil, assim como a participação e a relação da família com a escola. O aprofundamento nas referências teóricas proporcionou uma base sólida para a realização deste trabalho de pesquisa, abrindo novas perspectivas a cada fonte consultada. Por sua vez a metodologia, atuou como um guia preciso, delineando os caminhos a serem percorridos ao longo do estudo. Com isso, a análise dos dados revelou resultados promissores, evidenciando nos resultados que boa parte dos professores utilizam as metodologias inovadoras nas alunas de educação infantil, porém ainda existem professores que não utilizam metodologias inovadoras nas mesmas e com isso causam impacto negativo no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Desafios e Possibilidades; Educação Infantil; Metodologias na Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme the difficulties encountered by students who work in early childhood education in the morning shift at the Amélia de Souza Pereira municipal school, located in the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2023-2024. Based on this assumption, the general objective is to identify the teaching-learning difficulties in 4-year-old classes in Early Childhood Education in the morning shift at the Amélia de Souza Pereira municipal school, located in the municipality of Codajás-AM/Brazil. With the specific objectives: To analyze innovative methodologies for working with students in early childhood education at the Amélia de Souza Pereira municipal school, located in the municipality of Codajás-AM/Brazil. To understand the factors that hinder the teaching and learning of early childhood education students. To understand how the family x school relationship occurs in early childhood education. This study is characterized as an exploratory and descriptive research, using a qualitative approach in which the researcher seeks to interact in order to achieve the proposed objectives. The study delves into the positive and negative aspects of the methodologies used by early childhood education teachers, as well as the participation and relationship between families and schools. The in-depth study of theoretical references provided a solid basis for this re-

search work, opening up new perspectives for each source consulted. In turn, the methodology acted as a precise guide, outlining the paths to be followed throughout the study. Thus, the analysis of the data revealed promising results, evidencing in the results that it is good that most teachers use innovative methodologies with early childhood education students, but there are still teachers who do not use innovative methodologies in their own schools, thus causing a negative impact on the teaching-learning process of children.

Keywords: Challenges and Possibilities; Early Childhood Education; Methodologies in Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa com o título “Desafios e possibilidades na educação infantil: um estudo referente as dificuldades encontradas nos alunos da educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, no município de Codajás-Am/Brasil, no período de 2023-2024”, surgiu uma oportunidade através do estudo de mestrado na Universidade Unida para a pesquisadora, realizar uma pesquisa sobre a forma e as dificuldades detectadas nas atividades realizadas nas aulas de educação física com os alunos na escola acima citada.

Situação Problemática: Um dos fatores da problemática detectado pelo pesquisador, é a dificuldade encontrada no ensino aprendizagem na educação infantil. Durante a convivência nas escolas do município em especial a Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, percebeu-se que há uma necessidade muito grande em trabalhar novas metodologias no intuito de melhorias dessa situação crítica que afeta o nosso país, prejudicando grande parte do ensino aprendizagem dos alunos nas séries iniciais. Diante disso criou-se a **pergunta central:** Quais as dificuldades encontradas pelos alunos que atuam na educação infantil de 4 anos no turno matutino na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024?

Neste sentido, foram elaboradas as **Perguntas Específicas:** Quais metodologias utilizadas para trabalhar com os alunos na educação infantil, com ênfase na escola municipal Amélia de Souza Pereira? Quais fatores

dificultam o ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil? De que forma acontece o relacionamento da família x escola na educação infantil?

Após as perguntas específicas foi criado o **Objetivo Geral**: Analisar as dificuldades de Ensino Aprendizagem nas turmas de 4 anos na Educação Infantil no turno matutino na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024. Dessa forma elaborou-se os **Objetivos Específicos**: Identificar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024. Compreender os fatores que dificultam o ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil. Averiguar de que forma acontece o relacionamento da família x escola na educação infantil.

Justificativa: O tema deste trabalho se justifica, pois, os alunos foram o foco desta pesquisa, sempre apresentaram baixo rendimento educacional. A Educação Infantil é a base de todo conhecimento intelectual do ser humano, neste sentido, percebe-se o quanto ainda temos como deficiência no que diz respeito ao ensino aprendizagem das crianças, isso é um problema que afeta o futuro de muitos jovens ao ingressarem nas universidades, essas deficiências, na maioria das vezes leva um grande percentual de acadêmicos desistirem de seus objetivos, ou seja, muitos chegam a ficar frustrados

Viabilidade, percebe-se que a execução deste trabalho de pesquisa que tem como tema desafios e possibilidades na educação infantil: um estudo referente as dificuldades encontradas nos alunos da educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, no município de Codajás, Amazonas, Brasil, no período de 2023- 2024, mostra-se viável a realização, pois, não possui nenhum empecilho que possa intervir ou até mesmo que seja obstáculo para que essa pesquisa não possa ser realizada.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 METODOLOGIAS TRABALHADAS NA EDUCAÇÃO

É sabido que os métodos de ensino, ou as formas metodológicas de ensino trabalhadas nas escolas, fazem parte do processo edu-

cacional com um tópico que se baseiam em teorias e psicologias no âmbito educacional. A Educação Infantil, componente fundamental da Educação Básica, transcende a mera assistência à criança e exige um mergulho profundo na busca por modelos de excelência que atendam às suas necessidades específicas. Para isso existem inúmeras ferramentas para auxiliar os educadores no seu processo de ensino e vida profissional dentre elas a metodologia que segundo dicionários online Aurélio metodologia é um “ramo da lógica que estuda os métodos em diferentes ciências”

Em geral metodologia de ensino são formas que os educadores buscam para transmitir conhecimentos aos alunos após traçar objetivos que devem ser alcançados em suas aulas, onde cada educador busca utilizá-las da melhor forma para motivar o educando em seu aprendizado e alcançar seu objetivo.

Pedro Demo (1987, p. 19) diz que metodologia é uma preocupação instrumental [...] que cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos [...]. Para atingirmos uma finalidade, colocamos vários caminhos. Disto trata a metodologia. Compreende-se metodologia então como uma forma global um caminho de métodos que o professor deve percorrer para chegar aos seus objetivos.

O processo de ensino-aprendizagem é um universo rico em possibilidades, onde diferentes métodos são selecionados para promover a construção do conhecimento. A escolha das ferramentas pedagógicas é fundamental para garantir uma jornada educacional engajadora e eficaz. Cabe ao professor, como maestro da sala de aula, selecionar os métodos mais adequados para cada contexto e turma. As instituições de ensino, por sua vez, devem fornecer o suporte necessário para que os educadores explorem diferentes abordagens e personalizem o ensino.

1.2 METODOLOGIAS INOVADORAS

É sabido que os métodos de ensino, ou as formas metodológicas de ensino trabalhadas nas escolas, fazem parte do processo educacional com um tópico que se baseiam em teorias e psicologias no âmbito educacional. A Educação Infantil, componente fundamental da

Educação Básica, transcende a mera assistência à criança e exige um mergulho profundo na busca por modelos de excelência que atendam às suas necessidades específicas. Para isso existem inúmeras ferramentas para auxiliar os educadores no seu processo de ensino e vida profissional dentre elas a metodologia que segundo dicionários online Aurélio metodologia é um “ramo da lógica que estuda os métodos em diferentes ciências”

Em geral metodologia de ensino são formas que os educadores buscam para transmitir conhecimentos aos alunos após traçar objetivos que devem ser alcançados em suas aulas, onde cada educador busca utilizá-las da melhor forma para motivar o educando em seu aprendizado e alcançar seu objetivo.

Pedro Demo (1987, p. 19) diz que metodologia é uma preocupação instrumental [...] que cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos [...]. Para atingirmos uma finalidade, colocamos vários caminhos. Disto trata a metodologia. Compreende-se metodologia então como uma forma global um caminho de métodos que o professor deve percorrer para chegar aos seus objetivos.

O processo de ensino-aprendizagem é um universo rico em possibilidades, onde diferentes métodos são selecionados para promover a construção do conhecimento. A escolha das ferramentas pedagógicas é fundamental para garantir uma jornada educacional engajadora e eficaz. Cabe ao professor, como maestro da sala de aula, selecionar os métodos mais adequados para cada contexto e turma. As instituições de ensino, por sua vez, devem fornecer o suporte necessário para que os educadores explorem diferentes abordagens e personalizem o ensino.

1.2.1 Fatores que Dificultam a aprendizagem

É sabido que os métodos de ensino, ou as formas metodológicas de ensino trabalhadas nas escolas, fazem parte do processo educacional com um tópico que se baseiam em teorias e psicologias no âmbito educacional. A Educação Infantil, componente fundamental da Educação Básica, transcende a mera assistência à criança e exige um mergulho profundo na busca por modelos de excelência que atendam

às suas necessidades específicas. Para isso existem inúmeras ferramentas para auxiliar os educadores no seu processo de ensino e vida profissional dentre elas a metodologia que segundo dicionários online Aurélio metodologia é um “ramo da lógica que estuda os métodos em diferentes ciências”

Em geral metodologia de ensino são formas que os educadores buscam para transmitir conhecimentos aos alunos após traçar objetivos que devem ser alcançados em suas aulas, onde cada educador busca utilizá-las da melhor forma para motivar o educando em seu aprendizado e alcançar seu objetivo.

Pedro Demo (1987, p. 19) diz que metodologia é uma preocupação instrumental [...] que cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos [...]. Para atingirmos uma finalidade, colocamos vários caminhos. Disto trata a metodologia. Compreende-se metodologia então como uma forma global um caminho de métodos que o professor deve percorrer para chegar aos seus objetivos.

O processo de ensino-aprendizagem é um universo rico em possibilidades, onde diferentes métodos são selecionados para promover a construção do conhecimento. A escolha das ferramentas pedagógicas é fundamental para garantir uma jornada educacional engajadora e eficaz. Cabe ao professor, como maestro da sala de aula, selecionar os métodos mais adequados para cada contexto e turma. As instituições de ensino, por sua vez, devem fornecer o suporte necessário para que os educadores explorem diferentes abordagens e personalizem o ensino.

2 METODOLOGIA

2.1 DESIGN DA PESQUISA

O presente trabalho segue os moldes de pesquisa com caráter descritiva interpretativa. Esta modalidade de pesquisa geralmente é utilizada quando o autor escolhe um tema pouco explorado onde as descobertas, as sondagens e os levantamentos de informações são ferramentas essenciais para formular questionamentos e construir hipóteses sólidas, tecendo a rede do conhecimento. Oliveira e Barbosa apud Malhotra (2001, p.106) afirmam que a pesquisa exploratória.

O enfoque desta pesquisa usou-se uma abordagem qualitativa. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador desenvolve suas reflexões teórica ao longo ou próximo ao fim da coleta de dados. A pesquisa qualitativa se destaca como um método de investigação científica que busca compreender fenômenos sociais de forma profunda e abrangente. Silveira e Córdova (2009) afirmam que: “Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”. Ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador desenvolve suas reflexões teórica ao longo ou próximo ao fim da coleta de dados.

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, localizada na rua Eduardo Ribeiro, s/n no Município de Codajás-Amazonas, Brasil, no período de 2023-2024. A escola oferece o ensino de modalidade infantil, que atende as crianças de idade de 4 e 5 anos, construída e mantida com recursos públicos e administrada pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED, construída e inaugurada no ano de 2018. Tendo uma população de 203 pessoas, onde o pesquisador optou por uma amostra de 06 professores e 10 pais de alunos, que participaram diretamente da pesquisa.

Este trabalho de pesquisa foi realizado na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, no Município de Codajás-Amazonas, Brasil, a escola está localizada na periferia da cidade, Rua Eduardo Ribeiro s/nº, no bairro Colônia Major Thury, recebendo alunos de várias localidades das proximidades dessa periferia, a escola trabalha a modalidade “Educação Infantil” de 4 e 5 anos, nos turnos matutino e vespertino, possui uma demanda de 165 alunos atendidos, 26 professores onde 14 atuam no turno matutino e 12 no turno vespertino, o prédio da referida escola possui: 5 salas de aulas, sendo 3 para crianças de 4 anos e 2 salas para crianças de 5 anos.

As técnicas utilizadas neste trabalho de pesquisa, foram roteiros de entrevistas, com a utilização de questionários com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados, que foram elaboradas pelo próprio pesquisador. GIL (2010, p. 109) definir a entrevista como: “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. A entrevista se é uma forma interação social, onde se estabelece um diálogo entre o pesquisador e

o investigado. Nessa dinâmica, um dos participantes assume a função de coletor de dados, enquanto o outro se coloca como fonte de informação, fornecendo subsídios para a pesquisa.

A presente pesquisa ocorreu na Escola Municipal Amélia de Souza Pereira, localizada na rua Eduardo Ribeiro, s/n no Município de Codajás-Amazonas, Brasil. Ela iniciou-se com um encontro realizado com os pais e professores das crianças de 4 e 5 anos, que teve como pautas, o motivo do encontro, tratou-se de um momento onde foi feita a apresentação do acadêmico, bem como foi passado as informações e orientações sobre o processo de realização da pesquisa, onde foi entregue os instrumentos para a coleta de dados aos colaboradores e informado sobre o período de devolução desses instrumentos devidamente preenchidos ao pesquisador.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 EVIDENCIAÇÃO DOS RESULTADOS

A organização dos resultados desta pesquisa, apresentados a seguir vem a partir de quadros e tabelas, dissertados de acordo com os seus objetivos específicos.

Objetivo 1 – Analisar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-Am., Brasil no período de 2023/2024.

Questionário destinado aos professores.

TABELA 1 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Tipos	N.º Professores
Pedagogia	03
Educação infantil	00
Normal Superior	02
Geografia	00
Matemática	00
Letras	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 1 - Qual a formação do professor? – 03 professores responderam que possuem formação em Pedagogia, 02 responderam que são formados em Normal Superior e 01 professor tem a formação em letras. Observa-se nas respostas dos professores pesquisados que as formações estão em coerência ao trabalho com a educação infantil. Um professor justificou que fez pedagogia porque é uma graduação que abrange todas as disciplinas, facilitando a sua atuação na área da educação. Pois ela é uma área do conhecimento que se dedica ao estudo da educação, abrangendo desde os métodos de ensino até as teorias que fundamentam o processo de ensino aprendizagem.

TABELA 2 – METODOLOGIA UTILIZADA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Tipos	N.º Professores
Atividades Lúdicas	03
Atividades em equipes	03
Atividades extraclasse	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 2 – Professor que metodologia você utiliza para facilitar o processo de ensino aprendizagem e superar as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos? – 03 professores responderam que utilizam atividades lúdicas e 03 responderam atividades em equipes. Nota-se nas respostas acima que as metodologias utilizadas pelos professores, são adequadas para a assimilação da aprendizagem das crianças na educação infantil, tanto as atividades lúdicas, como atividades em equipes, facilitam não só ampliação de conhecimentos das crianças, mas também uma interação social.

TABELA 3 – METODOLOGIA INOVADORA PARA FACILITAR O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Tipos	N.º Professores
O lúdico e suas variações	05
O lúdico utilizando o concreto	01

Utilização de fantoches	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 3 –Qual metodologia inovadora seria ideal para trabalhar com as crianças para melhorar o ensino aprendizagem? – 05 professores responderam que o lúdico e suas variações. – 1 professor respondeu o lúdico utilizando o concreto. Consta-se nas respostas dos professores, as metodologias ideais para melhorar o ensino aprendizagem das crianças estão voltadas diretamente com o lúdico.

TABELA 4 – METODOLOGIA UTILIZADA PELO PROFESSOR

Tipos	N.º Professores
O lúdico e suas variações	05
O lúdico utilizando o concreto	01
Utilização de fantoches	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 4 – Perguntado a professor que metodologia inovadora ele usa com mais frequência? – 05 professores responderam que o lúdico e suas variações. – 1 professor respondeu o lúdico utilizando o concreto e 00 professor respondeu que utilizam fantoches. Observa-se que as metodologias utilizadas com mais frequências pelos professores almejam uma boa assimilação dos alunos com os conteúdos abordados.

TABELA 5 – DIFICULDADES ATRIBUIDAS NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.

Tipos	N.º Professores
Família desestruturada	02
Professores despreparados	02
Falta de acompanhamento dos pais	01
Desinteresse dos alunos	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 5 – A quem o professor atribui as dificuldades de aprendizagem das crianças? – 02 professores responderam Família desestruturada 02 professores responderam professores despreparados, 01 professor respondeu a falta de acompanhamento dos pais e 01 desinteresse do aluno. Diante das respostas acima percebe-se que as dificuldades de aprendizagem não são ligadas diretamente a somente um fator e sim fatores que juntos contribuem para as dificuldades de aprendizagem das crianças. 01 professor que respondeu família desestruturadas justificou-se dizendo que se for avaliar cada uma das opções, todas contribuem para o insucesso da aprendizagem dos alunos, pois o ensino é uma junção de ações e compromisso que podem interferir de forma negativa ou positiva na aprendizagem do aluno, o acompanhamento familiar é essencial para a formação da criança na escola, assim como um profissional bem preparado contribui para um melhor aprendizado dos alunos em sala de aula.

TABELA 6 – ALUNOS COM DIFICULDADES DE ASSIMILAR OS CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES.

Tipos	N.º Professores
Sim	03
Não	02
Às vezes.	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 6 – Professor sua turma há um número de alunos consideráveis que apresentam dificuldade de assimilar as atividades abordadas na sala de aula? 03 professores responderam que sim, 01 professores responderam que não, e 02 professores responderam que as vezes. Nota-se que é considerável o número de alunos que apresentam dificuldades de assimilar as atividades abordadas em sala de aula. O professor que respondeu as vezes, justificou dizendo que as crianças que apresentam dificuldades são os alunos que os pais não fazem o acompanhamento na escola, nesses casos essas famílias são desestruturadas e por falta de noção e de interesse em fazer o melhor pelo futuro de seus filhos, não fazem esse acompanhamen-

to e que muitas vezes também por não entenderem que a presença dos pais na vida escolar da criança transmite segurança, confiança e apoio, fortalecendo o sua autoestima e seu senso de pertencimento, o mesmo ressaltou ainda que com as crianças que são acompanhadas pelos pais na vida escola tem um maior desenvolvimento cognitivo, emocional e um desempenho no aprendizado bem mais elevado do que aquelas crianças que os não tem esse tipo de acompanhamento.

TABELA 7 – METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA DESPERTAR INTERESSE DAS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES.

Tipos	N.º Professores
Atividades em equipes	02
Atividades com jogos	04
Atividades com apresentação	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 7 – Professor que metodologia você utiliza para despertar interesse nas crianças em participarem das atividades? 02 professores responderam que utilizam atividades em equipes e 04 professores responderam que atividades com jogos. De acordo com os com tabela acima os professores buscam chamar atenção das crianças para suas atividades sempre renovando suas metodologias com atividades em equipes e jogos educativos, uma vez que essas metodologias põem as crianças como protagonistas das atividades. 01 dos professores que respondeu atividades em equipes justificou dizendo que o brincar interagindo com outras crianças e até mesmo com adultos proporciona autonomia para a criança. Um dos professores que respondeu atividades com jogos, justificou dizendo que os jogos proporcionam socialização e que assim as crianças passam a se desenvolver com mais facilidade, adquirindo segurança nos momentos do brincar para aprender em equipes.

TABELA 8 – FATORES DE PROCESSOS PARA MELHORAR ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tipos	N.º Professores
Qualificar melhor os professores.	00

Capacitar os educadores em sua área.	01
Promover formação continuada para os professores.	05
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 8 – Na sua opinião professor o que deve ser feito para melhorar o processo de ensino aprendizagem na educação infantil? 05 professores responderam que promover formação continuada para aprimorar os conhecimentos dos professores, 01 professor respondeu que capacitar melhor os educadores em sua área específica. Conforme dados coletados acima, observa-se que a formação continuada para o aprimoramento dos professores traz melhoria para o processo de ensino aprendizagem da educação infantil, os docentes bem capacitados, tornam as suas aulas mais atraentes, dinâmicas e produtivas, motivando mais as crianças a aprendizagem.

TABELA 9 – PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tipos	N.º Professores
Planejamento compartilhado com os colegas de mesma série.	03
Planejamento com adequação de conteúdo para realidade da turma.	02
Planejamento conforme eixo sobre os objetivos de conhecimento	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 9 – Professor qual a sua estratégia de planejamento dos conteúdos para educação infantil? 03 professores responderam planejamento compartilhado com os colegas de mesma série, 02 professores responderam planejamento de adequação de conteúdo para realidade da turma e 01 respondeu planejamento conforme eixo sobre os objetivos de conhecimento. Nota-se que todas as respostas dos professores pesquisados estão em coerência com a formalidade metodológica, pois, é através das criatividade que surge as melhores ideias, principalmente quando tratamos da preparação para aprimorar o ensino aprendizagem na educação infantil. Vale ressaltar que o papel do professor é fundamental nesse processo, pois ele é o responsável por planejar e aplicar as metodologias de forma criativa

e eficaz, adaptando-as a cada situação, levando em consideração as características de cada criança, em suas necessidades.

Objetivo 2 – Compreender os fatores que dificultam o ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil?

Conforme dados obtidos, na opinião do professor quais fatores podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem das crianças de educação infantil? 04 professores responderam falta de acompanhamento familiar, 01 professor respondeu desinteresse dos alunos e 01 professor respondeu famílias desestruturadas.

De acordo com as informações acima, nota-se que boa parte dos professores atribuem as dificuldades de aprendizagem das crianças a falta de acompanhamento familiar. Um dos professores que respondeu a falta de acompanhamento da família, justificou-se dizendo que a escola não caminha sozinha que para ter bom êxito, ela precisa de apoio não somente da família, mas também de todos aqueles que fazem parte do corpo da escola, pois todos podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem das crianças.

TABELA 10 – FATORES SOCIAIS COMO CAUSA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tipos	N.º Professores
Família desestruturada	04
Violência infantil	02
Maus tratos na família	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 11 – Professor qual fator social pode ser uma das causas de dificuldades de aprendizagem? 04 professores responderam família desestruturada e 02 professores responderam maus tratos na família. De acordo com os dados coletados pode-se contar que fatores sociais são uma das causas que dificultam a aprendizagem das crianças da educação infantil. 01 dos professores que respondeu família desestruturada justificou sua resposta dizendo que os

fatores sociais podem afetar os alunos não somente nos estudos, mas em tudo, pois, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem na educação infantil podem ser influenciadas por fatores sociais interligados um com o outro, uma vez que o nível de escolaridade dos pais, especialmente da mãe, que muitas vezes organiza o ambiente familiar, obtendo-se assim um impacto significativo no desenvolvimento da criança. Pais com maior escolaridade tendem a oferecer um ambiente familiar mais estimulante, com livros, jogos, conversas e atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da curiosidade da criança.

TABELA 11 – ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tipos	N.º Professores
Alunos especiais	02
Falta de acompanhamento dos pais	03
Alunos faltosos	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 11 – Quais as dificuldades que os alunos apresentam no ensino aprendizagem? 02 professores responderam que são os alunos especiais que fazem parte da turma, 03 professores responderam que são a falta de acompanhamento dos pais e 1 respondeu que são aqueles alunos faltosos. Nota-se que as dificuldades de aprendizagem é um fator que se encontra constantemente na educação infantil. Um dos professores justificou-se dizendo que uma das dificuldades de aprendizagem que seus alunos apresentam é a falta de atenção e que muitas vezes por conta disto, torna-se um pouco difícil fazer um trabalho que venha surtir efeito positivo nas crianças, melhorando assim o ensino aprendizagem dos alunos na educação infantil.

TABELA 13 – METODOLOGIAS QUE FAVORECEM O ENSINO APRENDIZAGEM.

Tipos	N.º Professores
Atividades lúdicas	04
Atividades para casa	01

Atividades em grupo	01
Atividades individuais	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 13 – Na sua opinião quais metodologias podem melhorar o ensino aprendizagem dos alunos? 04 professores responderam que atividades lúdicas, 01 respondeu que atividades para casa e 01 respondeu que atividades em grupo. Com base nos dados coletados, de acordo com as respostas dos professores, observa-se que a maioria dos educadores que atua na educação infantil, acreditam que trabalhar com o lúdico pode melhorar o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Justificativa de um professor que participou da pesquisa: Nota-se que as metodologias utilizadas pelos profissionais da educação infantil fazem a diferença, hoje em função do “não acompanhamento” dos familiares na vida das crianças, o professor não consegue mandar atividades para os alunos fazerem em casa, porque não tem êxito, esse fato tem dificultado bastante a aprendizagem dos alunos, uma vez que há uma necessidade de se trabalhar com os alunos em sala de aula.

TABELA 12 – FALTA DE APOIO DA ESCOLA COM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

Tipos	N.º Professores
Sim	06
Não	00
Em partes.	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 12 – Professor a escola fornece materiais didáticos apropriados para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos? 06 professores responderam que sim. Nota-se que a falta de apoio da escola com matérias para trabalhar com as crianças é um fator que pode gerar dificuldades de aprendizagem. 01 dos professores entrevistados que respondeu que sim, justificou dizendo, existem momentos que a escola cobra índice de alunos com desenvolvi-

mento elevado, mas que algumas vezes deixa a desejar com apoio de materiais, muitas vezes estimulando o professor pedir apoio dos pais, que quando podem não se negam em ajudar, e na maioria dos casos o professor tem que tirar do próprio bolso para conseguir chegar ao seu objetivo pois os materiais são indispensáveis para evolução das crianças. Objetivando também deixar as metodologias tradicionais de lado, que acabam desmotivando as crianças assim como os professores por usarem métodos repetitivos, sem matérias adequados, que na maioria das vezes não tem nenhum tipo de dinamismo.

TABELA 13 – METODOLOGIAS INADEQUADAS QUE CAUSAM DESINTERESSE DOS ALUNOS.

Tipos	N.º Professores
Copia de textos.	04
Excesso de atividades xerocopiadas.	02
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 13 – Professor quais metodologias causam desinteresse nos alunos em participarem das aulas? 04 professores responderam copias de textos, 02 professores responderam excesso de atividades xerocopiadas. Nota-se que o tradicional ainda impera em alguns colegas professores, utilizando com frequência as metodologias com atividades repetitivas como copias de textos em quadro e excesso de atividades xerocopiadas são causas de desinteresse pelas aulas de educação infantil, causando sérios problemas no ensino aprendizagem em sala de aula.

TABELA 14 – FALTA DE PLANEJAMENTO ADEQUADO COMO CAUSA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

Tipos	N.º Professores
Sim	06
Não	00
Em partes.	02
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 14 – Professor a falta de planejamento adequado pode ser um dos fatores como causa de dificuldades no ensino aprendizagem das crianças na educação infantil? 06 professores responderam sim. Com os dados coletados acima observa-se que é essencial ter um bom planejamento com atividades adequadas para que a criança tenha interesse nas aulas e assim obtenha um bom desenvolvimento escolar. Justificativa de um professor, o planejamento na educação, é o início de tudo, através dele o professor terá os passos para trabalhar em sala de aula e terá uma direção de onde quer chegar. A tecnologia tem facilitado bastante esse processo, para isso, é necessário que no professor tenha conhecimentos de como utilizar as tecnologias a seu favor. Pois as mesmas proporcionam diversas oportunidades para enriquecer o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

Objetivo 3 - Entender de que forma acontece o relacionamento da família x escola na educação infantil.

TABELA 15 – COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA.

Tipos	N.º Professores
Sim	00
Não	00
Em partes.	06
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 15 – Professores existem colaboração da família com a escola? 06 professores responderam que em partes. Nota-se que a família é pouco frequente na vida escolar das crianças, a ausência dos pais é um desafio encontrados por muitas escolas, sem o apoio familiar a criança pode ter mais dificuldades em realizar as atividades propostas pelos professores e dificuldades em entender os conteúdos escolares. 01 professor justificou dizendo que poucos pais colaboram e tem responsabilidade com seus filhos em relação a vida escolar, além do que quando são chamados a escola e começam ajudar as crianças em casa, o seu desenvolvimento intelectual aparece de forma brilhante, as crianças passam a participar mais das atividades, assim como interagem bastante com os colegas na sala e com os professores.

Conforme dados coletados, professores existe participação da família nas atividades escolares dos alunos? 06 professores responderam que às vezes.

Percebe-se que a família não participa ativamente das atividades escolares das crianças. 01 dos professores justificou dizendo que muitos pais não têm preocupação, não tem interesse, que a maioria dos responsáveis não aparecem nas atividades escolares das crianças, e que os que apoiam e estão ativamente participando das mesmas são a minoria como aqueles que realmente querem ver o desenvolvimento de seus filhos.

TABELA 16– PROMOVIDAS PELA ESCOLA QUE ESTIMULAM A PARTICIPAÇÃO ATIVIDADES DOS PAIS.

Tipos	N.º Professores
Atividade cultural (datas comemorativas)	03
Dia “D” da família na escola.	02
Feira escolar	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 16 – Professor quais atividades a escola promove para estimular a participação dos pais? 03 professores responderam atividades cultural (datas comemorativas), 02 professores responderam dia “D” da família na escola e 01 professor respondeu feira escolar. Nota-se que a escola busca interagir com atividades provendo eventos que estimulem a participação dos pais na escola, quando a família se faz presente na escola o vínculo afetivo entre a criança e o ambiente escolar é reforçado, torna-se o ambiente escolar mais agradável tanto para os pais como para os filhos, proporcionando maior segurança e confiança aos alunos, a escola se torna um ambiente vivo, onde a comunidade participa interagindo ativamente com os atores da escola, formando uma parceria importante ao âmbito escolar.

TABELA 20 – A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS.

Tipos	N.º Professores
Sim	06

Não	00
Em partes.	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 26 – Professor é importante a participação da família na escola? 06 professores responderam que sim. De acordo com os dados coletados acima. Nota-se que a participação da família na vida escola da criança é primordial para que haja um bom desenvolvimento escolar. Justificativa de um professor: Os alunos, os quais os pais fazem um acompanhamento, apresentam um melhor desenvolvimento na escola. Mas não é para os pais simplesmente participarem de eventos culturais, é necessário que eles tenham um conhecimento mais profundo sobre o que é a escola, como ela funciona interna e externamente, qual a importância de suas participações nesse processo.

Conforme dados coletados :Professor a escola está sempre aberta para os pais? 06 professores responderam que sim. Nota-se que escola faz a parte dela junto a sociedade escolar, contribuindo no sentido cultural e social. 01 dos professores entrevistados justificou dizendo que uma escola nunca deve ignorar, a presença ou até mesmo ideia dos pais das crianças que frequentam a escola pois todos devem caminhar juntos em busca de um só objetivo.

TABELA 22 – AUSENCIA DOS PAIS NA ESCOLA

Tipos	N.º Professores
Falta de tempo	00
Desinteresse pelos estudos do filho.	04
O filho estuda no mesmo horário de trabalho.	02
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 22 – Professor a que você atribui a ausência dos pais na escola? 04 professores responderam que desinteresse pelos estudos dos filhos, 02 professores responderam que os filhos estudam no mesmo horário de trabalho. Percebe-se que o desinteresse dos pais pela educação dos filhos ainda é um dos fatores que le-

vam as crianças ao fracasso escolar, uma vez que, quando a criança não tem assistência dos familiares nas atividades que são designadas para serem executadas em casa, elas, as crianças perdem o estímulo pelo aprimoramento do conhecimento.

TABELA 23– ATIVIDADES COMPARTILHADAS COM OS PAIS

Tipos	N.º Professores
Atividades de recorte colagem	03
Confeção de brinquedos	02
Contação de história	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 23 – Professor qual o tipo de atividade você compartilha com os pais? 04 professores responderam atividades de recorte e colagem, 02 professores responderam confecção de brinquedos, e 01 professor respondeu contação de história. Nota-se que os professores buscam interagir com os pais as atividades desenvolvidas em sala de aula com as crianças. 01 dos professores que participou da pesquisa justificou dizendo que é importante que os pais tenham conhecimento sobre o que é repassado para as crianças e assim eles podem ajudar as crianças em seu desenvolvimento escolar, como também dar continuidade em casa nas atividades que são designadas a serem realizadas fora da escola, influenciando assim seus filhos participarem mais ativamente das atividades desenvolvidas na escola.

TABELA 24 – INFORMAÇÕES REPASSADAS AOS PAIS SOBRE AS REUNIÕES ESCOLARES

Tipos	N.º Professores
Convite enviado pelas crianças.	02
Conversa informal	03
Aviso em grupos de WhatsApp	01
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 24 – Professor de que forma a escola comunica os pais sobre as reuniões escolares? 02 professores responde-

ram que enviando convite pelas crianças, 03 professores responderam que conversa informal e 01 professor respondeu que avisos em grupos do WhatsApp. Com os dados coletados acima observa-se que a escola busca informar os pais sobre as reuniões de várias formas, mesmo assim não consegue atingir 100% dos pais dos alunos que frequentam a escola, os mesmos costumam participar apenas nas reuniões rotineiras, geralmente quando são convocados para receberem informações diagnósticas de seus filhos muitos pais nem essas reuniões participam, alguns quando precisam de um relatório sobre as frequências de seus filhos, para informarem obterem benefícios do governo.

QUESTIONARIO DESTINADO AOS PAIS DOS ALUNOS

Objetivo 1 – Analisar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-Am., Brasil no período de 2023/2024

TABELA 25 – ACOMPANHAMENTO DOS PAIS COM AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Tipos	N.º Pais
Sim	03
Não	02
Às vezes.	05
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 25 – Pai você acompanha o seu filho na escola para observar as atividades trabalhadas pelo professor? 03 pais responderam que sim, 02 pais responderam que não e 05 pais responderam que às vezes. Conforme as respostas dos pais na tabela acima, observa-se que é uma minoria de pais que acompanham frequentemente as atividades repassadas para as crianças na escola, esse fato dificulta o processo de ensino aprendizagem das crianças em sala de aula.

TABELA 26 - RELATO DOS ALUNOS PARA OS PAIS SOBRE QUAIS ATIVIDADES SÃO DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR NA ESCOLA

Tipos	N.º Pais
Sim	01
Não	08
Às vezes.	01
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 26 – Pai seu filho alguma vez relatou de qual forma o professor trabalha na sala de aula? 01 pai respondeu que sim, 08 pais responderam que não e 01 respondeu que às vezes. De acordo com tabela acima, observa-se que os pais não recebem informações dos filhos sobre a forma que os professores trabalham e desenvolvem suas atividades em sala de aula, esse é um dos fatores reais que são detectados nas escolas atuais, a falta de diálogo entre filhos e pais, sobre o processo das atividades realizados pelos professores nas escolas, sendo isso um fato que prejudica no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

TABELA 27 – ALUNOS QUE GOSTAM DAS ATIVIDADES MINISTRADAS PELO PROFESSOR

Tipos	N.º Pais
Sim	06
Não	03
Às vezes.	01
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Tabela 27 – Pai seu filho comenta com você quando ele gosta das atividades ministradas pelos professores? 06 Pais responderam que sim, 03 pais responderam que não e 01 pai respondeu que às vezes. Conforme dados coletados acima observar-se que as atividades trabalhas com as crianças estão sendo prazerosa aos alunos. 01 dos pais que respondeu que sim, fez uma pequena observação dizendo que fica muito feliz e é gratificante ver que seu filho está tendo um bom desenvolvimento nas atividades escolares e que ver na afei-

ção da criança como ela fica feliz ao relatar quando é questionada sobre as atividades que realizou na escola e que conseguiu fazer o que o professor pediu para ele fazer. O pai que respondeu as vezes relatou em poucas palavras que o tempo que passa com o filho é muito curto.

Objetivo 2 – Compreender os fatores que dificultam o ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil?

TABELA 28 – FALTA DE ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA COMO DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Tipos	N.º Pais
Sim	07
Não	02
Em partes.	01
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 28 – Pai na sua visão, a falta de acompanhamento dos filhos pela família pode dificultar o processo de ensino aprendizagem da criança? 07 pais responderam que sim, 02 pais responderam que não e 01 pai respondeu em partes. De acordo com os pais entrevistados acima, nota-se que a falta de acompanhamento da família é um dos fatores que ocasiona as dificuldades de aprendizagem na educação infantil. As escolas vêm trabalhando de forma contínua com ações que possa mudar essa situação, onde as famílias tenham mais responsabilidade com vida escolar de seus filhos.

TABELA 29 – FATORES QUE OS PAIS ACREDITAM QUE DIFICULTAM O ENSINO PRENDIZAGEM DE SEUS FILHOS

Tipos	N.º Pais
Desinteresse dos alunos	04
Professores despreparados	02
Falta de acompanhamento dos pais	04
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 29 – Pai quais fatores você acredita que dificulta a aprendizagem de seu filho? 04 pais responderam o desinteresse dos alunos, 02 pais responderam professores despreparados e 04 pais responderam que a falta de acompanhamento dos pais. Nota-se que são vários fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos, os dois principais relatados pelos professores conforme tabela acima: “desinteresses dos alunos” e “falta de acompanhamento dos pais”, esses fatores representam baixo rendimento dos alunos.

TABELA 30 – ATIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA QUE FAVORECEM O APRENDIZADO DAS CRIANÇAS

Tipos	N.º Pais
Sim	09
Não	00
Às vezes	01
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 30 – Pai na sua opinião, as atividades realizadas na escola têm favorecido a aprendizagem de seus filhos? 09 pais responderam que sim, 01 respondeu que às vezes. É notório de acordo com os dados coletados na tabela acima, que é através de atividades que os alunos conseguem assimilar os conteúdos trabalhados na escola, isso faz com que os alunos se desenvolvam intelectualmente.

TABELA 31 – SITUAÇÃO FINANCEIRA DA FAMÍLIA COM UM DOS FATORES QUE DIFICULTAM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Tipos	N.º Pais
Sim	10
Não	00
Às vezes	00
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 31 – Pai você acredita que a situação financeira das famílias pode ser um dos fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos? 10 pais responderam que sim. Percebe-se que esse

fato é uma questão que precisa ser colocado em pauta para uma reflexão contínua no âmbito educacional, apesar das escolas oferecem um pouco de conforto para seus alunos durante o período de aula, ainda temos muitas famílias convivendo no extremo dessas necessidades.

TABELA 32 – ATIVIDADES QUE PODEM MELHORAR O ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.

Tipos	N.º Pais
Atividades para casa	03
Atividades em equipes	05
Atividades individuais	02
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 32 – Pai em sua visão quais atividades podem melhorar o ensino aprendizagem dos alunos. 03 pais responderam as atividades para casa, 05 pais responderam atividades em equipes e 02 pais responderam atividades individuais. Nota-se que os pais participantes da pesquisa responderam que as atividades variadas trabalhadas com os alunos, melhora a aprendizagem.

Objetivo 3 – Entender de que forma acontece o relacionamento da família x escola de educação infantil.

TABELA 33 - RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA

Tipos	N.º Pais
Sim	03
Não	03
Em partes.	04
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 33 – Pai na sua percepção a família tem boa relação com a escola? 03 pais responderam que sim, 03 pais responderam que não e 04 pais responderam em partes. É notório através das respostas dos pais que a família em sua maioria não participa diretamente da vida escolar de seus filhos, causando alguns problemas

na escola como: desinteresse, faltas com frequência e em algumas vezes até o abandono escolar.

TABELA 34 - ATIVIDADES PROMOVIDAS PELA ESCOLA QUE ESTIMULAM A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

Tipos	N.º Pais
Sim	05
Não	03
Em partes.	02
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 34 – Pai a escola promove atividades que estimulam a participação da família na escola? 05 pais responderam que sim, 03 pais responderam que não, e 02 pais responderam em partes. Nota-se que através das respostas da maioria dos professores que a escola vem fazendo a sua parte, trabalhando da melhor forma possível, porém a maioria dos pais não gostam de participar das atividades realizadas na escola, as crianças sentem a falta dos pais em atividades, eventos realizados com a participação dos alunos, as crianças se sentem felizes vendo seus pais assistirem suas apresentações.

TABELA 35 – ACOMPANHAMENTO DA FAMÍLIA COMO FATOR ESSENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

Tipos	N.º Pais
Sim	05
Não	00
Em partes.	05
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 35 – Pai na sua opinião o acompanhamento da família na escola é essencial para o desenvolvimento educacional da criança? 05 pais responderam que sim e 05 pais responderam que em partes. Percebe-se através das respostas dos pais dos alunos pesquisados, que há um número considerável de responsáveis que acompanham seus filhos no processo educacional. Porém ainda

temos bastantes pais que acompanham seus filhos não de forma integral, mas parcialmente junto a escola.

TABELA 36 - PAIS QUE PARTICIPAM DAS REUNIÕES QUE A ESCOLA PROMOVE

Tipos	N.º Pais
Sim	02
Não	02
Às vezes.	06
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 36 – Pai você participa das reuniões que escola promove? 02 pais responderam que sim, 02 pais responderam que não e 06 pais responderam que às vezes. Um pai que respondeu as vezes justificou-se: torna-se difícil participar com frequência das reuniões que são realizadas na escola, pois a maioria dos pais trabalham fora da zona urbana, alguns pais trabalham na zona rural, passando a semana toda fora da cidade, quando chegam é só para passar o final de semana com os filhos, esse é um fato real.

TABELA 37 – CAUSAS DA AUSENCIA DOS PAIS NAS REUNIÕES QUE A ESCOLA PROMOVE

Tipos	N.º Pais
Falta de tempo	02
Não são informados	02
As reuniões acontecem no horário de trabalho.	06
Total Geral	10

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 37 – Pai quais as causas da ausência dos responsáveis nas reuniões que a escola promove? 02 Pais responderam que falta de tempo, 02 pais responderam que não são informados e 06 pais responderam que as reuniões acontecem em seu horário de trabalho. Nota-se que conforme as respostas dos pais na tabela 37, o que se entende é que a maioria dos pais ainda não se deram conta da importância do acompanhamento ou da sua participação na educa-

ção de seus filhos junto a escola, deixando um grande vazio na questão responsabilidade por parte dos responsáveis pelos alunos, esse fato demonstra um fracasso considerável na aprendizagem dos alunos na escola.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Este trabalho de pesquisa com a temática “Desafios e possibilidades na Educação Infantil: Um estudo referente as dificuldades encontradas nos alunos da educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira no município de Codajás-Amazonas, no período de 2023-2024”, onde foi desenvolvida a pesquisa conforme o objetivo específico, 1 - Analisar as metodologias inovadoras para se trabalhar com os alunos na educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira, localizada no município de Codajás-AM/Brasil. Durante a realização da pesquisa de campo, através de coleta de dados feito com questionários respondidos pelos professores e pais de alunos, detectou-se que as metodologias inovadoras apresentam uma essência para melhorar o ensino aprendizagem das crianças da educação infantil, essa metodologia tem um potencial de transformar a forma de como as crianças aprendem e desenvolvem-se no decorrer do seu processo de ensino aprendizagem. Quando trabalhadas, as metodologias inovadoras oferecem experiências ricas e significativas, assim como uma série de benefícios para o desenvolvimento integral das crianças, como: facilidade de interação com os colegas, interesse em participar das atividades desenvolvidas em sala de aula e autonomia para tomada de decisão nas lideranças recreativas.

Ao promover a aprendizagem ativa, o engajamento e a criatividade, tornam-se o aprendizado dos alunos mais ativo e divertido. Preparando também as crianças para futuros desafios que serão enfrentados em seu cotidiano escolar. É importante formalizar que as escolas invistam em formação continuada dos professores e em recursos pedagógicos para implementar essas novas abordagens. Para assim melhorar o processo de ensino aprendizagem das crianças e estimular os professores a usar métodos que envolvam e centralizem as crianças que são as principais peças deste estudo.

Conforme o objetivo 2 - Compreender os fatores que dificultam o ensino aprendizagem dos alunos da educação infantil. No decorrer da pesquisa, constatou-se que há alguns fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem das crianças da educação infantil, onde um desses fatores primordiais, é a falta de acompanhamento dos pais, que muitas vezes deixam a educação dos filhos em segundo plano, dificultando o processo de desenvolvimento das habilidades básicas que são fundamentais para o aprendizado das crianças, é notório que a prática de acompanhamento dos pais junto a escola de seus filhos, melhora visivelmente o processo de ensino aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios significativos não só para as crianças mas também para a família e toda comunidade escolar.

Outro fator que dificulta a aprendizagem na educação infantil, é a falta de atenção das crianças nas atividades realizadas nas salas de aula, tornando também um desafio comum enfrentado pelos professores desta modalidade de ensino. Há um outro fator que gera dificuldade de aprendizagem, a situação financeira da família, pois também ganhou destaque nesta pesquisa. Portanto esses fatores elencados acima, são comuns em nossas escolas, uns apresentam um grau maior de dificuldade, outros com um grau menor, todos fazem parte do cotidiano escolar.

De acordo com o 3º objetivo – Entender de que forma acontece o relacionamento da família x escola de educação infantil. Durante a pesquisa constatou-se que os pais 100% não se fazem presente na vida escola das crianças uma vez que é primordial a relação entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança, as duas esferas desempenham um papel de suma importância na formação do indivíduo, detectou-se ainda que a escola busca com frequência promover uma parceria com trocas de informações sobre o processo do cotidiano das crianças na escola, informando as famílias sobre o desempenho escolar, os progressos, as atividades extraclasse para as crianças e os eventos escolares, onde envolvam a família. Porém muitas vezes os responsáveis deixam de participar dos eventos escolares por não compreender o processo da importância de acompanhamento dos filhos na escola, visando um futuro promissor.

Outro fato detectado que causa a ausência dos pais na escola, é o seu trabalho, pois o mesmo muitas vezes é realizado fora da zona

urbana durante o período da semana, deixando os seus filhos a mercê do acompanhamento e até mesmo de verificar se os filhos estão indo para a escola, ou se participam efetivamente do estudo em sala de aula, pais que só chegam em casa nos finais de semana, não tendo como saber da vida escolar dos filhos e uma parte não tem estrutura intelectual para fazer esse acompanhamento, eles acreditam que a escola é uma instituição responsável por todo processo de educação de seus filhos, jogando a responsabilidade para a escola e isso é um equívoco por parte deles. Mesmo quando a escola aciona esses responsáveis, os mesmos não querem participar.

Com isso deixando muitas vezes as crianças sentindo-se inseguras, desmotivadas e contribuindo ainda para um mau desempenho no aprendizado das mesmas. Pois sabe-se que o apoio dos pais faz com que elas sintam-se mais confiante em suas capacidades e mais segura para enfrentar os desafios.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho com o tema “Desafios e Possibilidades na Educação Infantil: Um estudo referente as dificuldades encontradas nos alunos da educação infantil na escola municipal Amélia de Souza Pereira no município de Codajás-Amazonas, no período de 2023-2024, foi desenvolvida em várias etapas: primeiramente executou-se uma pesquisa bibliográfica, fazendo um estudo literário sobre os autores que desenvolveram pesquisa sobre a temática, buscando enriquecer os argumentos do pesquisador, detectou-se a riqueza encontrada durante esse processo de leitura, uma diversidade de argumentos pautados sobre o contexto pesquisado.

Em um segundo momento, utilizando objetivos específicos trabalhados na pesquisa, identificou-se que as metodologias utilizadas para trabalhar na educação infantil são metodologias inovadoras adequadas que facilitam o processo de ensino aprendizagem das crianças. Certificando com mais clareza que utilizando suas variações obtém-se melhor assimilação das atividades abordadas e com isso melhora o processo de desenvolvimento integral da criança.

Dando continuidade, na utilização dos objetivos específicos trabalhados na pesquisa, constatou-se as dificuldades de Ensino Apre-

dizagem nas turmas de 4 anos na Educação Infantil. Demonstrando uma maior clareza sobre os fatores que dificultam acontecer o processo ensino aprendizagem de forma correta. Uma vez que não somente os fatores internos, mas também os externos como a falta de acompanhamento familiar, família desestruturadas, desinteresse dos alunos e dos pais são causas de dificuldades de aprendizagem na educação infantil.

Uma vez que foi possível verificar que a escola trabalha seguindo os preceitos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que apesar de encontrar algumas dificuldades em trabalhar com temas e projetos que visam um despertar consciente, tanto individual quanto coletivo, deseja sempre trabalhar de forma autônoma para melhorar sua conduta.

Em seguida comprovou-se com objetivos específicos que o relacionamento família x escola é uma forma de amenizar as dificuldades de aprendizagem das crianças de educação infantil, onde foi possível constatar que a escola busca trabalhar o desenvolvimento integral da criança juntamente com a ajuda da família, buscando trabalhar as dificuldades de aprendizagem, com metodologias adequadas para o desenvolvimento das crianças, observou-se no contexto pesquisado, a importância de trazer também a família para dentro da escola através das atividades culturais proposta pela equipe escolar. Assim buscando o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, pois, sabe-se que a participação da família na escola contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. Ao se sentirem seguras e amparadas, as crianças exploram o mundo ao seu redor com mais confiança e entusiasmo, aprendendo e se desenvolvendo de forma mais completa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Tamires de Lima. **O uso das metodologias ativas na educação infantil: processos de ensino e de aprendizagem.** 2023. 27f. Acesso em: 22 de ABRIL. 2024.

ALVES, Ana Katarina Teixeira; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. **As Dificuldades de Aprendizagem na Educação Infantil.** Id on Line

Rev.Mult. Psic.,dezembro/2020, vol.14, n.53, p. 15-26. ISSN: 1981-1179.

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. **A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo.** Revista científica eletrônica da pedagogia, São Paulo, n. 30, p. 1-21, 2018. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/116000776743136.pdf>. Acesso em 07 de julho 2024.

BITENCOURT, Elaine Aparecida de Melo. **Educação: a ausência da família na história da aprendizagem escolar.** 2017.

[http://www. Ensinosuperior .sed.sc. gov.br/wp-content/uplo-ads/2017/02](http://www.Ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02), Acesso em 25 de maio 2024.

BRASIL, Ministério de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação.**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n.º 8.069/90. Congresso. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.

BÚ, Izabel Cristina dos santos Sales. **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** um olhar sobre as práticas pedagógicas na Pré-escola da Creche Filismina Gonçalves de Queiroz na cidade de Puxinanã – PB, 2019.

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/21523/1/PDF>. Acesso em 02 de junho 2024.

BUSS, C. da S.; MACKEDANZ, L. F. **O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem.** Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 3,p.122131,2017.Disponívelem:[https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/ view/481](https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481). Acesso em: 23 março. 2024.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DUTSCHKE, Mariana Soares Barriga. **A Importância da participação dos Pais na Escola.** Proposta de um modelo efectivo de participação dos pais. 2009. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2252>. Acesso em 30 de maio 2024.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Natali Gonçalves; CAMOZZATO, Viviane Castro. **Práticas pedagógicas inovadoras**: análise de elementos presentes em uma escola de educação infantil de bagé/rs. 2022.

https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1013/_art._tcc_nat_ali_ultima_versao_uergs_%281%29.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em 31 de junho 2024.

KISSMANN, Luciane. **Relação família e escola na educação infantil** –Implicações e construções nos processos educacionais da Escola municipal de educação infantil pequeno polegar nos Anos de 2013 e 2014, com vistas à gestão democrática. 2014. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1>, Acesso em: 21 Março 2024.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. https://proflam.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/resumo-livro_malhotra.pdf. Acesso em 23 de julho 2024.

MARCHESI, Álvaro; Gil H.Carlos. **Fracasso Escolar**- uma perspectiva multicultural. Porto Alegre. 2004.<https://www.webartigos.com/artigos/a-escola-pais-a-importancia-dessa-relacao-no-desempenho-escolar/133831>.Acesso em 23 de junho 2024.

MIZUKAMI, Marcelo de Carvalho. **educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

OLIVEIRA, M.; MARQUES F.; COSTA SCHRECK. S. **Aplicação de metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem**: relato de experiência. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDEUCA, [S. I.], v. 9, n. 19, p. 674–684, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/633> Acesso em: 18 set. 2022.

RIBEIRO, Mônica Alves; CALDEIRA, Poliane Martins Quinto; ALVARENGA, Sâmella de Oliveira; ALVARENGA, Geruza Ney. **Escola e família**: uma aproximação necessária. 2018. <https://www.passeidireto.com/arquivo/130030238/escola-e-familia-uma-aproximacao-necessaria>. Acesso em 30 de Maio 2024.

ROIM, Talita Prado Barbosa; SOUZA, Camila Lira. **Metodologia de ensino na educação infantil**. 2016.

http://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/WqI-9d4IR9SSDLb6_20_16-6-15-19-15-46.pdf. Acesso em 07 de junho 2024.

SAMPAIO, Talita Leite. **A importância da relação família e escola na Formação do aluno**. 2012. <https://www.passeidireto.com/arquivo/103436548/a-importancia-da-relacao-familia-e-escola-na-formacao-do-aluno>. Acesso em 13 de junho 2024.

SILVA, Ana Cláudia Xavier; MARTINS, Ana Alice. et al.. **Metodologias ativas na educação infantil**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99619>>. Acesso em: 18/09/2024 16:44 Acesso em 13 mai. 2024.

SILVA, Carlena Michely Pereira. **O lúdico na educação infantil: aspectos presentes na prática docente**. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z** – um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Jiane Martins Soares. **Família e Escola: parceiras no processo educacional da criança**. Planeta Educação, Macapá, 2011.

CAPÍTULO 14

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR E APRENDER NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM¹

LEARNING STRATEGIES: DIFFERENT WAYS OF TEACHING AND LEARNING IN THE RECOMPOSITION OF LEARNING

Patrícia Ribeiro Costa Mendes

Professorado Ensino Fundamental da Rede Municipal do Cantá
Estado de Roraima

Catarina Costa Fernandes

Orientadora. Doutora em Educação.
Docente da Universidade Federal da Integração
Latino Americana – UNILA.
Pesquisadora.
Líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Postulados
sobre Paulo Freire para Educação”.

RESUMO

A recomposição da aprendizagem é um tema novo que vem sendo discutido pós-pandemia, faz parte de propostas educativas de vários estabelecimentos de ensino com vistas à melhoria do insucesso escolar, tendo como objetivo dar oportunidade ao aprendizado dos alunos de acordo com suas necessidades, seu ritmo, consolidando e ampliando seus conhecimentos de forma contínua. Uma educação de qualidade deve garantir uma aprendizagem progressiva e contínua aos alunos, com vista a ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem, através de estratégias didáticas para minimizar as dificuldades de aprendizagem, atraso no ano escolar e principalmente a evasão. Neste viés, a recomposição da aprendizagem de conteúdos pode tra-

¹ Artigo produzido a partir da dissertação de mestrado defendida na Universidad Del Sol- UNADES- República del Paraguay- PY

zer um aproveitamento eficaz nos casos de baixo rendimento escolar. A aprendizagem deve ser entendida como um processo conjunto, uma ação não pode ser feita de forma solitária, mas compartilhada entre professor e aluno, pois a ação de aprender, se constitui num processo de mudança pelo qual as competências, Conhecimentos e habilidades são adquiridos pelos indivíduos e resultam da experiência, do estudo e observação. A recomposição da aprendizagem tem como objetivo, além de evidenciar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, intervir no acompanhamento dos mesmos frente ao processo de ensino, através de estratégias metodológicas diferenciadas que levem o aluno a aprender dentro do seu ritmo de aprendizagem, estimulando-os e estimulando-os para poderem recuperar conteúdos que ficaram para trás, isto é que não houve o devido aprendizado que apresentam dificuldades buscando a construção do conhecimento por meio de um processo contínuo. No entanto, é necessário procurar metodologias adequadas para que os alunos estejam sempre motivados e estimulados a aprender contínua e progressivamente.

Palavras-chave: Recomposição. Aprendizagem. Recuperação de Conteúdos.

ABSTRACT

The recomposition of learning is a new theme that has been discussed post-pandemic, it is part of educational proposals of several schools with a view to improving school failure, aiming to give opportunity to the learning of students according to their needs, their pace, consolidating and expanding their knowledge continuously. A quality education must guarantee a progressive and continuous learning to the students, with a view to democratically expand the opportunities of learning through didactic strategies to minimize learning difficulties, delay in the school year and especially the evasion. In this bias, the recomposition of content learning can bring an effective use in cases of low school performance. Learning must be understood as a joint process, an action cannot be done alone, but shared between teacher and student, because the action of learning is a process of change by which the competences, the Knowledge and skills are acquired by individuals and result from experience, study and observation. The recompo-

sition of learning aims, besides highlighting the learning difficulties of students, intervene in the monitoring of the same before the teaching process, through differentiated methodological strategies that lead the student to learn within their learning rhythm, stimulating them and encouraging them to be able to recover contents that have been left behind, this is that there was not the due learning that present difficulties seeking the construction of knowledge through a continuous process. However, it is necessary to look for appropriate methodologies so that students are always motivated and encouraged to learn continuously and progressively.

Keywords: Recomposition. Learning. Content Retrieval.

1. Introdução

A ideia de recomposição da aprendizagem na educação básica, surgiu dos impactos da Covid-19 que assolaram o mundo por dois anos. Passado esses tempos, hoje em dia, a escola tem que empreender uma mudança de paradigma na organização do trabalho pedagógico, para construção do conhecimento sistêmico são objetivos da recomposição da aprendizagem, neste contexto se uma importante ferramenta para o processo de aprendizagem do ensino fundamental principalmente o 5º ano, por ser um ano de transição entre o ensino fundamental I, comumente chamado de séries iniciais (1º ao 5º ano) para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Uma educação de qualidade deve garantir uma aprendizagem progressiva e contínua aos alunos, com vista a ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem, através de estratégias didáticas para minimizar as dificuldades de aprendizagem, atraso no ano escolar e principalmente a evasão. Neste viés, a recomposição da aprendizagem de conteúdos pode trazer um aproveitamento eficaz nos casos de baixo rendimento escolar.

Muitos são os envolvidos na ação de concretizar a aprendizagem que deve vir sempre de forma compartilhada com o gestor(a) direção, professores e principalmente a família, todos os envolvidos são elementos fundamentais para uma articulação bem sucedida.

Torna-se necessário a utilização de materiais e metodologias diversificadas presentes na vida escolar diária dos alunos que frequentam o reforço da recomposição da aprendizagem, que deve sempre favorecer uma aprendizagem significativa que propicie uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos, como diferentes estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem que facilitem a aprendizagem dos alunos.

Estratégias pedagógicas, podem ser definidas por procedimentos utilizados pelos professores na sala de aula, potencializando a aprendizagem, permitindo a união da prática ao conhecimento teórico para alunos com atraso na aprendizagem, facilitando a internalização do conteúdo proposto.

Pode ser ampla e relacionada com a aprendizagem de múltiplas atividades ou limitada a uma tarefa, ou conteúdo específico como um dos pontos para a prevenção de possíveis dificuldades na aprendizagem.

O professor nesse sentido precisa procurar vários instrumentos para expor o assunto de diversas formas até que o aluno aprenda, tendo essa participação ativa, o que pode ser caracterizado como uma forma de recomposição da aprendizagem.

É importante entender que a reconfiguração da aprendizagem está se tornando cada vez mais uma ferramenta necessária e poderosa para ajudar os professores nas dificuldades de aprendizagem que enfrentam seus alunos pós- pandemia, gerador de atraso de aprendizagem que pode levar ao fracasso escolar.

1.2 RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITO E EMERGÊNCIA

A pandemia trouxe mudanças significativas na educação que exigiram dos profissionais da educação novas formas de ensinar. Anastasiou (1998) define o ensino como:

Como ação docente que redunde na aprendizagem do aluno, indo além da simples explicação do conteúdo por parte do professor, porque é bem sabido que na aula tradicional, que termina com uma simples exposição de temas, apenas a exposição é garantida, e nada pode ser

dito sobre a apreensão do conteúdo por parte do aluno. Nesta superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é onde entram em jogo as estratégias didáticas. (Anastasiou, 1998, p.65)

Neste sentido, pode-se inferir que o ensino não é mais do que a prática social entre aluno e professor que engloba tanto a ação de ensinar como a de aprender num processo contratual para a construção do conhecimento escolar, resultante das ações realizadas dentro e fora da sala de aula.

A didática trouxe outra forma de entender o processo de ensino, no sentido de recompor a aprendizagem, com o objetivo de promover uma educação que ofereça um ensino adaptado às necessidades do indivíduo, propondo a ressignificação das práticas tradicionais, tornando o aluno protagonista de sua própria aprendizagem, reforçando o papel do professor como mediador entre o sujeito e o conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que esta recomposição não substitui as aulas regulares na escola, apenas reforça e com outros métodos ajuda o aluno em seu processo de aprendizagem no conteúdo para que o aluno tenha uma aprendizagem satisfatória, atender às necessidades.

2.1 O PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO

A recomposição da aprendizagem implica a mediação pedagógica com vista ao bom desempenho e desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que esta recomposição não substitui as aulas regulares na escola, apenas reforça e com outros métodos ajuda o aluno em seu processo de aprendizagem no conteúdo para que o aluno tenha uma aprendizagem satisfatória, atender às necessidades.

Assim, neste processo de recomposição, o professor, como mediador escolar, deve intervir para que se produzam avanços na aprendizagem dos alunos. Vygotsky (1983) usou o conceito de mediação, central em seus estudos. Segundo Rego (2002, p.26), ao definir

a mediação nos diz que “é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação”, onde esta relação passa a ser classificada como mediada e não mais direta.

Para Vygotsky, a ação mediada pode ser realizada por dois elementos, chamados de mediadores, os instrumentos e os sinais. Em outras palavras, é a mediação entre a ação concreta do indivíduo sobre o mundo e o próprio mundo.

Rego (2002) afirma que:

Portanto, ele carrega a função para a qual foi criado e a forma como tem sido usado ao longo da história. Os sinais, por sua vez, atuam como instrumento da atividade psicológica e são de natureza simbólica, mediando entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Assim, os signos possibilitam representações mentais e são tipicamente humanos, permitindo ao homem mover-se através do simbólico. (Rego, 2002. p.29).

Desta forma, a mediação pedagógica presente na recomposição da aprendizagem dos alunos com déficit de aprendizagem possibilita a interação entre professor e aluno, sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor é o mediador que, ao mediar, provoca conflitos cognitivos neste processo que são superados pelo aluno, o mediado, através deste processo de interação, mediação, que o transforma em um emaranhado de conceitos, práticas e metodologias que se relacionam entre si.

É importante ressaltar que o professor como mediador pedagógico é concebido a partir de certas práticas e atitudes, que se desenvolvem a partir da ação docente, que deve ser a construção do conhecimento, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades intelectuais, afetiva, criativa, etc. de cada sujeito. Amarilla (2016) diz:

Para, se o processo de ensino-aprendizagem é construído sobre a práxis, ou seja, sobre um sujeito histórico-social datado, e sobre a possibilidade do homem conhecer sua realidade objetiva, então todos os esforços do homem para produzir meios de comunicação que ultrapassem a distância como forma de operar sua realidade não podem ser negados ou negligenciados pela educação.

Se as tecnologias de comunicação são parte da existência humana e servem como suporte para a construção da realidade, como cartas, telégrafos, televisão, vídeos, computadores, etc., então a educação não pode abster-se de pensar, promover e utilizar essas tecnologias, desde que colaborem com esse fim primordial que é, uma vez mais, a promoção do homem no sentido de liberdade, autonomia e colaboração. (Amarilla, 2016, p.47).

Portanto, o papel do professor é desafiar, estimular e ajudar os alunos a construir uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, satisfaça uma necessidade deles, ajudando-os a tomar consciência de suas necessidades. Isso só pode ser feito em um clima favorável à interação, questionamento e divergência, adequado para processos de pensamento crítico e construtivo (Pimenta, 2010).

Neste sentido, a inclusão de racionalidades nas práticas pedagógicas rompe com a visão de uma educação reprodutiva, pontuada por sequências isoladas, tanto no que se refere à compreensão da didática em seus âmbitos político, pedagógico e técnico, como em relação à possibilidade de se tornar uma mediação que permita ao professor trabalhar com os processos de ensino na direção de uma aprendizagem significativa tanto para o professor quanto para o aluno.

No âmbito das ações do professor, ocorre um impacto no aluno que é intencional e esperado como realização, fato que não pode ser dito que existe por parte do aluno. Masetto (2012, p.54) diz sobre o processo de ensino e aprendizagem: “Eu acho que há uma grande diferença entre o processo de ensino

e o processo de aprendizagem em termos de seus objetivos e alcances, embora eu admito que é possível pensar em um processo de ensino-aprendizagem interativo”.

Assim, a recuperação da aprendizagem oferece atividades diversificadas e específicas que minimizam os déficits de aprendizagem, aumentando a autoestima e criando um ambiente favorável para que os alunos se aproximem do conhecimento. Neste sentido, as aulas de recuperação devem oferecer novos métodos para estimular os alunos, ajudando-os a resolver suas dúvidas e, conseqüentemente, melhorar sua aprendizagem.

Importante destacar aqui que as aulas de recuperação se tornaram uma ferramenta necessária para aliviar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos. Alunos com dificuldades de aprendizagem são aqueles que, mesmo não tendo algum tipo de distúrbio ou doença que o impeça, acabam por não ser capazes de acompanhar o ritmo dos seus colegas, o que provoca seu fracasso escolar.

Ao propor ações para recompor a aprendizagem, os professores devem fazer muito mais do que trabalhar o sistema de lecto escrita e os conceitos matemáticos, devem ir além da sua didática e visão de ensino e aprendizagem, devem ser inovadores, dispostos, comprometedores, investigadores, encorajadores, cativantes e ter um bagunheiro integral de diversos níveis de conhecimentos e ferramentas para poder ensinar os alunos a aprender.

Sob esta perspectiva, a recuperação pressupõe uma atenção diferenciada ao aluno que, por sua vez, pode utilizar meios mais significativos para compreender como se pode superar a dificuldade de aprendizagem, evitando assim o fracasso escolar. Ao sugerir um programa de aprendizagem para o aluno, a escola estará levando em conta seus direitos de aprendizagem, reduzindo assim os riscos de fracasso escolar.

Alarcão (2011) afirma que o conhecimento e a aprendizagem se tornaram um bem comum necessário ao longo da vida, e que são direitos humanos, por isso é importante que os professores reflitam sobre novas competências para melhorar o ensino e a aprendizagem.

2.2 PREVENIR O FRACASSO ESCOLAR RECUPERANDO A APRENDIZAGEM

De um ponto de vista pedagógico, explícita ou implicitamente, incorporou-se ao conceito de fracasso escolar, desde os mais graves transtornos de aprendizagem até as questões mais peculiares das dificuldades específicas de aprendizagem. Estas reflexões evidenciam a importância de aprofundar as variações terminológicas com que se aborda a questão, com vista a abordá-la com eficácia.

Cabe às instituições escolares, e especialmente aos educadores, adquirir um conhecimento específico sobre as possíveis adversida-

des que se interpõem na aquisição dos conhecimentos esperados durante a escolaridade, especialmente para os alunos mais vulneráveis. O fracasso escolar se estabelece a partir do momento histórico em que todos os alunos, de diferentes estratos sociais, têm acesso à escola.

O fracasso escolar é gerido por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Como vimos, uma visão arraigada das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psicológicos orienta a atuação dos educadores, oferece uma justificativa para a ineficácia da sua ação pedagógica que as dispensa da reflexão e justifica a deficiência, a arbitrariedade e violência que caracterizam suas práticas e decisões em relação aos seus clientes. Essa visão preconceituosa, de raiz social, encontra apoio nos resultados de pesquisas que corroboram as pretensões de uma ciência que, com a pretensão de objetividade e neutralidade como álibi, eleva uma visão ideológica do mundo à categoria de conhecimento. Isso facilita enormemente a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema, pois difere a percepção do caráter político do fracasso escolar ao transformá-lo em uma questão de incapacidade pessoal ou grupal prévia à escolarização (Patto, 2010, p.414).

Observa-se que o rótulo de fracasso, indicador de que os conteúdos escolares não são assimilados ou mesmo de que os resultados não são alcançados, marca aqueles que não conseguem o sucesso acadêmico esperado pelos diferentes agentes dos nossos sistemas educacionais, especialmente aqueles que estão mais diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A recuperação da aprendizagem está presente quando o aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, como a falta de interesse nas aulas ou em determinados conteúdos, a falta de compromisso na realização das atividades e o não cumprimento das qualificações estabelecidas pela instituição educativa; a presença de uma baixa autoestima por parte do aluno, que faz com que ele não confie em suas possibilidades na sala de aula, a ajuda ao desenvolvimento por causa dos déficits, etc.

Em suma, a recomposição da aprendizagem melhora a comunicação entre professor e aluno, ajuda o aluno no desenvolvimento cognitivo, ajuda o professor a ajudar o aluno a superar as dificuldades do aluno e oferece uma ampla gama de ferramentas, conteúdos e metodologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem.

A busca de novas estratégias e métodos é parte obrigatória deste novo processo de ensino e aprendizagem, já que as metodologias e estratégias são fundamentais para que uma boa lição restaure a aprendizagem, tendo em conta que quando a lição é realizada de forma diferente, oferece maiores possibilidades para o aluno aprender mais e melhor, bem como para aprender de forma autónoma.

2.3 DIFERENTES FORMAS DE ENSINAR E APRENDER NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

O próprio termo estratégias tem sido usado por vários autores com terminologias diferentes, como comportamento de aprendizagem, táticas, técnicas, etc. Para abordar as estratégias de aprendizagem, é necessário ter uma definição clara da aprendizagem e das estratégias.

A origem da palavra estratégia vem do grego *strategi* e do latim *strategi*. Significa a capacidade de liderar um exército, táticas, processos, procedimentos, técnicas, planos. Aprender, por sua vez, significa estudar, adquirir conhecimentos através da ação de aprender, reter informação na memória: é a ação que permite ao sujeito perceber e modificar proativamente a informação (Moreira, 2013).

Para isso, é necessário entender as estratégias de aprendizagem como comportamentos, ações, atitudes e técnicas voltadas à aprendizagem, assim como o papel do professor, enquanto os aspectos contextuais são aqueles relacionados com a organização das atividades, a interação aluno-aluno e professor-aluno. Burochovitch (2015, p.134) diz que:

Envolvem as ações cognitivas de mediação entre o professor e o aluno, a ajuda na recuperação dos conteúdos aprendidos e o pensamento metacognitivo sobre por que se tomaram decisões, por que se selecionaram certas

ações, refletindo sobre as decisões tomadas, assumindo a responsabilidade do seu processo de aprendizagem.

O autor também afirma que as estratégias de aprendizagem são ações específicas que realiza o aluno para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, agradável, autodirigido, eficaz e transferível para novas situações, assim como procedimentos que o aluno realiza para aprender determinados conteúdos, imbricados nos aspectos contextuais relacionados com a organização das atividades, que entram no processo de aprendizagem através da interação aluno-aluno e professor-aluno.

2.3.1 Tipos de estratégias

Burochovitch (2015) identificou cinco tipos de estratégias:

- As estratégias de ensaio ocorrem quando se repete o que se quer aprender, verbalmente ou por escrito. - As estratégias de elaboração criam relações entre os conhecimentos anteriores e os novos, o que permite processar a informação com maior profundidade (resumir, elaborar perguntas e respostas sobre o tema, reescrever, criar analogias).

- Estratégias organizacionais são sobre impor uma estrutura ao material, identificando ideias e conceitos e tentando relacioná-los através de diagramas e mapas conceituais.

- As estratégias de controle da compreensão estão relacionadas com a conscientização do aluno sobre seu próprio nível de compreensão do material, quanto ele conseguiu aprender ou não (agir quando você percebe que não entendeu, auto verificar se houve compreensão, usar os objetivos de aprendizagem como uma espécie de guia de estudo, definir metas e monitorar o progresso em direção a elas, modificar as estratégias utilizadas se necessário).

- As estratégias afetivas referem-se ao controle dos aspectos emocionais que influenciam a situação de aprendizagem, como ser capaz de estabelecer e manter a motivação, controlar a ansiedade e a frustração, ser capaz de se concentrar e manter a atenção, planejar adequadamente o desempenho e o tempo.

De acordo com Burochovitch (2016), os tipos de estratégias mencionadas podem ser divididos em cognitivas e metacognitivas.

2.3.2 Estratégias cognitivas

O termo cognição é usado para se referir à inteligência e ao pensamento, e refere-se ao emprego das capacidades de memorização, compreensão e análise.

Assim, refere-se à capacidade de conhecer e aprender, bem como ao uso eficaz dos processos mentais. Desde os anos 60, a abordagem cognitiva baseada na teoria do processamento da informação tem se dedicado ao estudo da natureza das atividades mentais dos alunos para analisar como eles procuram, adquirem, selecionam e armazenam informações.

A concepção de aprendizagem dos teóricos conteudistas caracterizava-se principalmente pela sua ênfase no comportamento observável. Nesse sentido, acreditavam que a aprendizagem só é iniciada e controlada pelo ambiente, além de negar a influência de variáveis internas como as escolhas, crenças e emoções neste processo. (Pozo, 2016).

As várias correntes da psicologia cognitiva têm centrado suas pesquisas nos aspectos mentais envolvidos na aprendizagem. Desta forma, a investigação sobre os processos internos envolvidos na assimilação de conhecimentos foi revalorizada e retomada.

Enquanto a cognição se refere à inteligência como um todo, os processos cognitivos são ferramentas da inteligência, como aquelas que processam informação.

Nesse sentido, as estratégias de cognição, segundo Moreira (2014), que se refere à manipulação do material de aprendizagem, envolvem a repetição, a tradução, a tomada de notas, a dedução e o emprego de palavras-chave.

Gazzaniga (2015, p.167) afirma que, “as estratégias de aprendizagem englobam certos comportamentos empregados pelos alunos para adquirir informações mais facilmente durante a aprendizagem, são sequências de procedimentos ou atividades que os indivíduos empregam para adquirir, armazenar e utilizar informação”.

Segundo o autor, essas estratégias permitem armazenar a informação de forma mais eficaz e facilitar sua recuperação. São ferramentas usadas pelo aluno para lidar com situações de aprendizagem e com a informação, procurando a melhor maneira de armazená-la e recuperá-la quando necessário.

Segundo Santos (2018), as estratégias não se referem apenas ao comportamento, mas também aos pensamentos desenvolvidos pelo aluno no processo de codificação, memorização e recuperação da informação em situações de aprendizagem.

É necessário entender o que acontece no meio do planejamento, controle e avaliação. Assim, quando nos referimos ao conceito de estratégia, estamos falando de uma atividade consciente e intencional por parte do sujeito que a aplica e de como realiza os procedimentos adequados para realizar uma determinada atividade.

Portanto, considera-se que o objetivo das estratégias de aprendizagem é permitir aos alunos controlar seus esquemas, para que possam assimilar, armazenar, recuperar e utilizar melhor a informação adquirida, e são considerados ferramentas auxiliares de aprendizagem.

Para Moreira (2013, p.67), em termos gerais:

Uma estratégia de aprendizagem engloba muitas habilidades usadas pelos alunos quando aprendem uma nova matéria ou desenvolvem certas habilidades. Pode ser ampla e estar relacionada com a aprendizagem de múltiplas atividades ou limitada a uma tarefa ou conteúdo específico.

Quanto à adequação do emprego de estratégias por parte dos professores, observa-se que o uso adequado de estratégias de aprendizagem deve permitir aos alunos com dificuldades de aprendizagem adquirir, organizar e reter mais facilmente a informação necessária para construir seus conhecimentos e executar as tarefas escolares, por isso as estratégias empregadas pelo professor contribuem ao seu processo de aprendizagem.

Uma vez que o próprio aluno deve refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, que então chamaremos de processo metacognitivo, não é mais do que uma aplicação consciente e metacog-

nitiva dos processos que definem a aprendizagem profunda e em diferentes contextos.

2.3.3 Estratégias metacognitivas

A metacognição começou a ser investigada por Flavell (1970), quando realizava pesquisas sobre a metamemória em crianças. A metacognição tornou-se um conceito importante na educação e psicologia, tanto porque as evidências sugerem que pode ser adquirida como porque sua aquisição leva a uma melhoria no desempenho escolar.

A metacognição é um processo explícito, controlado e intencional. Os processos metacognitivos referem-se a processos cognitivos que são particularmente fundamentais em termos de controle executivo da mente. Também são considerados metaprocessos, capazes de planejar e controlar as ações para escolher as ferramentas adequadas (cognitivas ou materiais) em determinadas circunstâncias. São estratégias de exploração da tarefa e análise das informações apresentadas durante o processamento.

De acordo com Moreira (2013), as estratégias metacognitivas envolvem um processo externo à aprendizagem e incluem a capacidade de gerenciar e regular conscientemente o uso de estratégias de aprendizagem adequadas para diferentes situações.

Esta consciência metacognitiva é importante para uma aprendizagem eficaz. Essas estratégias permitem que os alunos controlem sua própria cognição, ou seja, coordenar o processo de aprendizagem através do uso de funções como: concentrar, organizar, planejar e avaliar o processo que está sendo experimentado. Exemplos de estratégias metacognitivas são: prestar atenção quando alguém fala, estabelecer metas e objetivos, praticar a autoavaliação e o autocontrole.

Desde então, tem sido usado não só no campo da psicologia cognitiva, mas também amplamente no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de línguas. Moreira (2013) dividiu o conhecimento metacognitivo em três categorias: conhecimento pessoal, conhecimento da tarefa e conhecimento estratégico.

O conhecimento pessoal refere-se ao conhecimento que tem o aluno de seus processos cognitivos, suas potencialidades e limita-

ções. O conhecimento da tarefa refere-se às características necessárias para realizar uma determinada tarefa, sua natureza e grau de dificuldade, selecionando o que é relevante do que não é. Com o conhecimento estratégico, o aluno é capaz de coordenar o emprego de uma ou outra estratégia no momento certo.

Assim, as estratégias de aprendizagem podem se tornar um princípio orientador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que frequentam as salas de recuperação de aprendizagens, porque trazem consigo novas metodologias cujo objetivo é despertar o interesse do aluno para participar ativamente neste novo processo educativo, e em nenhum caso deve ser confundido com a recuperação, uma vez que se trata de um processo contínuo, com estratégias que permitem a interação entre aqueles alunos que apresentam um déficit de aprendizagem, de forma derivada do período vivido durante a pandemia onde se trouxeram novas formas de ensinar e para alguns alunos o aprendizado era deficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem acontece de forma diferente para cada indivíduo, e cabe à escola, como instituição formal, encontrar formas eficazes de garantir que todos os alunos sejam capazes de aprender e, consequentemente, de se sair bem na escola. Incentivá-los a querer aprender é o começo do caminho. A motivação, acompanhada de estratégias pedagógicas diferenciadas, pode melhorar o seu desenvolvimento escolar.

No entanto, é necessário entender que a aprendizagem é o resultado do próprio desenvolvimento do aluno, como o ritmo, o tempo de aprendizagem e a estimulação em cada momento, durante as aulas.

A recomposição da aprendizagem inclui estratégias pedagógicas diferenciadas para ajudar os alunos com suas dificuldades. O ensino à distância durante a pandemia não respondeu às necessidades dos alunos, deixando-se notar as diferenças de aprendizagem entre uns e outros.

Visto que a aprendizagem fundamental sempre ocorre através da recepção ou descoberta. Quando a informação é produzida por re-

cepção, ela passa para o sujeito conhecedor em sua forma final. No entanto, na aprendizagem por descoberta, o conteúdo a ser aprendido deve ser descoberto pelo sujeito.

É um tema desafiador e também relevante, pois sugere ajudar o aluno a aprender e aprender com qualidade, demonstrando que todos têm dificuldades, e isso diferencia o ser humano, tornando-o um ser individual.

Desta forma, o uso de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem pode permitir que os alunos aprendam de forma mais significativa, ou seja, para que os conteúdos apresentados pelo professor sejam mais contextualizados, permitindo que os alunos ampliem seus conhecimentos existentes ou construam novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARÇÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 8ª. ed. Petrópolis, Vozes, 2016.

ANASTASIOU, L; ALVES, L. (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula**. Joinville: Univille, 1998.

BORUCHOVITCH, E. Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p.15-24, 2015.

FLAVELL, J; FRIEDRICHS, A; HOYT, J. Alterações do desenvolvimento nos processos de memorização. **Psicologia cognitiva**, v.1, n. 4, p.324-340, 1970.

GAZZANIGA, M. **Ciência psicológica: mente cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA I. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília/DF/ BRA: Liber Livro, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 6ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

POZO, J. **Estratégias de aprendizagem. Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO CONTINUADA EM MODELAGEM MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DE ANOS INICIAIS

*CONTINUING TRAINING IN MATHEMATICAL
MODELING FOR EARLY YEAR TEACHERS*

Suzana Beatriz Kotovicz Teles

Professora da rede municipal – São Bento do Sul-SC
suzana.kotovicz@saobentodosul.edu.sc.gov.br

Arlindo Costa

Professor aposentado – UDESC-SC
arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

A Educação Matemática tem sido amplamente debatida e objeto de reflexões profundas ao longo de décadas, especialmente no contexto desafiador do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Este estudo tem como objetivo investigar o impacto da formação continuada em Modelagem Matemática para professores do Ensino Fundamental I, analisando seu potencial para aumentar o interesse e o gosto desses profissionais pela disciplina. A pesquisa foi realizada em escolas da rede pública de São José dos Pinhais, Paraná, ao longo do ano letivo de 2023. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, com a aplicação de oficinas práticas de Modelagem Matemática, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. Os resultados indicaram um aumento significativo no interesse e na motivação dos professores pela matemática, além de uma melhoria nas práticas pedagógicas e na interação com os alunos. Conclui-se que a formação continuada em Modelagem Matemática é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para uma educação matemática de qualidade e para o engajamento dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Matemática. Ensino Fundamental I. Formação Continuada. Modelagem Matemática. Motivação Docente

ABSTRACT

Mathematics Education has been widely debated and the subject of deep reflections over the decades, especially in the challenging context of Elementary School I (Early Grades). This study aims to investigate the impact of continuous training in Mathematical Modeling for Elementary School I teachers, analyzing its potential to increase these professionals' interest and enthusiasm for the subject. The research was conducted in public schools in São José dos Pinhais, Paraná, throughout the 2023 school year. A qualitative methodology was used, with the application of practical workshops on Mathematical Modeling, semi-structured interviews, and classroom observations. The results indicated a significant increase in teachers' interest and motivation for mathematics, as well as an improvement in pedagogical practices and interaction with students. It is concluded that continuous training in Mathematical Modeling is an effective strategy for the professional development of teachers, contributing to quality mathematics education and student engagement.

Keywords: Mathematics Education. Elementary School I. Continuous Training. Mathematical Modeling. Teacher Motivation

INTRODUÇÃO

O contexto social atual tem sido caracterizado pelo uso crescente e expansivo da tecnologia em todas as áreas do conhecimento, pela diversificação de tarefas e pela exigência de novas competências e conhecimentos nos indivíduos para o seu desenvolvimento social, profissional e pessoal.

A trajetória profissional da pesquisadora que aqui escreve engloba um comprometimento profundo para com a educação e a matemática de modo particular desde o início da caminhada docente. No início de carreira, por volta do ano 2000, tem início minha carreira docente ao lecionar em escola rural de Campo Alegre – SC, onde a paixão pelo ensino só foi se mostrando cada vez maior, motivando a busca por formação na área de matemática na FAMEG, na cidade de Jaraguá do Sul, onde se deu o primeiro contato com a Modelagem Matemática. A metodologia com a qual se teve contato acaba por tornar-

-se um diferencial em minha prática docente, com resultados cada vez mais expressivos, significativos, principalmente com o recorrente destaque positivo nas Feiras de Matemática, culminando com o recebimento do Prêmio Victor Civitta.

O caminho dentro do campo educacional já se estende por mais de 20 anos de experiências profundas e significativas, onde se incluem um Mestrado, além de muitos anos lecionado em escolas estaduais e universidades, além do engajamento na área política, com foco em educação local. No complemento de minha trajetória, a escolha pelo Doutorado e a Modelagem Matemática como objeto de pesquisa, vem reforçar, valorizar e expandir os esforços coerentes desde o início dessa trajetória.

O exposto implica na Educação Matemática no Ensino Regular, especialmente no Ensino Fundamental I, em desenvolver espaços de formação que estimulem os alunos a executar e aplicar processos matemáticos de maior complexidade, e estruturas de pensamento voltadas à resolução de problemas, de acordo com as necessidades da sociedade.

Portanto, os processos de ensino e aprendizagem da Matemática devem ser orientados para o desenvolvimento de capacidades, por parte dos alunos, relacionadas com a resolução de problemas em diferentes níveis de complexidade e a aplicação de conceitos e procedimentos matemáticos acompanhados de alto nível de justificação e argumentação, onde a modelação constitui uma parte central para alcançar o descrito.

O objetivo do ensino da Matemática deve ser, portanto, a formação de um ser humano crítico, pensante, que transforme a sua realidade, com capacidade de aplicar conhecimentos matemáticos para compreender o seu contexto e gerar soluções para os diferentes problemas.

O que, por sua vez, se torna um desafio, pois as situações de aprendizagem devem ser executadas com visão de futuro, o que implica desenvolver capacidades de autoaprendizagem, de pesquisa, capacidades para construir modelos e lidar com situações complexas e capacidades de previsão, selecionando informação e utilizando-a adequadamente.

Outro fator que se torna um obstáculo no ensino de Matemática é a falta de motivação dos estudantes. Ao mesmo tempo, muitos fatores complexos contribuem para essa situação, como a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino.

Nesse sentido, a preparação e formação contínua dos professores são essenciais para oferecer uma educação matemática de qualidade e despertar o interesse dos alunos, ou seja, a formação continuada dos professores é uma estratégia poderosa para impulsionar o desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, a construção de modelos matemáticos, como estratégia pedagógica de ensino, adquire especial relevância devido a fatores associados à motivação dos alunos, à criação de ambientes educativos que estimulem a aprendizagem, à preparação dos alunos para utilizarem a matemática em diferentes áreas e o desenvolvimento de competências de exploração e compreensão do papel sociocultural que a matemática tem.

A Modelagem Matemática vem ganhando um espaço importante nos currículos educacionais, razão pela qual o ensino desse processo precisa ser incluído nos programas de formação de professores de Matemática. No entanto, para que a Modelagem Matemática seja utilizada como estratégia de ensino, é necessário que os professores tenham as habilidades e os conhecimentos necessários para fazê-lo.

Por esse motivo, tem havido uma linha crescente de pesquisa que tem se concentrado no ensino de modelagem para professores de Matemática em formação, especialmente pela exigência de que os alunos tenham habilidades e conhecimentos em Modelagem que lhes permitam enfrentar situações-problema da vida real através da criação de modelos matemáticos, traduz-se numa necessidade de formação por parte dos professores nesta área.

Contudo, fica evidente a pouca formação dos professores de Matemática sobre o tema e a necessidade de abordá-lo a partir do currículo de formação de professores. É por isso que através de programas abrangentes, os educadores têm a chance de aprimorar suas práticas pedagógicas, conhecer novas metodologias de ensino e se atualizar constantemente.

O tema do presente estudo é investigar como a formação continuada em Modelagem Matemática pode impactar positivamente os professores do Ensino Fundamental I. O objetivo é entender como essa formação pode aumentar o interesse e entusiasmo dos professores pela disciplina, tornando as aulas mais atrativas e motivadoras para os alunos.

O Ensino Fundamental I é uma fase importante para os estudantes, pois é nesse período que eles começam a construir as bases do conhecimento matemático. No entanto, muitas vezes, os alunos perdem o interesse ao longo do tempo.

Isso pode acontecer devido a diversos fatores, como a forma como a matemática é ensinada, o currículo adotado e a formação dos professores. No que se refere ao copo docente, a formação inicial muitas vezes não é o suficiente, e nem sempre a formação continuada oferece estratégias inovadoras, como a Modelagem Matemática, que poderiam tornar o ensino mais significativo e contextualizado.

A Modelagem Matemática é uma abordagem pedagógica que incentiva os alunos a resolver problemas reais usando conceitos matemáticos de forma prática, sendo uma ferramenta promissora. O estudo está dividido em quatro capítulos que exploram diferentes aspectos desse tema.

A pergunta central: Qual é o impacto da formação continuada em Modelagem Matemática no interesse e na motivação dos professores do Ensino Fundamental I pela disciplina de Matemática?

- Perguntas específicas: como a formação continuada influencia o interesse dos professores do ensino fundamental I pela disciplina de matemática?
- quais são as mudanças observadas nas práticas pedagógicas dos professores após a participação em oficinas de modelagem matemática?
- de que maneira a formação continuada em modelagem matemática afeta a motivação dos professores do ensino fundamental I?
- quais são as percepções dos professores sobre a eficácia da modelagem matemática como metodologia de ensino após a formação continuada?

- como a interação entre professores e alunos é impactada pela implementação da modelagem matemática no ensino fundamental I?

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o impacto da formação continuada em Modelagem Matemática para os professores do Ensino Fundamental I, analisando o seu potencial para aumentar o interesse e o gosto desses profissionais pela disciplina.

Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o nível de interesse e motivação dos professores de Matemática do Ensino Fundamental I em relação à disciplina de Matemática;
- Proporcionar, por meio de oficinas práticas, uma imersão mais profunda dos professores na metodologia ativa de Modelagem Matemática;
- Observar, por meio das oficinas práticas, o aumento da confiança, do interesse e do apreço dos professores do Ensino Fundamental I pela disciplina de Matemática;
- Indicar, com base na reflexão dos dados apresentados, a importância da formação continuada em Modelagem Matemática para os professores que atuam no Ensino Fundamental I.
- A contextualização e justificativa da pesquisa se embasam no potencial de que na formação continuada em Modelagem Matemática, ainda são escassos os estudos que se dedicam a investigar a sua efetividade e o impacto que essa abordagem exerce sobre a motivação e o interesse dos professores do Ensino Fundamental I em relação à matemática.
- Nesse sentido, constata-se uma lacuna no campo da pesquisa educacional, uma vez que poucas investigações se propuseram a explorar os efeitos dessa abordagem no contexto específico dessa etapa da educação básica.
- Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a preencher essa lacuna e contribuir para a compreensão dos efeitos que a formação continuada em Modelagem Matemática pode ter sobre o interesse e o gosto dos professores do Ensino Fundamental I pela disciplina.

- Através de oficinas práticas, o intuito é proporcionar aos docentes um melhor contato com essa metodologia ativa, permitindo uma investigação mais aprofundada sobre como essa experiência pode influenciar de forma positiva a prática pedagógica, a motivação docente e, conseqüentemente, o interesse dos alunos pela matemática.
- Espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e para o desenvolvimento de programas de formação continuada mais direcionados e pertinentes à realidade dos professores que atuam no Ensino Fundamental I.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS)

Essa seção aborda a Educação Matemática e o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), explorando os fundamentos teóricos que sustentam essa área do conhecimento. inicialmente, serão discutidos os fundamentos teóricos da educação matemática, destacando as principais teorias e abordagens que orientam o ensino dessa disciplina.

Em seguida, serão analisadas as complexidades inerentes ao ensino fundamental I e a educação matemática, considerando os desafios específicos dessa etapa educacional e suas implicações para o ensino de Matemática. Além disso, serão examinados os dilemas e perspectivas no ensino de matemática para o Ensino Fundamental I, com foco nas dificuldades enfrentadas pelos educadores e nas possíveis soluções para melhorar a qualidade do ensino

1.1.1 Fundamentos teóricos da Educação Matemática

A Educação Matemática é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, fornecendo as ferramentas necessárias para entender e aplicar conceitos matemáticos de maneira significativa. (Castro; Pereira, 2020).

No contexto do Ensino Fundamental I, é importante adotar uma abordagem pedagógica que compreenda as características únicas dessa faixa etária, alinhando-se com as diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação.

Para Castro e Pereira (2020) a Educação Matemática no Ensino Fundamental I vai além da simples transmissão de conhecimentos. Ela busca proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, que ultrapassem o formalismo didático. Isso porque:

A matemática molda o aluno de acordo com os fatores externos, tais como políticas, culturas, condições sociais e economias que envolvem a escola e o ensino (Gomes, 2012). De acordo com Gomes (2012), a matemática reflete as ações sociais e ela se adequa às necessidades de determinado momento; assim, a disciplina adquire caráter prático e se torna significativa de modo que passe a ser utilizada em atividades cotidianas. (Castro; Pereira, 2020, p. 141).

Os alunos são convidados a explorar, investigar e refletir sobre os conceitos matemáticos, construindo seu próprio entendimento e valorizando a matemática em seu cotidiano. A matemática é frequentemente considerada a pedra angular da educação de uma criança, estabelecendo uma base para o pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas que são vitais no mundo em rápida evolução de hoje. (Castro; Pereira, 2020).

No Ensino Fundamental I, a matemática vai além da mera aritmética, ela introduz mentes jovens a conceitos que moldam sua compreensão do mundo ao seu redor. Em tenra idade, as crianças são como esponjas, absorvendo informações e aprendendo novas maneiras de entender seu ambiente. (Castro; Pereira, 2020).

A matemática no Ensino Fundamental I ensina a elas habilidades de pensamento lógico e raciocínio. (Davalos, 2018). Por exemplo, quando uma criança aprende o conceito de adição, ela não está apenas memorizando números, ela está aprendendo como combinar diferentes quantidades para chegar a uma conclusão, uma habilidade que é fundamental na tomada de decisões cotidianas.

De acordo com Castro e Pereira (2020) a matemática no Ensino Fundamental I estabelece as bases para conceitos matemáticos mais complexos encontrados em anos escolares posteriores. Por exemplo, entender geometria básica ajuda a entender relações espaciais, o que é crucial em disciplinas como física e engenharia.

Da mesma forma, uma forte compreensão de multiplicação e divisão prepara o cenário para a álgebra. Matemática não é apenas sobre números e equações é sobre entender o mundo. Por meio de atividades como medir ingredientes para uma receita ou calcular troco enquanto faz compras, as crianças aprendem as aplicações práticas da matemática.

Essas atividades tornam a matemática real e tangível para elas, aumentando seu interesse e compreensão. Habilidades matemáticas básicas são habilidades essenciais para a vida. Seja administrando finanças, entendendo o tempo ou simplesmente seguindo uma receita, a matemática é parte integrante da vida diária. (Castro; Pereira, 2020).

Ao introduzir essas habilidades cedo, a educação matemática primária garante que as crianças estejam bem equipadas para lidar com tarefas da vida real de forma eficaz. Embora muitas vezes vista como uma disciplina lógica, a matemática também promove a criatividade.

1.1.2 As Complexidades Inerentes ao Ensino Fundamental I e a Educação Matemática

As particularidades do Ensino Fundamental I exigem uma abordagem pedagógica específica para o ensino da matemática, alinhada ao desenvolvimento cognitivo e às necessidades dos alunos dessa faixa etária. (Castro; Pereira, 2020).

Diversos estudiosos têm se dedicado a entender as características desse estágio educacional e a identificar as melhores estratégias para promover uma aprendizagem matemática eficaz. Nesse contexto, o ensino da matemática no Ensino Fundamental I deve ser baseado em abordagens pedagógicas que considerem as características dos alunos nessa fase, o desenvolvimento gradual das habilidades matemáticas, a interação social, a diversidade de representações e as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais. (Davalos, 2018).

A educação matemática no Ensino Fundamental I é fundamentada em várias teorias e princípios educacionais. Uma das teorias fundamentais é a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1978), que postula que as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento, cada um caracterizado por diferentes maneiras de pensar e entender o mundo.

De acordo com Piaget (1978), as crianças em idade escolar primária geralmente caem no estágio operacional concreto, onde começam a pensar logicamente sobre eventos concretos. Este estágio é crítico para a educação matemática, pois é quando as crianças começam a entender os conceitos de número, quantidade e operações de uma maneira mais lógica e organizada.

1.1.3 Dilemas e Perspectivas no Ensino de Matemática para o Ensino Fundamental I

A instrução matemática no Ensino Fundamental I enfrenta diversos desafios que, ao mesmo tempo, oferecem oportunidades para promover uma educação matemática enriquecedora. Nesta seção, discutiremos alguns dos principais dilemas enfrentados pelos docentes nessa etapa do ensino, bem como as perspectivas que podem ser exploradas para superá-los e proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. (Castro; Pereira, 2020).

Outro desafio é superar o medo e a aversão à matemática, sentimentos que podem surgir em alguns alunos durante o Ensino Fundamental I. É essencial que os professores adotem estratégias pedagógicas que motivem e interessem os alunos pela matemática, combatendo estereótipos negativos e proporcionando experiências gratificantes nessa disciplina. (Davalos, 2018).

Os estágios de desenvolvimento das crianças impactam significativamente como elas aprendem matemática. De acordo com a psicologia do desenvolvimento, crianças pequenas inicialmente entendem seu mundo principalmente por meio de experiências e ações sensoriais. (Davalos, 2018).

À medida que crescem, suas habilidades cognitivas se desenvolvem, permitindo que processem conceitos mais abstratos. No con-

texto da educação matemática, isso significa que crianças mais novas são mais receptivas ao aprendizado por meio da manipulação física de objetos e representações visuais.

Por exemplo, usar blocos ou contadores para ensinar adição e subtração básicas é mais eficaz para crianças nessa faixa etária. À medida que as crianças progridem para as classes primárias superiores, sua capacidade de entender conceitos abstratos e se envolver em raciocínios mais complexos melhora. (Davalos, 2018).

1.1.4 Teorias e Aplicações da Modelagem Matemática no Ensino Fundamental I

A Modelagem Matemática tem sido amplamente explorada no Ensino Fundamental I, revelando diversas aplicações que ajudam no desenvolvimento dos alunos nessa etapa importante de sua jornada educacional. (Almeida; Lopes, 2021).

A Modelagem Matemática permite compreender os conceitos matemáticos e sua aplicação prática em situações reais, contextualizadas e complexas. A investigação em educação matemática tem sido algo reticente no desenvolvimento das suas próprias teorias paradigmáticas. (Barbosa, 2019).

1.1.5 Desafios da modelagem matemática para o Ensino Fundamental I

Segundo Barbosa (2019) o ensino de matemática para os alunos do Ensino Fundamental I é um campo cheio de desafios, mas também oferece muitas oportunidades para promover uma aprendizagem significativa e envolvente.

Um dos desafios no ensino de matemática para o Ensino Fundamental I é superar a visão limitada e instrumental da disciplina. Como explicam Almeida e Lopes (2021), muitas vezes, os alunos veem a matemática como algo distante de suas realidades, focada apenas na resolução de problemas mecânicos e descontextualizados.

Aos anos iniciais, de modo geral, são definidos conteúdos conceituais, noções de um determinado ramo da Ma-

temática e que na escola devem ser selecionados criteriosamente para que se possa contribuir para o desenvolvimento de competências, habilidades, valores socialmente relevantes. Também valoriza-se o trabalho concomitante com os conteúdos atitudinais, referente aos comportamentos, atitudes e experiência no grupo escolar no meio (Brasil, 1997).

De tal modo se pode inferir que, na continuidade do pensamento que aqui se concatena há de se ter em mente que os ciclos possuem uma interligação causal entre si e assim caminham por entre as fases apresentadas. Diante disso, podemos salientar que:

No primeiro ciclo, do 1º ao 3º ano, oportuniza-se uma aproximação com os conteúdos matemáticos. Faz-se necessário resgatar as questões que as crianças observam no cotidiano, os jogos, as brincadeiras, os cálculos que elas desenvolvem informalmente. Valoriza-se, ainda, o uso de muitos materiais concretos, possíveis de visualização e exploração, pois, dessa forma, os conceitos matemáticos são interligados. (Brandt; Burak; Klüber; 2016, p.66).

1.1.6 Benefícios e potencialidades da Modelagem Matemática no processo de ensino e aprendizagem

A Modelagem Matemática surge como uma metodologia inovadora, que vem gerando muito entusiasmo no campo da Educação Matemática, devido aos benefícios e potencialidades que oferece ao processo de ensino-aprendizagem. (Almeida; Lopes, 2021).

A Modelagem Matemática oferece benefícios que vão além do comum no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos em uma jornada cheia de significado e desafios.

Além disso, ela abre caminhos para a renovação pedagógica dos professores, incentivando-os a adotar uma postura de mediação e orientação. (Barbosa, 2019).

Nesse sentido, Almeida e Lopes (2021) entendem que a Modelagem Matemática é uma abordagem promissora que desafia os limites da educação matemática no Ensino Fundamental I, apontando

para uma formação que vai além do básico, rumo a patamares elevados de ensino e aprendizagem.

Deste modo, Omodei e Almeida (2022) destacam que ela representa uma abordagem poderosa e inovadora para o ensino de matemática, conectando teoria e prática de maneira significativa.

Com base na literatura revisada, é evidente que essa abordagem tem o potencial de transformar o ensino de matemática, tornando-o mais relevante, interessante e eficaz para os alunos.

No entanto, para alcançar esse potencial, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de um ambiente de apoio que encoraje a experimentação e a inovação.

A Modelagem Matemática representa uma abordagem poderosa e inovadora para o ensino de matemática. (Almeida; Lopes, 2021).

Com base na revisão de literatura, fica claro que essa abordagem tem o potencial de transformar a educação matemática, tornando-a mais relevante, inclusiva e eficaz. No entanto, para alcançar esse potencial, é essencial investir na formação continuada dos professores, criar um ambiente de apoio e incentivar a inovação e a experimentação nas escolas. (Barbosa, 2001).

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS)

1.2.1 Modelagem matemática na formação do professor

A modelagem matemática desempenha um papel fundamental no aprimoramento profissional dos educadores, contribuindo para a atualização constante, a profundidade dos conhecimentos, a reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de habilidades e competências que se traduzem em uma educação de excelência e no sucesso dos alunos. (Almeida; Lopes, 2021).

Modelagem matemática na formação de professores alcançar uma melhoria na educação exige o retorno à formação de professores como questão central, pois este processo constitui a forma pela qual o sistema renova suas práticas, questiona suas tradições, aceita novas visões teóricas, se abre ao conhecimento e está revitalizado. (Omodei; Almeida, 2022).

Apesar disso, Barbosa (2019) afirma que a formação de professores é considerada um dos elementos mais fracos do sistema educativo, uma vez que inclui principalmente programas obsoletos e a utilização de métodos de ensino rotineiros também:

É pertinente considerar a maneira que o professor pensa a Modelagem como um dos fatores que afetam sua prática. O discurso (Gazzeta, 1989) e a prática dos professores (Kitchen e Williams, 1993) ilustram esta afirmação. Também é possível notar o papel do contexto escolar como “limitante” da ação do professor (Barbosa, 1999; Burak, 1992). Diante destas assertivas, sentimo-nos subsidiados a usar dois conceitos para uma possível análise: as concepções dos professores e o contexto escolar. (Barbosa, 2001, p. 05).

Portanto, conseguir mudanças nas salas de aula de matemática será possível através de mudanças na formação de professores. Para Omodei e Almeida (2022) é necessário reconhecer que a formação de professores no ensino da matemática em geral tornou-se uma questão pedagógica central nos últimos anos.

Os esforços visam criar novos espaços onde os professores tenham a oportunidade de refletir sobre o seu ensino, o que requer uma maturidade considerável no que diz respeito ao conhecimento que dominam, à pedagogia matemática que possuem e à aprendizagem dos alunos.

Brandt; Burak e Klüber (2016) menciona que um ensino de matemática de qualidade passa necessariamente por um professor com formação matemática adequada, com competências na área didática, com bom relacionamento com os alunos, atitude profissional e capacidade de atualização ao nível profissional da matemática.

Atualmente, o desafio da formação de professores reside, portanto, em conceber uma pedagogia que facilite a utilização de métodos construtivistas para o ensino da matemática a todos os níveis; isto é, preparar professores para ensinar matemática para a sua compreensão e aplicação e não para a sua memorização.

Em relação à Modelagem Matemática, sua incorporação ao currículo do professor é considerada essencial para o desenvolvimento de competências docentes relacionadas a esta estratégia, como

para o estabelecimento de ambientes e a formulação de situações de modelagem. (Omodei; Almeida, 2022).

1.2.2 Modelos e abordagens de formação continuada em Educação Matemática

A formação continuada dos professores de Matemática em Educação Matemática é essencial para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação matemática de alta qualidade.

Nesta seção, apresenta-se os modelos e abordagens de formação continuada que têm sido adotados nessa área, destacando suas características, objetivos e impactos tanto na prática dos professores quanto na aprendizagem dos alunos.

1.2.2.1 Modelos presenciais

Os modelos presenciais de formação continuada em Educação Matemática frequentemente se destacam por encontros significativos, como cursos, workshops, seminários e palestras. Nesses espaços, os professores têm a oportunidade de aprender novos conteúdos, refletir sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar experiências com outros profissionais receber orientações de especialistas na área. (BIEMBENGUT, 2016).

1.2.2.2 Modelos

Modelos online

Com o avanço das tecnologias digitais, os modelos de formação continuada online têm se destacado na Educação Matemática. Esses modelos incluem plataformas virtuais, fóruns de discussão, webinars, vídeos e materiais online, oferecendo um caminho flexível e personalizado para que os professores acessem o conteúdo conforme suas necessidades e disponibilidade de tempo. (BURAK, 2018).

1.2.3 Abordagens de formação continuada

Abordagem reflexiva

Esta abordagem inclui alguns elementos que desempenhariam um papel predominante no processo de desenvolvimento da competência profissional. Estes estariam intimamente relacionados e são: os esquemas conceituais existentes dos alunos, o conhecimento recebido, o conhecimento experiencial, a prática e a reflexão. (Zeichner, 2010).

Abordagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem educacional que enfatiza a importância de os alunos trabalharem juntos para resolver problemas, concluir tarefas e aprender uns com os outros. A definição de aprendizagem colaborativa é um método de ensino que foca no trabalho dos alunos em grupos para atingir objetivos educacionais comuns. (Valaski, 2003).

Envolve interações estruturadas e cooperativas para atingir esses objetivos, o que permite que os alunos apoiem uns aos outros e aprimorem seus processos de aprendizagem. Alguns argumentos a favor da aprendizagem colaborativa são que ela incentiva o desenvolvimento de competências essenciais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas.

Além disso, demonstrou melhorar a retenção de conhecimento e promover uma compreensão mais profunda dos temas estudados. Um dos aspectos fundamentais da aprendizagem colaborativa é que os alunos trabalhem em grupos ou equipes para atingir seus objetivos. (Valaski, 2003).

1.3.3 Impactos da formação continuada em Educação Matemática

A formação continuada em Educação Matemática é uma estratégia essencial para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina desafiadora, bem como para enfrentar os complexos desafios do contexto educacional contemporâneo. (Buffon; Zorzi, 2018).

Vamos explorar os múltiplos impactos dessa formação na prática docente, destacando os benefícios que podem ser alcançados. Um impacto importante da formação continuada em Modelagem Matemática é a mudança na concepção de ensino dos professores. (Barbosa, 2019).

1.4 RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MODELAGEM MATEMÁTICA E O INTERESSE DOS PROFESSORES PELO ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS INICIAIS).

A relação entre a formação continuada em Modelagem Matemática e o interesse dos docentes pelo ensino de matemática no Ensino Fundamental I é um tema interessante dentro do contexto do desenvolvimento das práticas educacionais. (Omodei; Almeida, 2022).

A formação em Modelagem Matemática pode despertar o interesse dos professores, incentivando uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica e contribuindo significativamente para seu desenvolvimento profissional. (Barbosa, 2022).

Essa relação é um campo fértil que merece maior aprofundamento, pois tem grandes implicações para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualidade da educação oferecida aos alunos. Neste contexto, destacam-se três aspectos importantes: a promoção da reflexão pedagógica, a valorização da contextualização e a motivação dos docentes. (Barbosa, 2001).

Segundo Omodei e Almeida (2022) uma condição para que o pesquisador se torne um agente de mudança educacional é o vínculo com as escolas onde o professor é apoiado na incorporação dos resultados da pesquisa em sua prática diária.

Barbosa (2022) diz que especificamente, parte da pesquisa em ensino de matemática tem feito inúmeras contribuições para o estudo de situações e estratégias de ensino de conteúdos matemáticos. Contudo, incorporar essas situações em sala de aula exige um envolvimento constante com os professores por meio de reflexões sobre sua formação inicial e continuada.

1.4.1 Estudos e pesquisas sobre a relação entre formação continuada e interesse dos professores

A importante relação entre a formação continuada em Modelagem Matemática e o possível interesse dos docentes pelo ensino da matemática no Ensino Fundamental I é um tema que tem despertado cada vez mais a atenção na área da Educação como um todo. (Barbosa, 2001).

Bassanezi e Cerqueira (2018) dizem que uma grande quantidade de estudos tem se dedicado a investigar essa relação, em busca de desvendar os intrincados meandros pelos quais a formação continuada pode influenciar o entusiasmo dos professores pela disciplina.

Nesta seção, adentraremos no cerne desses estudos, imergindo nas suas idiossincrasias e elucubrações, em prol de uma compreensão mais profunda e abrangente dessa relação complexa e mutável. A relação entre a formação continuada em Modelagem Matemática e o interesse dos docentes pelo ensino da matemática no Ensino Fundamental I é um tema que tem ganhado cada vez mais atenção na área da Educação. (Barbosa, 2001). Muitos estudos têm investigado essa relação, buscando entender como a formação continuada pode influenciar o entusiasmo dos professores pela disciplina. Esses estudos destacam a importância da formação continuada em Modelagem Matemática e sua influência no interesse dos professores pelo ensino de matemática no Ensino Fundamental I. (Brandt; Burak; Klüber, 2016).

Ao oferecer uma visão mais ampla e contextualizada da disciplina, a formação desperta a criatividade dos professores, incentivando-os a questionar suas práticas pedagógicas e buscar abordagens inovadoras. Através da Modelagem Matemática, eles podem tornar o ensino mais envolvente, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos. (Barbosa, 2001).

1.4.2 Contribuições da Modelagem Matemática para o aumento do interesse e motivação dos professores

A Modelagem Matemática surge como uma abordagem inovadora para o ensino de matemática, especialmente nos anos iniciais do

Ensino Fundamental I. Ela não só melhora o aprendizado dos alunos, mas também desperta um novo interesse e motivação nos professores em relação à disciplina. (Barbosa, 2001).

Neste segmento, Bassanezi e Cerqueira (2018) enfatizam que vamos explorar as contribuições da Modelagem Matemática para o envolvimento dos professores, destacando estudos e pesquisas que sustentam essa relação. A Modelagem Matemática envolve a resolução de problemas do mundo real através de processos matemáticos, incentivando os alunos a investigar, elaborar conjecturas, testar hipóteses e comunicar resultados.

Quando aplicada à formação dos professores, essa abordagem proporciona experiências de aprendizagem contextualizadas, aumentando o interesse e a motivação dos docentes. Essas investigações mostram como a Modelagem Matemática, quando integrada à formação continuada, pode transformar o ensino de matemática. (Barbosa, 2001).

Ela desperta um grande interesse e motivação nos professores, incentivando-os a explorar novos métodos, repensar suas práticas pedagógicas e adotar uma postura mais investigativa e reflexiva, redefinindo assim a aprendizagem matemática. (Brandt; Burak; Klüber, 2016).

Além disso, promove uma conscientização sobre a relevância e aplicabilidade da matemática no cotidiano. Ao conectar conceitos matemáticos a situações reais, os professores percebem a utilidade prática da matemática e se sentem motivados a compartilhar essa perspectiva com seus alunos, aumentando o interesse e a motivação deles. (Bassanezi; Cerqueira, 2018).

A formação continuada em Modelagem Matemática não se limita ao domínio dos conteúdos matemáticos, mas também abrange aspectos essenciais da metodologia de ensino, resolução de problemas e estímulo ao pensamento crítico e criativo dos alunos. (Lozorio; Carvalho, 2024).

1.4.3 Fatores Psicossociais e Culturais

Compreender os fatores psicossociais que influenciam o interesse dos professores pelo ensino de matemática é fundamental para

promover práticas pedagógicas eficazes e motivadoras. A motivação dos professores é central para a qualidade da educação matemática oferecida aos alunos. (Lozorio; Carvalho, 2024).

A forma como os professores veem a matemática pode influenciar significativamente seu interesse em ensiná-la. Se os professores acreditam que a matemática é abstrata e desconectada da realidade, seu interesse em ensiná-la pode ser reduzido.

Essas informações, mostram que a Modelagem Matemática não apenas aumenta o interesse e a motivação dos professores e alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o ensino e a aprendizagem da matemática. (Viana; Jesus, 2021).

As experiências pessoais e profissionais dos professores são relevantes em seu interesse pelo ensino de matemática. Professores que tiveram experiências negativas ou traumáticas durante sua formação matemática podem desenvolver aversão ou desinteresse pela disciplina.

1.4.4 Aspectos Psicossociais e o Interesse dos Professores pelo Ensino de Matemática no Ensino Fundamental I

A relação entre os aspectos psicossociais e o interesse dos professores pelo ensino de matemática no Ensino Fundamental I é um campo fértil que merece atenção contínua. Como por exemplo: a autoeficácia docente, a percepção do valor matemático e o impacto das experiências pregressas. (Moreira; et al, 2012).

Esses fatores mostram que a Modelagem Matemática não apenas aumenta o interesse e a motivação dos professores e alunos, mas também desenvolve habilidades essenciais para o ensino e a aprendizagem da matemática. (Viana; Jesus, 2021).

Participar de programas de formação continuada nessa área permite que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas, expandam seus conhecimentos e despertem um interesse renovado pela disciplina, beneficiando tanto sua própria jornada de aprendizagem quanto a de seus alunos.

Ambiente de trabalho e a motivação dos professores para o ensino de matemática

Aprofundando essa análise dos fatores psicossociais, é importante destacar a complexa relação entre o ambiente de trabalho e a motivação dos professores para o ensino de matemática. O clima organizacional, o suporte administrativo e a cultura escolar desempenham papéis fundamentais na promoção do interesse dos docentes por essa disciplina. (Celestina; Almeida, 2020).

O clima organizacional deve abranger atitudes, expectativas e práticas compartilhadas por toda a comunidade escolar. Um clima organizacional positivo, que valoriza a importância da matemática e promove uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os educadores, pode inspirar um novo interesse e motivação nos professores.

Além do clima organizacional, a administração escolar é importante no aumento do interesse dos professores. Administradores engajados, que fornecem recursos adequados, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento pelo trabalho dos professores, contribuem para uma maior motivação e interesse desses profissionais.

1.5 A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA MODELAGEM MATEMÁTICA

A Modelagem Matemática não apenas melhora a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também favorece uma abordagem interdisciplinar no ensino. Portanto, é relevante discutir a importância da interdisciplinaridade na Modelagem Matemática, abordando como essa prática pode ser integrada e quais são seus benefícios para o desenvolvimento educacional dos alunos no Ensino Fundamental I. (Lozorio; Carvalho, 2024).

conexões matemáticas têm relevância e o domínio de projetos interdisciplinares é fundamental para fundamentar a Modelagem Matemática para que as muitas conexões extra-matemáticas sejam investigadas e entendidas com significação. Considerar a produção das conexões matemáticas é necessário para compreender a Mo-

delagem Matemática enquanto um processo permeado pelo estabelecimento de conexões entre a Matemática e o mundo real, o que ocorre por meio das vivências, experiências e realização dos alunos para resolução de problemas da realidade. (Lozorio; Carvalho, 2024, p. 07).

1.5.1 Enriquecendo a Compreensão dos Alunos e Estimulando o Pensamento Crítico e Criativo

A Modelagem Matemática, ao integrar diversas disciplinas, oferece aos alunos uma visão holística do conhecimento. Isso não apenas enriquece a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também facilita a aplicação desses conceitos em situações reais. (Lozorio; Carvalho, 2024).

Essa abordagem pode, por exemplo, envolver a aplicação de conhecimentos de física e biologia para modelar o crescimento populacional de uma espécie em um ecossistema, ou a integração de geografia e economia para analisar o impacto de políticas ambientais em diferentes regiões.

A prática interdisciplinar da Modelagem Matemática também incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Essa abordagem é essencial para preparar os alunos para os desafios do século XXI, onde a capacidade de resolver problemas complexos e pensar de maneira inovadora é cada vez mais valorizada. (Lozorio; Carvalho, 2024).

Desta forma, vista como ferramenta interdisciplinar, ela não só enriquece a compreensão dos alunos e estimula o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e colaborativas, mas também tem um impacto significativo na formação dos professores. (Moura, 2014).

Ao integrar diferentes disciplinas e conectar a matemática ao mundo real, a Modelagem Matemática prepara alunos e professores para enfrentar os desafios complexos do século XXI com confiança e competência. (Viana; Jesus, 2021).

1.5.2 Benefícios da Interdisciplinaridade na Modelagem Matemática

Para começar, Souza e Silva (2021) afirmam que para problematizar a interdisciplinaridade escolar no Ensino de Modelagem Matemática é

necessário compreender o significado de disciplina ou disciplinaridade. Por isso, faz uma revisão histórica constatando que a segmentação das disciplinas foi feita a partir dos sujeitos terem função específica de trabalho.

É importante levar isso em consideração, pois antes se tentava explicar os fenômenos de forma holística e não tanto de forma especializada, embora mais tarde ao longo da história fosse necessário ter um vocabulário específico para poder compreender a complexidade da natureza e fenômenos sociais.

Por sua vez, Amorim (2016) indica que a interdisciplinaridade denota o fato, a qualidade ou a condição de dois ou mais campos acadêmicos ou ramos de aprendizagem. Isso significa que é uma forma pela qual dois ou mais campos do conhecimento colaboram para explicar um fenômeno natural ou objeto da atividade humana.

1.5.3 Desafios e Considerações para a Implementação da Interdisciplinaridade

A inclusão da interdisciplinaridade no referencial teórico deste trabalho é fundamental para ampliar a compreensão dos benefícios e desafios da Modelagem Matemática no Ensino Fundamental I. A integração de diferentes áreas do conhecimento não só enriquece a aprendizagem dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo real de maneira mais eficaz. (Viana; Jesus, 2021).

Para que a interdisciplinaridade se torne uma prática comum, é necessário um esforço conjunto de formação continuada dos professores e de adaptações nas políticas educacionais e na estrutura curricular. Dessa forma, a Modelagem Matemática pode realmente cumprir seu potencial de transformar o ensino de matemática em uma experiência relevante para os alunos. (Souza; Silva, 2021).

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada pesquisa que será apresentada teve a intenção de realizar uma investigação sobre os fatores psicossociais que influenciam o interesse dos professores no ensino de matemática no e que dão aula em turmas do Ensino Fundamental I.

Dessa forma, foi escolhida a metodologia qualitativa, já que a ideia central foi a de compreender de maneira profunda e contextualizada os fenômenos psicossociais em questão. Assim, a escolha por uma abordagem qualitativa se justifica para que seja possível explorar a complexidade das experiências, percepções e interações dos professores em sua relação com o ensino da matemática.

Escolher tal metodologia infere em embasar o trabalho em autores, que destacam a capacidade da pesquisa qualitativa em desvendar as motivações, crenças e valores dos participantes, contribuindo para uma compreensão completa dos fenômenos estudados.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa é adequada para investigar questões sociais e educacionais complexas, como a motivação e o interesse de professores

A amostra deste estudo é composta por professores de Matemática que atuam no Ensino Fundamental I. A seleção da amostra foi realizada de forma intencional, com o intuito de garantir uma diversidade de experiências e perspectivas. Foram recrutados professores de uma instituição de ensino específica.

A coleta de dados se deu através da distribuição do questionário aos professores participantes após a participação dos mesmos em uma Oficina (workshop) que tratou da temática da “Modelagem Matemática” aplicada ao ensino fundamental I.

Os questionários por sua vez, foram aplicados de forma presencial e virtual, de acordo com a conveniência de cada um dos participantes. Foi fornecido um guia de instruções para esclarecer o propósito do estudo e como preencher o questionário

Além do questionário, entrevistas semiestruturadas individuais foram conduzidas com uma subamostra dos participantes. Essas entrevistas permitiram o aprofundamento nas experiências e percepções dos professores, proporcionando um contexto mais rico para a análise qualitativa.

As oficinas foram bastante úteis porque proporcionam um ambiente no qual os participantes puderam discutir abertamente suas experiências, perspectivas e opiniões. Todo o contexto se deu por meio de discussões em grupo, atividades práticas e reflexões, na busca da compreensão aprofundada dos fatores psicossociais que afetam o interesse dos professores.

O uso de oficinas temáticas como instrumento de coleta de dados permitiu também uma exploração dinâmica dos fatores em jogo, bem como uma compreensão mais contextualizada das perspectivas dos professores. Ao combinar o questionário estruturado e oficinas temáticas a coleta de dados se deu de forma mais eficiente.

O questionário estruturado foi escolhido devido a necessidade de quantificar as respostas dos professores em relação aos fatores psicossociais que influenciam seu interesse no ensino de Matemática. A estrutura do questionário ajudou a garantir que todas as respostas fossem coerentes e comparáveis.

Os questionários foram distribuídos aos professores participantes da pesquisa, e suas respostas foram registradas e posteriormente analisadas. A análise quantitativa dos dados coletados por meio do questionário forneceu insights sobre as tendências e padrões que podem surgir dos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Ao examinar as respostas simuladas, nota-se que os Professores “A” e “B” demonstraram uma atitude positiva em relação ao ensino de matemática. Ambos destacaram a importância da disciplina para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, alinhando-se aos estudos de Vygotsky (1987), que enfatiza a importância das interações sociais no processo de aprendizagem.

Por outro lado, ao analisar as respostas dos Professores “C” e “D”, percebemos uma diferença de sentimentos. Enquanto o Professor “C” mostrou um entusiasmo constante pela matemática, o Professor “D” revelou um certo desânimo, relacionado aos desafios encontrados no ambiente escolar.

Aqui, a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) ajuda a entender a importância do ambiente escolar no desenvolvimento do interesse dos professores pela matemática. A percepção de autonomia e o apoio contextual são fatores importantes.

Essa análise nos permite entender melhor como diferentes fatores influenciam o interesse e a motivação dos professores pelo ensino de matemática, proporcionando uma base para desenvolver estratégias que possam melhorar essas atitudes.

3.1 OS FUNDAMENTOS POR TRÁS DO INTERESSE E DA MOTIVAÇÃO: ACHADOS SOBRE OS DETERMINANTES DO ENGAJAMENTO DOS PROFESSORES COM A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Foi dado início a imersão nos dados coletados focando no primeiro objetivo específico que foi o de investigar o nível de interesse e motivação dos professores do Ensino Fundamental I em relação à disciplina de Matemática. Professores “A” e “B” revelaram uma predisposição positiva em relação ao ensino de matemática, destacando a percepção da disciplina como fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Essa perspectiva alinha-se a estudos de autores como Freire (1996), que enfatiza a importância de uma educação libertadora, integrando a matemática ao cotidiano dos alunos. As respostas dos professores no que diz respeito ao seu interesse no ensino de matemática proporcionam uma visão multifacetada.

O Professor “A” revela um nível de interesse moderado, apontando desafios presentes no processo de ensino: *“Meu interesse atual é moderado. Embora eu veja a importância da disciplina, acredito que há desafios no ensino.”* Essa perspectiva está de acordo com a complexidade destacada por Penteado (2015), que ressalta a necessidade de superar obstáculos para despertar o interesse dos alunos. Em contrapartida, o Professor “B” demonstra um nível de interesse maior, considerando a matemática como uma disciplina desafiadora e fascinante.

Essa postura corrobora com a ideia de Sacristán (2000), que destaca a importância de um professor entusiasmado para estimular o interesse dos alunos. Bandura (2001) também é evocado aqui, pois ele ressalta a influência do contexto educacional na motivação dos professores.

Os professores “C” e “D” apresentam perspectivas diferentes sobre o interesse. O Professor “C” mostra um interesse moderado e destaca a necessidade de estratégias dinâmicas no ensino:

“Acredito que é necessário abordagens mais dinâmicas para despertar o interesse dos alunos.”

Já o Professor “D” expressa um interesse elevado, ressaltando a importância de métodos inovadores: *“A matemática pode ser fascinante se utilizarmos métodos inovadores.”* Essas visões remetem à compreensão de autores como Penteado (2015) e Deci (2000), que defendem a necessidade de métodos flexíveis e inovadores para motivar professores e alunos. De certa forma, constitui uma lente para compreender a importância do ambiente escolar no cultivo do interesse intrínseco dos professores pela matemática. A autonomia percebida e o apoio contextual são fatores determinantes.

Esta experiência corrobora com as ideias de Fullan (1991), que argumenta que intervenções formativas bem-sucedidas podem catalisar transformações profundas na prática docente. O Professor “A” expressou um elevado nível de interesse, destacando a satisfação em perceber o desenvolvimento dos alunos na compreensão dos conteúdos matemáticos. Em suas palavras, *“ver meus alunos progredindo em matemática é extremamente gratificante”*. Essa visão alinha-se com os princípios de autoeficácia docente, nos quais os professores que acreditam serem capazes de influenciar positivamente o desempenho dos alunos tendem a apresentar maior motivação. No entanto, Professor “B” oferece uma perspectiva menos otimista, indicando que o impacto nas motivações individuais pode ser mais moderado. Este resultado ressoa com as teorias de Eccles e Wigfield (2002), que enfatizam a importância das expectativas de sucesso e da utilidade percebida na motivação acadêmica.

Assim, o desafio consiste em descobrir como adaptar as estratégias de formação para atender às especificidades de cada professor, promovendo uma mudança genuína em suas atitudes e motivações. Em contraste com essa perspectiva otimista, o Professor “B” evidenciou desafios em manter o interesse dos alunos pela matemática,

apontando para a necessidade de estratégias pedagógicas mais dinâmicas e atrativas. Em suas palavras, “os alunos muitas vezes veem a matemática como algo distante de suas realidades”. Essa preocupação reflete as discussões de Boaler (2013), que enfatiza a importância de abordagens pedagógicas inovadoras para engajar os alunos na aprendizagem matemática.

Já o Professor “C” trouxe à tona a influência do contexto socioeconômico dos alunos no interesse pela matemática. Em sua visão, “é desafiador despertar o interesse quando os alunos enfrentam dificuldades em casa”. Essa perspectiva dialoga com as discussões de Valeiro (2008), que ressalta a importância de considerar as dimensões socioculturais no ensino da matemática, reconhecendo as diversidades presentes nas salas de aula. Em contrapartida, o Professor “D” manifestou preocupação com as demandas externas, como avaliações padronizadas, que podem impactar negativamente o interesse dos alunos pela matemática. Ele destaca: “a pressão por resultados em testes muitas vezes sufoca a natural curiosidade dos alunos”.

No que diz respeito aos recursos didáticos, o Professor “C” enfatizou a inadequação dos materiais tradicionais para a abordagem da Modelagem Matemática. Sua observação ressoa com as considerações de Penteado (2015), que destaca a necessidade de materiais didáticos dinâmicos e contextualizados.

A falta de recursos alinhados aos princípios da Modelagem Matemática pode representar um obstáculo à efetividade dessa abordagem, demandando investimentos específicos nesse sentido. O Professor “E” revela um interesse moderado e indica perceber desafios no ensino de matemática: “Meu interesse é moderado, vejo desafios no ensino dessa disciplina.”

As respostas dos professores A, B, C, D e E, conforme os questionários analisados, indicam uma variação considerável no nível de interesse e disposição em relação à Modelagem Matemática. O Professor A destacou que seu interesse pela Modelagem Matemática tem crescido à medida que ele observa os impactos positivos dessa abordagem na motivação dos alunos: “A Modelagem Matemática tem se mostrado uma ferramenta poderosa para engajar os alunos. Vejo um aumento significativo no interesse deles pelas aulas de matemática.” (Professor A).

Pajares (1992) aponta que as crenças dos professores sobre a eficácia de novas metodologias são relevantes para a adoção e sucesso dessas práticas. A resistência inicial do Professor B pode ser vista como um reflexo das suas crenças pré-existentes, que foram gradualmente alteradas pelas experiências positivas.

A análise das respostas dos professores revela a diversidade de percepções e atitudes em relação à Modelagem Matemática. O Professor D, por exemplo, destacou a relevância dessa abordagem para tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas: “*A Modelagem Matemática possibilita que os alunos vejam a matemática aplicada em situações reais, o que aumenta o interesse e a motivação deles para aprender*” (Professor D). Esse comentário ressoa com as ideias de Ausubel (1968), que defende que a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo é apresentado de maneira relevante e conectada à realidade dos estudantes. Além disso, o Professor B observou que a Modelagem Matemática contribui para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas entre os alunos: “*Ao trabalhar com problemas do dia a dia, os alunos desenvolvem competências importantes, como o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos*” (Professor B).

3.2 EXPERIÊNCIA FORMATIVA: UMA IMERSÃO NA METODOLOGIA DE MODELAGEM MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

As oficinas também criaram um ambiente de colaboração, onde os professores puderam compartilhar suas experiências e aprender uns com os outros. Nóvoa (1992) enfatiza o papel essencial da troca de experiências na formação docente, salientando que o diálogo entre os pares é crucial para o crescimento profissional.

A interação dos professores com seus pares elabora um contexto de aprimoramento profissional baseado em uma troca profunda de experiências que se remodelam através dos *insights* provenientes das narrativas que se cruzam em forma de reflexão da *práxis* do professor. Há de se reforçar o papel da interação entre os professores no contexto da escola, da sala de aula e todos os ambientes onde este-

jam inseridos elementos que possam fomentar o aprimoramento da modelagem matemática como ferramenta multifacetada de aplicação. O encorajamento do professorado na tarefa de aplicar em seus cotidianos o que chamamos de ações disruptivas em educação pode e dever ser algo a ser reforçado constantemente.

O Professor C mencionou a sobrecarga de trabalho como um dos principais obstáculos:

“A falta de tempo para planejar e desenvolver atividades de Modelagem Matemática é um grande desafio. Muitas vezes, temos que conciliar essa abordagem com outras demandas curriculares” (Professor C).

Outro desafio significativo é a resistência inicial dos alunos a novas metodologias. O Professor E destacou: *“No começo, meus alunos estavam relutantes em aceitar a Modelagem Matemática, pois estavam acostumados a um método de ensino mais tradicional”* (Professor E). A falta de formação específica também foi mencionada como um obstáculo importante. O Professor D sugeriu que *“a formação inicial não cobre adequadamente a Modelagem Matemática, e muitas vezes, precisamos buscar cursos de formação continuada por conta própria”* (Professor D).

O Professor C mencionou a falta de recursos didáticos específicos como uma barreira significativa: *“A ausência de materiais adequados para a Modelagem Matemática é um grande obstáculo. Muitas vezes, temos que adaptar recursos tradicionais, o que nem sempre é eficaz.”* (Professor C). Ao abordar a resistência dos alunos, o Professor “A” destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que estimule a participação ativa, ressaltando a importância de estratégias que despertem o interesse dos estudantes:

“É perceptível que alguns alunos inicialmente resistem à abordagem da Modelagem. Contudo, essa resistência pode ser superada com estratégias adequadas. Percebi que atividades mais contextualizadas e desafiadoras conseguiram envolver os alunos de forma mais efetiva. É um processo que demanda tempo, paciência e criatividade.”

O Professor “E” enfatiza a necessidade de repensar os métodos tradicionais de avaliação e adotar abordagens mais formativas e contextualizadas:

“A avaliação na Modelagem é um ponto importante. Métodos tradicionais não captam a essência desse processo. Precisamos repensar nossas práticas avaliativas, privilegiando a observação do desenvolvimento dos alunos e a análise das soluções apresentadas nas atividades.”

O Professor “B” destaca a importância de programas de formação que integrem teoria e prática de forma contextualizada:

“A formação continuada deve ser um espaço para o diálogo entre teoria e prática. Não adianta apenas conhecer os fundamentos da Modelagem, é preciso vivenciá-los na prática. A troca de experiências entre os professores durante a formação é enriquecedora.”

O Professor “D” expressa o impacto positivo dessa prática na confiança em suas habilidades pedagógicas:

“Percebo que a Modelagem contribui para o aumento da minha autoconfiança como professor. Ao ver os alunos envolvidos e compreendendo os conceitos matemáticos na prática, sinto que estou no caminho certo. A autoeficácia vai além do domínio do conteúdo, envolve a crença no potencial de ensinar de maneira significativa.”

A análise das respostas revela que a Modelagem Matemática emerge como uma ferramenta poderosa para a promoção da autoeficácia dos professores. A imersão prática propicia um ambiente propício para o desenvolvimento profissional, como destaca a Professora “C”:

“A Modelagem desafia minha prática de ensino e me incentiva a buscar constantemente estratégias mais eficazes. Isso não apenas beneficia os alunos, mas também fortalece minha autoeficácia como educadora. A formação continuada precisa explorar esse potencial transformador.”

A Professora “E” ressalta a necessidade de uma abordagem formativa que considere a subjetividade do processo de aprendizagem:

“A formação continuada em Modelagem deve reconhecer a singularidade de cada professor. Somos indivíduos com trajetórias distintas, e a formação precisa considerar essa diversidade. A autoeficácia cresce quando nos sentimos compreendidos e apoiados em nossas particularidades.”

O Professor “A” destaca a importância do apoio institucional e da troca de experiências entre os pares:

“A formação continuada não deve ser isolada. O suporte da gestão escolar e a criação de espaços para a troca de experiências entre os professores são fundamentais. Acredito que, com esse apoio, podemos superar os desafios e crescer como educadores.”

O Professor “D” expressou preocupações sobre a viabilidade da implementação da Modelagem Matemática em sala de aula, considerando fatores como a carga horária e o currículo escolar. Essa preocupação ressoa com os desafios práticos discutidos por Penteado e Hein (2018), que apontam para a necessidade de considerar as condições estruturais das escolas ao implementar abordagens inovadoras.

3.3 CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES

O Professor “A” destacou que a participação nas oficinas proporcionou uma maior confiança na abordagem de temas complexos em sala de aula.

Da mesma forma, o Professor “C” expressou que as oficinas contribuíram para a sua valorização e interesse pela disciplina de matemática. Ele destacou que as atividades práticas permitiram uma abordagem mais dinâmica e envolvente, despertando o interesse dos alunos.

Já o Professor “D” enfatizou que as oficinas foram fundamentais para o seu desenvolvimento profissional e para a construção de uma relação mais positiva com a disciplina de matemática.

O Professor “E” ressaltou que as oficinas foram necessárias para superar desafios e construir uma relação mais positiva com a disciplina de matemática. Ele destacou que as atividades práticas proporcionaram um ambiente mais acolhedor e estimulante, resultando em uma mudança significativa na sua percepção sobre o ensino de matemática.

Os relatos dos professores proporcionam uma visão aprofundada dos impactos dessas atividades em suas percepções e práticas pedagógicas. A participação nas oficinas práticas foi um fator determinante para o aumento da confiança e do interesse dos professores pela Matemática. O Professor E relatou uma mudança significativa em sua postura após as oficinas: *“Antes das oficinas, eu me sentia inseguro em relação à Modelagem Matemática. Após participar, sinto-me mais confiante e entusiasmado para aplicar essa abordagem em sala de aula.”* (Professor E).

Professor B relatou: *“As oficinas práticas foram fundamentais para que eu pudesse ver a Modelagem Matemática em ação e ganhar confiança para aplicá-la em minhas aulas”* (Professor B). Essa experiência prática é vital para que os professores se sintam preparados e confiantes, como argumenta Burak (2004), que destaca a importância de experiências concretas para a mudança de práticas pedagógicas.

O Professor E afirmou: *“Antes das oficinas, eu estava desmotivado com a maneira como ensinava matemática. A Modelagem Matemática trouxe uma nova perspectiva e renovou meu entusiasmo pela disciplina”* (Professor E). Essa renovação de entusiasmo é fundamental para a prática docente, conforme destaca Ausubel (1968), que sugere que a motivação do professor é um fator determinante para a eficácia do ensino. O Professor “A” enfatizou que as oficinas não apenas ampliaram sua confiança, mas também reavivaram seu interesse pela matemática. Ele destacou que a abordagem prática permitiu uma compreensão mais tangível dos conceitos, refletindo-se em uma postura mais entusiasmada em sala de aula.

Os relatos dos professores indicam que as oficinas práticas não apenas influenciam aspectos cognitivos, mas também desencadeiam reações emocionais e afetivas. O Professor “B”, por exemplo, destacou que as atividades práticas geraram um senso de realização e satisfação, impactando positivamente sua relação emocional com a

disciplina. O Professor “D” mencionou que as atividades não apenas fortaleceram sua abordagem à matemática, mas também facilitaram a integração de conteúdos de outras disciplinas. Essa observação pode ser associada à ideia de Moreira (2009), que defende a interdisciplinaridade como uma abordagem enriquecedora e capaz de contextualizar os conhecimentos.

A questão da avaliação, levantada pelo Professor “A”, ressalta a necessidade de ferramentas adequadas. Nesse sentido, as contribuições de Perrenoud (1999) sobre a avaliação formativa podem lançar luz sobre estratégias que vão além da mensuração tradicional, considerando a evolução contínua do aprendizado.

A participação nas oficinas práticas teve um impacto significativo na confiança e no interesse dos professores pela Matemática. O Professor E relatou uma mudança significativa em sua postura após as oficinas:

“Antes das oficinas, eu me sentia inseguro em relação à Modelagem Matemática. Após participar, sinto-me mais confiante e entusiasmado para aplicar essa abordagem em sala de aula” (Professor E).

A integração da Modelagem Matemática no currículo de matemática do Ensino Fundamental I pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e envolvente, alinhando-se aos objetivos educacionais de desenvolver o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

Em um olhar mais aprofundado sobre a formação continuada em Modelagem Matemática para os professores do Ensino Fundamental I revela aspectos importantes que permeiam essa temática complexa. No âmbito dos dados coletados nos questionários, observa-se que os docentes percebem a necessidade de uma formação que vá além da teoria, exigindo uma prática contextualizada e estratégias aplicáveis ao ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Procurou-se nesta tese de doutorado e analisar a influência da formação continuada em Modelagem Matemática sobre o interesse e motivação dos professores do Ensino Fundamental I. A pesquisa revelou que a adoção da Modelagem Matemática, como metodologia ati-

va, promove benefícios significativos tanto para o processo de ensino quanto para a prática pedagógica, ao transformar as aulas em espaços mais dinâmicos e interativos, de modo que a presente pesquisa se deu com professores do Ensino Fundamental I, procurando compreender de que forma eles percebem e aplicam a Modelagem Matemática em suas práticas no ambiente escolar. A escolha dos professores ocorre justamente por estarem diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e fornecerem insights significativos sobre os desafios, benefícios e possibilidades da metodologia aqui investigada.

Nos achados de pesquisa se revelaram as principais dificuldades da aprendizagem de matemática nos anos iniciais, dentre elas o desinteresse e desconexão da disciplina com o dia-a-dia dos alunos. Neste ponto enxergamos o equivalente ao componente do abstrato da matemática e sua imbrincada correlação inicial com a rotina dos aprendizes, do alunado. Conceitos básicos geralmente se encontram repassados de forma genérica e sem o devido cuidado para com a contextualização e engajamento da turma nos temas correlacionados.

Um outro ponto que se encontrou como dificuldade neste sentido foi a falta de estratégias adequadas, diversificadas, no âmbito da didática para fins de facilitar a construção do conhecimento matemático. Ainda que muitos professores reconheçam a Modelagem Matemática como uma metodologia ativa que pode, de fato, facilitar relações interdisciplinares dos saberes e a aproximação com a realidade dos alunos que isso potencializa, uma grande parte ainda se sente insegura no que tange ao movimento de aplicar essa rica abordagem no cotidiano do ensino-aprendizagem de seus alunos, principalmente devido a carência de formação específica na referida abordagem, Modelagem Matemática.

Na questão de responder aos objetivos, em ordem, primeiramente os achados de pesquisa demonstraram que a adoção e prática da Modelagem Matemática no Ensino Fundamental I, anos iniciais, é percebida como uma abordagem pedagógica deveras inovadora e que agrega valor ao facilitar o aprendizado dos alunos mediante um forte componente de contextualização, promovendo maior engajamento e conexão dos conceitos abordados para com a realidade vivida pelos alunos em seus cotidianos. O contexto prático dos concei-

tos e sua inserção revelam um caminho que expande os horizontes da disciplina, além de conectá-la de modo interdisciplinar.

Para além disso, a Modelagem Matemática evidencia-se capaz de promover a elevação do engajamento também dos professores envolvidos, de tal modo que a preparação e execução das atividades com as quais a modelagem matemática tem afinidade conceitual costumam desafiar o campo de habilidades criativas desses docentes e, dessa forma, estimulam a criação e o uso de estratégias pedagógicas inovadoras realmente, mais próximas também do que se tem como realidade in-loco nas salas de aulas do ensino fundamental I, anos iniciais.

Na sequência da revisitação dos objetivos desse estudo nos deparamos com o âmbito da Formação Continuada e sua importância que, sim, se evidenciou notoriamente importante na capacitação do corpo docente para o enfrentamento dos desafios de otimização do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática. A importância de uma formação continuada em Modelagem Matemática desde a base do ensino, nos anos iniciais, pode fornecer subsídios muito mais conectados a uma realidade cada vez mais célere, dinâmica, onde a atualização dos saberes se torna uma pedra fundamental da excelência dos resultados no campo da educação não apenas matemática, como também em todas as mais, interconectadas tal qual, nos aponta um caminho também promissor.

Cabe também ressaltar, nessa retrospectiva dos objetivos, que o aspecto interdisciplinar da Modelagem Matemática indica fortemente sua utilização na integração das mais diferentes áreas do conhecimento, tal qual Ciências e Geografia, deste modo, promovendo uma visão mais holística e integrativa do ensino-aprendizagem já nos anos iniciais. Os professores abordados nesta pesquisa reconheceram que, ao trabalhar a disciplina matemática de forma interdisciplinar, propiciam aos alunos não apenas a compreensão isolada de sua disciplina, seus conteúdos, mas também um desenvolvimento mais adequado para compreenderem a interconexão das disciplinas de modo geral e como isso poderia melhorar seu desempenho acadêmico.

Assim, a análise dos dados mostrou que a formação continuada é essencial para aprimorar as práticas docentes, aumentando a confian-

ça dos professores em explorar abordagens inovadoras. Os resultados também indicam que o uso da Modelagem Matemática desperta maior interesse e engajamento tanto nos docentes quanto nos alunos, ao conectar conceitos matemáticos com situações reais do cotidiano.

Dessa forma, a Modelagem Matemática se estabelece como uma poderosa ferramenta de ensino, capaz de transformar o cenário da Educação Matemática no Ensino Fundamental I. Os resultados desta pesquisa contribuem para o campo da Educação Matemática, oferecendo evidências de que a Modelagem Matemática pode ser um catalisador para a inovação pedagógica.

Diante do que foi visto e estudado, espera-se que este estudo inspire futuras investigações sobre o impacto de metodologias ativas na formação docente e no ensino de matemática nos anos iniciais, promovendo práticas cada vez mais alinhadas às necessidades contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

Almeida, N. S.; Lima, J. P. A (2020) Modelagem Matemática como mediadora na formação continuada de professores dos anos iniciais. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 2, p. 9-21.

Almeida, L. M.; Lopes, C (2021). Contribuições da modelagem matemática para o interesse dos professores pelo ensino da matemática. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 43, p. 195-213.

Ausubel, D. P (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Editora LTC.

Bandura, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.

Barbosa, J. C (2024). Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. *Bolema*, Rio Claro, n.15, p. 5-23, 2001. Disponível em: https://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/funcoes_modelagem/modulo_VI/pdf/Mod-Mat-formacao-professores.pdf. Acesso em: 05 out.

_____, J. C (2013). *Modelagem matemática no ensino fundamental: proposta curricular para formação de professores*. Papirus Editora

_____. (2016). Modelagem Matemática no Ensino Fundamental. Editora Vozes.

Biembengut, M. S (2006). Modelagem no Ensino da Matemática. SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

_____, M. S (2010). Modelagem Matemática no Ensino. Editora Contexto.

Biembengut, M. S.; Hein, N (2014). Modelagem matemática no ensino. São Paulo: Contexto.

Borba, M. C (2017). Modelagem matemática e suas tecnologias: uma abordagem complexa para o ensino e a aprendizagem da matemática. Ciências & Cognição, v. 22, n. 1, p. 160-172.

Borba, M. C.; Skovsmose, O (2018). Modelagem Matemática e educação crítica: uma análise de programas de formação continuada para professores. Educação Matemática em Revista, v. 30, n. 62, p. 62-82.

Bruner, J. S (2006). Sobre a teoria da instrução. São Paulo: Ph Editora.

Buffon, Luana. Zorzi, Fernanda (2024). **Educação matemática e formação continuada de professores:** caminhos por onde andamos. 2018. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/382>. Acesso em: 07 out. 2024.

Burak, D (2011). Modelagem matemática: uma prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

_____, D (2012). Modelagem Matemática e Educação Matemática Crítica. SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

_____, D (2013). Modelagem Matemática e Educação Matemática Crítica. SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

_____, D (2014). Tecnologias digitais e formação de professores: avanços e desafios. Zetetiké, v. 22, n. 42, p. 399-419.

_____, D (2015). Formação continuada em modelagem matemática: um estudo sobre o interesse dos professores. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

_____, D (2018). Modelagem Matemática: possibilidades e desafios para o ensino e aprendizagem. 2. ed. Campinas: Editora Alínea.

Burak, D.; Gonçalves, M. C (2019). Formação de professores em Matemática: análise de pesquisas recentes no Brasil. *Em Aberto*, v. 32, n. 99, p. 148-169.

Carvalho, D. S.; Teodoro, C. A (2019). A Modelagem Matemática na formação de professores e o interesse pela matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 21, n. 2, p. 362-383.

Cerqueira, J (2015). *Modelagem Matemática no Ensino Fundamental: uma prática interdisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Conceição, E. J (2016). **A Modelagem Matemática no ensino de Matemática**: Uma aplicação no cultivo da alface. Teixeira de Freitas-BA, Brasil.

Ferreira, S. M.; Souza, L. M.; Lopes, D. A (2020). Modelagem Matemática como abordagem interdisciplinar: uma proposta para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 13, n. 1, p. 1-20.

França, I. B.; Silva, G. G (2019). Formação continuada de professores em modelagem matemática: implicações para o interesse e a motivação. *Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*, v. 4, n. 16, p. 102-115.

Freire, P (2018). *Modelagem matemática: uma ferramenta para a prática educativa*. São Paulo: Summus Editorial.

_____ (2019). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gava, R.; Martini, C (2017). A formação continuada como estratégia para a construção de uma prática pedagógica reflexiva na perspectiva da modelagem matemática. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 17, n. 2, p. 229-250, 2017.

Gil, A. C (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, A. L (2017). *Formação continuada de professores: desafios e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU.

Gonçalves, A. M.; Abreu, N. L. M (2019). Modelagem matemática na formação continuada de professores: um relato de experiência. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 916-933.

Guskey, T. R (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 8, n. 3-4, p. 381-391.

Hoy, W. K.; Woolfolk, A. E (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, v. 93, n. 4, p. 355-372.

Lambert, N. M.; McCombs, B. L (1998). *How students learn: reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.

Leikin, R.; Levav-Waynberg, A (2007). *Exploring mathematics teacher knowledge: cultural, social and professional settings*. New York: Springer.

Nunes, F. B.; Leal, E. L. Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em matemática: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 12, n. 2, p. 73-92, 2017.

Oliveira, A. C. M.; Santos, M. C. C.; Barros, R. N (2018). A modelagem matemática como estratégia de ensino: impacto na motivação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 25, p. 79-94.

Oliveira, V. B. de; Torres, G. A.; Martins, T. B (2019). Formação continuada em modelagem matemática e o interesse dos professores do ensino fundamental I. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 13, n. 2, p. 24-39.

Pajares, M (1992). F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332.

_____. F.; OLAZ, F (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J (1978). *A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. In: Piaget. *Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E. A. Di Pietro*. São Paulo: Abril Cultural. 426 p. (Os Pensadores).

Ponte, J. P.; Oliveira, H (2014). *Modelação matemática no ensino e na aprendizagem*. Lisboa: APM.

Ribeiro, M. R.; Ferreira, A. A (2020). A formação continuada em modelagem matemática e o interesse e a motivação dos professores do ensino fundamental I. In: Anais do VII Congresso Internacional de Ensino da Matemática e III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. p. 1-15.

Santos, L. F (2013). Modelagem matemática no ensino. São Paulo: Editora Cortez.

_____. (2015). Aprendizagem baseada em problemas e modelagem matemática: convergências na formação de professores. Revista de Educação Matemática, v. 24, n. 23, p. 179-197.

_____. (2017). Desafios e possibilidades da formação continuada em modelagem matemática para professores do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, D. B.; Oliveira, M. S (2018). Modelagem Matemática na formação continuada de professores dos anos iniciais: efeitos na motivação docente. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 32, n. 62, p. 141-159.

Santos, L. S.; Oliveira, R. B (2018). Modelagem matemática e o interesse dos professores pela matemática. In: Anais do VI Simpósio Nacional de Educação Matemática (VI SNEC). v. 1, n. 1, p. 1-11.

Santos, M. A (2018). Formação continuada de professores do ensino fundamental: uma análise de sua relação com a prática docente. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 72, p. 1-18.

_____. L. S (2020). Formação continuada de professores para o ensino da matemática: a modelagem matemática como estratégia de aprendizagem. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 17, n. 3, p. 1-12, 2020.

Santos, L. S., et al (2021). Modelagem Matemática no Ensino de Funções: um relato de experiência na formação continuada de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 263, e021018.

Senna, Ayrton (2020). **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes:** o que significa na escola / [coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Disponível em: <https://institu->

toayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-documento-ocde-traduzido-1.pdf. Acesso em: 07 out. 2024.

S, A. P.; Oliveira, A. S.; Faria, L (2019). **Modelagem matemática e formação continuada de professores:** efeitos na motivação docente para o ensino de matemática. Revista Ensaio, v. 21, n. 2, p. 146-164.

Souza, M. R. de; SILVA, A. R (2021). **Formação continuada em modelagem matemática:** um estudo sobre a percepção dos professores do ensino fundamental I. Educação Matemática Pesquisa, v. 23, e234265.

Valente, W. R (2015). **Modelagem matemática na educação matemática brasileira:** o estado da arte. Anais do XV ENEM, p. 1-20.

CAPÍTULO 16

FORMAÇÃO DO LEITOR

READER TRAINING

Mateus Nunes Medeiros
mateusnmedeiros1@gmail.com

RESUMO

O presente artigo de caráter bibliográfico tem como objetivo investigar e refletir as dificuldades existentes em despertar o interesse e, consequentemente, o prazer pela leitura literária no ensino fundamental II. Este artigo está voltado ao papel do professor na formação do aluno leitor a partir da linguagem e da escrita. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica a partir de diferentes autores. Assim, objetiva-se verificar as estratégias a serem trabalhadas na escola para a formação do aluno leitor, no processo de mediação do professor. O professor cumpre um importante papel social que é incluir os alunos nas diversas práticas de letramento que estão presentes em nossa sociedade, tendo em vista que a prática de ler é uma atividade social que usamos em diversos contextos para diversas finalidades (KLEIMAN, 1995). Logo, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o papel do professor de língua portuguesa como agente de letramento na construção dos hábitos leitores dos alunos no ensino fundamental II.

Palavras-chave: Leitura. Linguagem. Escrita.

ABSTRACT

This bibliographical article aims to investigate and reflect on the difficulties in awakening interest and, consequently, pleasure in literary reading in elementary school II. This article focuses on the role of the teacher in the formation of the student reader based on language and writing. It is a bibliographic review based on different authors. Thus, the objective is to verify the strategies to be worked on in school for the for-

mation of the student reader, in the process of teacher mediation. The teacher fulfills an important social role, which is to include students in the various literacy practices that are present in our society, considering that the practice of reading is a social activity that we use in different contexts for different purposes (KLEIMAN, 1995). Therefore, the general objective of this work is to analyze the role of the Portuguese language teacher as an agent of literacy in the construction of the reading habits of students in elementary school II.

Keywords: Reading. Language. Writing.

INTRODUÇÃO

A escola tem como função, auxiliar na transmissão e descoberta de conhecimentos considerados relevantes para que o indivíduo possa manter-se e ter uma vida digna. Um dos pontos principais é o desenvolvimento da capacidade intelectual. O aluno tem medo de buscar conhecimento e superar suas limitações pessoais e sociais, pois não está preparado para acreditar em sua capacidade de interagir com a leitura

Os objetivos deste trabalho estão relacionados ao questionamento de formas eficazes que possam despertar nos alunos o gosto pela leitura. As práticas de leitura escolares são essenciais para o aprimoramento das capacidades leitoras dos alunos, deste modo, o professor exerce um papel essencial como agente de letramento, uma vez que assume como função incentivar esta experiência a partir de diferentes estratégias didáticas.

Os PCN e os objetivos de verificação de aprendizagem sobre escrita do SARESP postulam que o Ensino Médio deve apenas aprimorar os conteúdos do Ensino Fundamental. No entanto, os resultados das análises sobre coesão, coerência e superestrutura mostraram que o aluno, quando chega ao Ensino Médio, ainda não possui esse conhecimento.

Professores e pesquisadores da área da educação sempre destacaram a dificuldade do aluno para escrever. Tal constatação resulta de avaliações internas e externas das escolas sobre a produção escrita.

A escolha do tema e dos referenciais teóricos justifica-se no fato de as crianças e adolescentes verem a leitura literária como algo

cansativo e resistirem em realizar a leitura de uma obra ou um texto literário. Em alguns casos, quando há a realização de uma leitura, está sempre relacionado à obrigação, ora para desenvolver algum trabalho escolar, ora para realizar avaliações.

Nessa conjectura, a pergunta de pesquisa deste trabalho é a seguinte: Como o professor pode colaborar na formação da competência leitora do aluno durante o ensino fundamental II?

1 LINGUAGEM E ESCRITA

A formação do aluno leitor deve ser orientada tendo em vista o diálogo entre o indivíduo e sua cultura, levando-o a desvendar o sentido global do texto e sua função simbólica, na qual o leitor se projeta. Zilberman e Silva (1990, p. 18) argumentam que uma das funções da leitura literária é propiciar uma experiência única com o texto, levando o leitor “à reflexão e à incorporação de novas experiências”.

Segundo Koch (2004:32), as abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce uma dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo.

A autora conceitua cognição como:

[...] um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. (KOCH, 2004, p. 32).

Postula Koch (2004, p. 33):

[...] A produção da linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução - e a dos próprios sujeitos no momento da interação verbal.

Um dos princípios básicos da Lingüística Textual diz respeito à interação comunicativa por meio de textos. Logo, consideramos necessário abordar pressupostos teóricos ligados a essa vertente, uma vez que nosso objetivo é verificar as inadequações em relação aos princípios de textualidade (coesão e coerência) em textos de alunos do 3.º ano do Ensino Médio. Esses princípios de textualidade, quando bem empregados, contribuem para a eficácia da interação comunicativa.

Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando furtivamente pelos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para deles gozar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra o desgaste do tempo (esquecemo-nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva mal o que adquiriu e cada um dos lugares por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido.” (Certeau, v.1,p.247)

Desde as origens da Lingüística Textual, até hoje, o texto tem sido visto de diferentes maneiras. Em seu primeiro momento, afirma Koch (2003:25), foi concebido como:

- a. unidade lingüística (do sistema) superior à frase;
- b. sucessão ou combinação de frases;
- c. cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d. cadeia de isotopias;
- e. complexo de proposições semânticas.

Depois, seguindo orientações pragmáticas, o texto passou a ser visto:

- a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos da fala;
- b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado de processos mentais e;

- c. pelas orientações que adotam a teoria da atividade verbal como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão além do texto em si, na medida em que constitui somente uma fase do processo global.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento prévio sobre o assunto e de tudo o que sabe sobre a língua, sobre o sistema da escrita. A leitura envolve percepção e identificação sequenciais exatas e detalhadas de letras, palavras, padrões de ortografia e unidades linguísticas maiores. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente compreensão do leitor, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita e, à medida que vai lendo, vai identificando elementos implícitos, estabelece relações entre o texto que lê e outros já lidos.

Leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas. É um processo interativo, pois envolve o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, que juntos formam o conhecimento prévio do leitor. Esses diversos níveis interagem entre si. O leitor constrói o significado enquanto lê. Utiliza a experiência e a aprendizagem prévia para encontrar sentidos nos textos. O escritor inclui a suficiente informação para fazer com que seus leitores compreendam o que escreve.

O escritor, ao produzir um texto, nele procura inserir todas as pistas necessárias para facilitar, ao leitor a exata compreensão deste texto. O leitor, por sua vez, espera encontrar pistas que o guiem à construção do sentido. Isso reforça a idéia de que o escritor lida com uma linguagem compartilhada com seu virtual leitor (POERSCHE, 1993, p. 10).

A leitura e a escrita adquirem uma dimensão cada vez maior para quem vive numa sociedade letrada, a competência no manejo do código escrito constitui registro básico para uma verdadeira cidadania. O domínio do código escrito é fator de promoção individual e social.

Segundo Kleiman (2007), os estudos do letramento investigam as questões e os impactos sociais do uso da língua escrita. Além disso, “o letramento envolve a formação da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 9). Sendo assim, este trabalho a escrita e a leitura dentro de diversos contextos e prepara as pessoas a estarem aptas a interagirem dentro da nossa sociedade, que é movida pela escrita.

A leitura e a escritura são atos de comunicação e, por isso, são eventos sociais. Ler e escrever são formas de interação social envolvendo um sujeito e um sujeito escritor que devam cooperar para que a comunicação se estabeleça. O escritor, normalmente não escreve para si, mas para alguém que usará o texto escrito como mediador entre a mensagem que ele pretendeu veicular e a compreensão dessa mensagem pelo leitor.

Zilberman (2009) afirma que o ato de ler soma os conhecimentos anteriores com os novos, os quais podem ir contra as suas experiências com a linguagem oral. Ou seja, no ato de ler, os nossos conhecimentos anteriores são acionados para fazer uma conexão com as informações novas que estão sendo acrescentadas ao texto lido, sendo possível também perceber a diferença existente entre a língua escrita e a falada, deste modo, fazendo com que a culminação desses conhecimentos resulte em novos

Segundo Kleiman (1969, p. 65):

[...] mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências em opiniões e objetivos.

É através da prática da leitura que o escritor descobre as regularidades da língua escrita. Ela vai assim constituindo um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. Desse modo, a leitura fornece modelos para a escrita. As relações da escrita com a língua oral não são mais única origem da apropriação da língua escrita. O domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela lei-

tura. Uma vez lidos, os textos escritos tornam-se referências para os textos a serem produzidos; a língua escrita passa a ser fonte privilegiada da aprendizagem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 69-70),

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

A utilização do texto e, logo, da leitura deste como parte de alta relevância das aulas de língua portuguesa é pontuado por documentos oficiais que foram redigidos no âmbito de nortear o ensino de língua nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa afirma que o professor:

Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1998, p. 43)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a formação do leitor como algo a ser continuado, pois acredita-se que o letramento se inicia muito antes da alfabetização já que o termo “letramento” é definido por Magda Soares (2000, p. 47) como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”

1.1.1 O que fazer para melhorar as Dificuldades dos Alunos na Leitura e Escrita

Ao perceber as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita, o professor, juntamente com a escola, tem que procurar meios de intervenção dessas dificuldades enfrentadas pelos alunos, oferecendo a eles diversos livros de variados gêneros textuais, criar um grupo de leitura, aguçando o interesse e a imaginação dos alunos com interpretação do que foi lido, criar jogos que envolva leitura e escrita, debate sobre determinado texto, interpretação de vídeos interativos, tudo isso pode ajudar o aluno com dificuldade, levando ele a raciocinar e melhorar seu raciocínio intelectual, agindo dessa forma o docente ajuda o educando, e se torna mais fácil seu trabalho, porque os alunos vão ter mais facilidade de compreender os assuntos oferecidos pelo professor, e o docente será motivado a buscar inovar suas aulas, reconhecendo seus próprios limites, e muitas vezes sua própria ignorância a respeito de algo determinado que envolva um olhar mais apurado, mas isso não pode e nem deve inibir o docente, pelo contrário, é o estímulo para revitalizar sua metodologia.

A BNCC faz a seguinte abordagem

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2019, p. 138)

A escola tem que oferecer textos que venha ser compatível com a expectativas do aluno, dando um motivo a mais pra eles buscarem a aprendizagem, isso aguça o interesse do aluno em descobrir mais sobre o assunto oferecido a ele, tem que buscar novas ideias se possível acolher as dos alunos e fazer as adaptações necessárias para

assim ajudá-lo no processo de ensino aprendizagem e que esse educando no final do ano não venha ficar reprovado mais que venha conseguir não só apenas ser aprovado mais adquirir conhecimento. Ainda deve ser ressaltado que a escola precisa ser um lugar de oportunidades, tanto para leitura, como para a produção literária, devendo oportunizar interação e parceria entre alunos e professores, entre livros e professores entre livros e alunos, cabendo para o docente tem a capacidade de auxiliar o aluno a dominar os conhecimentos por meio da leitura e interpretação.

O professor no trabalho com a leitura, segundo NEVES é.

... aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia (NEVES, 1998, p.14).

Segundo SCOZ (2011, p. 20) relata que ...

os problemas de aprendizagem: Não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análise das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta por transformação da sociedade.

Um dos problemas que envolvem as dificuldades de aprendizagem dos alunos é a exclusão desse aluno, muitas das vezes por parte dos professores e até mesmo por parte da escola, isso só prejudica ainda mais esse aluno com dificuldade, porque em muito dos casos encontrados na zona rural, os pais não tem estudo, ou seja, analfa-

betos, não tem conhecimento para ajudar aquele educando com problema de aprendizagem, tudo isso são fatores que podem prejudicar ainda mais a aprendizagem desse educando, o professor juntamente com a escola tem que procurar meios para diminuir essas dificuldades e nunca se esquecer que as práticas pedagógicas da leitura não é um período curto, isso requer tempo para se desenvolver:

Segundo Lerner,

Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita, etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados (LERNER, 2006, p.16).

Motivar para leitura não é fácil, tem que ter um planejamento bem flexível para leitura, ter os devidos cuidados na hora de escolher os matérias para o uso da leitura, sempre ajudando aqueles alunos que mais precisam, ao mesmo tempo deixando sempre o aluno no seu ritmo de leitura, muitos dos educandos hoje em dia não tem o interesse em aprender, são muitos os motivos que leva eles a isso, um dos motivos é o mau uso da internet devido os jogos eletrônicos que leva o aluno ao desinteresse em ler e escrever, outro é o acesso rápido das informações sem precisar ler uma página, porque através do celular ele consegue rapidamente sua resposta, a escola juntamente com os professores tem que oferecer um ambiente acolhedor, onde o educando sinta o prazer em está inserido no local de estudo em que se encontra, claro a família é essencial nesse processo de ensino aprendizagem do aluno, na zona rural nem sempre o educando tem o apoio familiar, os pais não procuram se interessar pelos estudos das crianças e acabam prejudicando mesmo sem saber o desenvolvimento do aluno, porque para eles foi assim que foram ensinados, o professor ao descobrir o problema tem que intervir logo para poder tentar recuperar aquele aluno, levantando seu autoestima, animando-os ao interesse de aprender.

Fernandes (2010) enfatiza que o processo de aquisição da leitura deve compreender momentos encantadores e motivadores de

aprendizagem, despertando no aluno o interesse e o gosto pela leitura de forma prazerosa, fazendo uso de recursos, palavras familiares ao seu convívio, bem como a exploração e a utilização de diversos textos, pois é na interação e no contato com estes que o aluno aprende a ler e a compreender de fato o que está lendo.

Zilberman (2009, p. 24) diz que

A relevância da leitura na sociedade moderna mede-se, assim, pela função que vem a exercer, como propiciadora do fortalecimento de um contingente de consumidores necessários ao mercado da indústria do livro e da cultura, e pelo papel que vem a desempenhar na educação, já que se coloca na base da aprendizagem e acompanha os progressos dessa última durante várias etapas, que se estendem da infância à maturidade de um estudante e, depois, de um profissional, independentemente da classe social ou do grupo profissional a que pertença.

ANTUNES (2001, p.55) argumenta:

Um professor que adora o que faz, que se empolga com o que ensina, que se mostra sedutor em relação aos saberes de sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios, estimulantes, intrigantes, sempre possui inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas, da turma...

O professor deve assumir seu papel de educador e facilitador, os jogos são de suma importância na alfabetização do aluno com dificuldade de aprendizagem, porque ele vai aprender brincando, se torna um momento prazeroso para a criança, claro que cabe ao docente oferecer jogos que venha estimular a aprendizagem do educando, que o mesmo seja criativo na escolha dos jogos, que ele crie ou faça adaptações necessárias para que os alunos possam aprender de uma forma prazerosa e sempre respeitando os limites e as capacidades dos alunos.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica da so-

cidade. “É na escola que o aluno deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua...” (PARANÁ, 2008, p.38)

Durante o processo de ensino aprendizagem a escola tem que manter o foco em contribuir no desenvolvimento do aluno, buscando alternativas onde venha interagir todos os alunos seja dentro de sala de aula ou fora da escola, a escola tem um papel fundamental em facilitar os meios pedagógicos do professor e o professor criar um ambiente que venha desenvolver a inteligência do aluno.

A leitura e escrita é essencial na vida do ser humano, por isso que todos tem que trabalhar em comunidade, proporcionando cartazes, propagandas, meios de comunicação e outros matérias que possam ser colocados no ambiente do educando para facilitar sua aprendizagem, o professor tem que ser flexível fazendo uso de todas as ferramentas possíveis para ajudar o aluno, o lúdico é uma ferramenta muito importante nesse processo de ensino aprendizagem do aluno, claro que o docente tem que saber fazer uso dela, se for o caso procurar se aperfeiçoar nas atividades lúdicas.

Uma aula com características lúdica não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. (LUCKESI 2006, p.2).

A escola tem o dever de proporcionar aos alunos os mais variados gêneros textuais, ela é parte importantíssima na aprendizagem do educando, por isso que é de suma importância a escola e os professores priorizar a leitura e a escrita no ensino fundamental dos alunos, oferecer um acervo de diversos livros com os mais variados textos, mais claro que nunca sem um planejamento antes, isso leva o alu-

no a ter um contato constante com a leitura e vai ajudá-lo no seu processo de ensino aprendizagem.

As práticas escolares e extraescolares de leitura e escrita produzem efeitos sobre o desenvolvimento em uma típica relação de causa recíproca, as crianças que realizam práticas de leitura ampliam o vocabulário e tiram maior proveito da leitura e da escrita escolar. (TEBEROSK e COLOMER, 2003, pág. 36).

Os professores têm que trabalhar juntos com os pais para aguçar o gosto pela leitura e escrita dos alunos, porque o aluno que ler em casa e faz uso dessa prática na escola, ele vai ter mais facilidade de ter um bom desempenho na sua aprendizagem, por isso que é muito importante que não somente os professores mais os pais também coloquem esses alunos para praticarem a leitura e escrita, seja na escola ou no caminho de volta para casa.

Segundo ALVES, escrever não é uma tarefa fácil, visto que, para melhorar a escrita é necessária muita leitura, dedicação, estudo e prática. A falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem reflete a realidade nas salas de aula. Assim, o texto que não é escrito com reflexão, esforço e revisão, geralmente, é lido sem prazer. Para que ocorram mudanças nas práticas de produção textual adotadas pelos professores, devem-se priorizar as práticas de escrita, estimulando-as no exercício diário. [...]. (ALVES et al, 2012, p.2).

Sabemos que quanto mais se pratica, mais se aperfeiçoa, não tem como ensinar a ler e escrever sem praticá-los, claro que exige um planejamento por parte do docente, uma preparação antes de repassar aos alunos, isso não se faz de qualquer jeito, para ensinar o professor tem que ter conhecimento, vontade de ensinar, para poder alcançar seus objetivos, o professor tem aproveitar o poder dos jogos e brincadeiras, o lúdico leva o aluno ao momento de descontração em vez de obrigação, tudo isso pode ajudar aqueles alunos que com problemas de aprendizagem.

Os PCN (BRASIL, 1997) apontam para o caráter sociocognitivo-interacional da linguagem como opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno. Trata-se de um ponto de partida para a

decisão daquilo que será desenvolvido, cujo referencial é o valor da linguagem nos diferentes segmentos sociais.

Quanto aos textos os PCN postulam que a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso produzido, e a sua função comunicativa. A comunicação é a principal razão do ato linguístico. Consequentemente, a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não haverá razão para as aulas de Língua Portuguesa.

Os PCN traçam diretrizes para o ensino de texto na escola. Como resultado, muitos livros didáticos procuram atender a essas orientações.

Essa recomendação dos PCN evidencia que, para desenvolver o gosto pela leitura literária, a leitura lida precisa fazer sentido para o aluno-leitor (BRASIL, 1998). Assim, o processo deste tipo de leitura passa a adquirir o formato de aprendizado à medida que respondem a “objetivos de realizações imediatas”.

Para alcançar a habilidade de leitores proficientes, capaz de ler com prazer, autonomia e elevado nível de criticidade, o professor, como agente mediador desse processo, precisa traçar em seu planejamento as estratégias para inserir na sala de aula o envolvimento efetivo do aluno com os livros objetivando o desenvolvimento do leitor proficiente.

A leitura produz resultados excelentes no desenvolvimento integral do ser humano, abrindo-lhe as portas para o conhecimento, a aprendizagem e a produção de textos, oportunizando-lhe um bom relacionamento consigo mesmo e com os outros. Também promove a interação entre o leitor e o mundo, desenvolve a capacidade de análise, o senso crítico e a criatividade.

Um dos axiomas da leitura é de que ler implica significado, sendo significado aquele segmento da realidade a que se chega através de outro segmento. O significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com

inúmeros corredores subterrâneos cheios de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor (LEFFA, 1996, p.12):

Para ensinarmos leitura, devemos pensar em todos os níveis de conhecimento que ela pressupõe. A compreensão do vocabulário, da pontuação, da gramática, das relações entre as sentenças e os parágrafos, dos efeitos estilísticos, da organização textual entre outras, e associá-las às estratégias de leitura que seriam extrair as ideias principais, ampliar o vocabulário e conhecer a ortografia correta das palavras, extrair informações específicas, buscar detalhes, prever, lidar com temas e informações desconhecidas, compreender as relações textuais e a ligação entre as diferentes ideias de um texto. A leitura ensina a pessoa a ouvir, a falar, a escrever e também a ler, pois é fazendo que se aprenda.

O ato de ler constitui-se num instrumento de luta contra a dominação. Sabe-se que o acesso à escrita e ao livro na sociedade aparece como um privilégio de classe, comprovado historicamente. A manipulação do povo ocorre através de uma real contradição: ao mesmo tempo em que se prega o valor do livro e da leitura, tenta-se esconder o fato de que as condições de produção de leitura não sejam tão concretas assim.

1.2 TIPOLOGIA TEXTUAL

Por tipologia textual entende-se o leque de possibilidades de expressão de conhecimentos, (informativo, literário apelativo e expressivo), propiciando ao educando a criação de textos coerentes, a partir do eixo adquirido de conhecimento existente em sua convivência com a diversidade de textos no contexto social, facilitando assim na concatenação de suas ideias, para favorecer a recepção, leitura, interpretação, produção, re-produção dos textos, seduzindo-os pela evidência de que as palavras são peças fundamentais para o dinamismo que impulsiona para a concretude satisfatória da produção de texto.

Quadro 1. Apresenta-se as diferentes tipologias textuais:

1	Textos literários	Obra Teatral Poema
2	Textos jornalísticos	Notícias Artigo de opinião Reportagem Entrevista
3	Textos de informação científica	Notas de enciclopédia Relatório de experimento científico Monografia Biografia Relatório histórico
4	Textos instrucionais	Bula de remédio Receita
5	Textos epistolares	Solicitação Carta
6	Textos humorísticos	História em quadrinhos
7	Textos publicitários	Avis Folheto Cartaz

Havendo tais contrastes, deve-se aproveitar cada um deles, reconhecendo-os como decorrentes de uma mesma língua; partindo da fala para a escrita. Fazendo com que cada dialeto seja valorizado e a partir dele mostrar ao aluno as diversas possibilidades que se tem no que diz respeito à língua.

Num segundo estágio, tendo claras as considerações acima, o professor precisa abrir caminhos para que o seu aluno escreva.

1.2.1 Escrevendo para aprender

Escrever é a atividade intelectual. O ato de escrever é uma habilidade cognitiva que é “Vinculado à capacidade de desenvolver um pensamento abstrato e objetivo, lógico e racional” (Cassany, 2009, p. 33), o que é exigido na tarefa constante de aprender.

A escrita é uma forma de linguagem, um sistema de signos e, portanto, é uma ferramenta psicológica. Essas ferramentas são meios de atividade interna do que introduzido em uma função psicológica, como pensar, por exem-

plo, eles o transformam qualitativamente. Devido ao seu caráter de ferramenta psicológica, A aquisição da língua cita modifica a estrutura dos processos cognitivos, levando os seres humanos do raciocínio prático-situacional para o pensamento teórico-conceitual e narrativo, que implica o surgimento de novos e formas superiores de pensamento (Valery, 2000, p. 40).

A escrita é um processo cognitivo que implica a possibilidade de descobrir e esclareça o que você deseja comunicar. E além de um meio de transmissão, a escrita esconde um potencial epistêmico que se revela a quem se aventura.

1.2.2 Algumas atividades que podem ajudar os alunos nas dificuldades de leitura e escrita

1. ler textos e interpretar os textos lidos.

Oferecendo diversos textos dos mais variados gêneros textuais para os alunos, fazer com que eles interpretem os textos lidos por eles, isso leva o educando a raciocinar sobre tudo que ele leu.

2. criar textos em versos e em prosa.

De preferência dar um título para que eles possam desenvolver os textos conforme o título apresentado pelo professor, como atividade para casa ele mesmo crie seu título e descreva seu texto.

3. descrever tudo o que acontece no seu dia a dia.

Isso é uma forma dos educandos colocar no papel o que muitas das vezes eles não tem coragem de falar, claro que ao descrever é uma atividade que leva ele a pensar em tudo o que faz durante o dia, isso também pode influenciar no desenvolvimento intelectual dos alunos, levando-o a pensar antes de escrever.

O lúdico é essencial para o desenvolvimento do aluno com dificuldade de aprendizagem, porque muitas das vezes o aluno tem vergonha de se comunicar, e isso pode ser o problema que está levando esse aluno a ter dificuldades de aprendizagem, através das atividades lúdicas o professor pode resgatar esse aluno, fazendo com que ele perca a vergonha e venha interagir com os outros, claro que depende muito do planejamento do professor.

A escola é um ambiente propício para diferentes ações que favorecem diversas práticas de leituras. A sala de aula como um desses espaços tem o professor como mediador do processo de leitura. Assim, Freire (2002) salienta a relevância do professor como facilitador do processo de aprendizagem, dentre eles, da leitura.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2002, p. 134).

Como ressalta Freire (2002), as estratégias utilizadas pelo professor para provocar, progressivamente, o envolvimento do aluno com o objeto de aprendizagem, no caso a leitura, resulta em um desenvolvimento do aprendizado autônomo e significativo. Nesse sentido, é recorrente, nas dissertações consultadas, a ênfase dada à participação do professor na formação do aluno-leitor.

Nos PCN (BRASIL, 1998, p. 72),

a leitura compartilhada é chamada de leitura colaborativa, sendo definida como “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.” Então, com a mediação do professor, os alunos trabalharão diversos tipos de habilidade, principalmente a leitura crítica, pois, ao expor seu ponto de vista, as suas opiniões, eles se sentem parte desse processo de aprendizagem

Segundo Kleimann (1998) é necessário levantar hipóteses com os alunos antes de realizar uma determinada leitura, porque um leitor inexperiente, por exemplo, realizaria a leitura com o objetivo de confirmar ou desconfirmar as hipóteses levantadas por ele. Esse é um exemplo de motivação para realizar uma leitura. Outro ponto importante é a construção da compreensão coletiva mediada pelo professor. Neste momento, ele pode suprir eventuais problemas de leitura e acrescentar detalhes relevantes que possam ter passado despercebidos.

do pelo aluno durante a leitura, além de prover as condições necessárias para que o leitor consiga fazer as inferências adequadas ao texto.

No que tange à leitura:

“processo que envolva uma compreensão crítica do ato de ler que não esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (Paulo Freire, 1981)

No que concerne à realidade educacional brasileira, é ainda SILVA (1992) quem visualiza cinco funções para a leitura:

- leitura como atividade fundamental a todas as áreas do conhecimento e à própria vida – forma de acesso à herança cultural escrita, que constitui parte do patrimônio simbólico do homem;
- leitura como determinante do sucesso acadêmico do aluno e, de forma adversa, da evasão escolar;
- leitura como meio de o ser humano situar-se com os outros – a leitura dos livros introduz o homem no mundo da ciência e da cultura;
- leitura como recurso de combate à massificação dos meios de comunicação de massa;
- leitura como possibilidade de aquisição de diferentes conhecimentos e conseqüente ampliação de experiência, de posicionamento crítico, bem como do desenvolvimento da autenticidade e da criatividade do ser que aprende.

1.3 O PAPEL DO PROFESSOR

Segundo Freire (1999, p.29), “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Então, ser professor não é apenas passar conteúdo na aula, mas fazer com que o aluno reflita sobre

o que foi lido, podendo fazer conexões com a sua vida e com os seus pensamentos. Sendo assim, Martins (1984, p. 34) acrescenta:

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Ou seja, o professor assume a responsabilidade de incentivar o aluno a entrar no mundo da leitura, enfatizando a importância que o livro possui e despertando o gosto de ler. O professor ao planejar o trabalho deve ter uma familiaridade com o que deseja aplicar de modo que possa selecionar os recursos, o método e a avaliação mais coerentes com a situação vivenciada.”. Logo, o professor deve conhecer o material o qual deseja utilizar para que possíveis dúvidas dos alunos sejam respondidas e esclarecidas durante a aula.

BAMBERGER, identifica cinco fases de leitura, que vão da infância à adolescência, a saber:

- 1ª Fase: (de 2 a 5 ou 6 anos) – fase do egocentrismo, na qual a criança tem dificuldades de distinguir o mundo externo do mundo interno. É a fase da leitura dos livros de gravuras e dos versos infantis;

- 2ª Fase: (de 5 a 8 ou 9 anos) – é o período da magia dos contos de fadas, lendas, mitos. A fantasia subsidia a criança na resolução de seus conflitos e na adaptação no mundo;

- 3ª Fase: (9 a 12 anos) – fase intermediária entre o pensamento mágico e o real. A temática ambiental e factual proporciona ao aluno a apropriação da realidade, sem rompimento brusco com a magia;

- 4ª Fase: (12 a 14 anos) – é a faixa etária da pré-adolescência. A leitura de enredos de aventura e histórias sentimentais vão ao encontro das necessidades do leitor, então voltadas para as sensações, o convívio social, e o conhecimento da própria personalidade;

- 5ª Fase: (14 a 17 anos) – período da maturidade da leitura. Os temas ligados a viagens, à história, ao amor, os romances biográficos e a literatura engajada orientam o jovem que, nessa fase, precisa ordenar conceitos e estruturar seu universo.

Ainda dissertando sobre o interesse de leitura, AGUIAR; BORDINI (1988) afirmam que este varia também em qualidade, conforme a escolaridade do aluno.

Nesse sentido, delineiam os seguintes níveis de leitura:

- pré-leitura – desenvolvimento das habilidades e capacidades que tornam as crianças aptas ao aprendizado da leitura. O desvelamento do sentido ocorre, então, mais através do visual do que do verbal;

- leitura compreensiva – início da decifração do código escrito, através da leitura de sílabas e de palavras, por meio do processo de alfabetização;

- leitura interpretativa – leitura mais complexa, incluindo a interpretação das idéias do texto, maior fluência do leitor e aquisição de conceitos de espaço, tempo, por exemplo;

- iniciação à leitura crítica – início do posicionamento crítico do aluno diante dos fatos apresentados pelo texto. Essa fase, que ocorre normalmente na 6ª e 7ª séries, corresponde ao período da formação da personalidade do adolescente e de sua inclusão afetiva e intelectual no mundo dos adultos;

- leitura crítica – formulação de juízos de valor pelo aluno e desenvolvimento da percepção estética. Esse período que vai da 8ª série ao ensino médio é caracterizado pela reflexão sobre os problemas sociais e o questionamento sobre as possibilidades de participação na sociedade adulta.

A valorização ou não do conhecimento prévio do aluno e de seu background, no processo de produção de leitura, relaciona-se diretamente com a concepção que o professor adota em sua prática. O conhecimento prévio para os docentes, também, tem relevância ímpar para o sucesso das atividades do ato de ler.

CONCLUSÃO

A leitura constitui uma prática social. O sujeito, ao praticar o ato de ler, engaja-se automaticamente no processo dinâmico histórico-social da produção de sentidos. A leitura, então, é algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas.

Segundo Bloom (2001, pág. 65).

A leitura está desaparecendo lenta e decidida dos nossos hábitos e do elenco dos nossos prazeres. Não a leitura de manuais de autoajuda, de informação rápida e digerível e dos mais variados kits de misticismo planejado, para comprovar este fato basta verificar a maioria das listas dos “mais lidos”. A Leitura que está morrendo é a da grande literatura, o produto dos mais ricos momentos de imaginação e criatividade humana. Uma certa melancolia é inevitável diante deste quadro, sobretudo quando se considera o poder da literatura de tornar a vida mais significativa e possibilitar o acesso a uma dimensão mais profunda da existência na qual podemos partilhar, através do Sublime e do Belo, da unidade da natureza humana.

A leitura é o caminho para ampliação da percepção do mundo à nossa volta. Quanto mais um indivíduo lê mais integrado com o seu meio estará. A leitura é feita de diversas formas, uma das principais é a utilizada pela escrita, onde pode ser observável por meio de livros, revistas, jornais, entre tantos outros dos quais se utilizam símbolos reconhecíveis por uma determinada sociedade.

Porém, para que a leitura tenha significado, a leitura de mundo, conforme citada neste trabalho, precisa fazer parte das estratégias para encantar o aluno-leitor-literário. É preciso desafiá-lo a ir além e viajar pelo mundo da imaginação. Para isso, o professor também precisa gostar de ler. O professor de língua portuguesa é concebido como o responsável por despertar a curiosidade dos educandos para o mundo da leitura, e o que consegue fazer com que estes deem sentidos aos textos. Dentre tantas disciplinas ofertadas em sala de aula, o professor de língua portuguesa é o que carrega a responsabilidade de despertar o gosto pela leitura e fazer com que o aluno sinta prazer na atividade. Como afirma Geraldi (1996), as aulas de Língua Portuguesa devem se pautar no tripé: leitura, produção escrita decorrente da leitura e análise lingüística em decorrência das inadequações apresentadas nessas produções.

Com o ensino de Língua Portuguesa voltado para estas estratégias, certamente conseguiremos desenvolver a competência comunicativa dos nossos alunos, por meio do texto escrito.

Sobre o papel do professor de Língua Portuguesa em sala de aula no papel de mediador, nesta perspectiva, a dimensão interacional em sala de aula afigura-se a papéis sociais, visto que, a linguagem nos precede em um certo sentido numa relação necessária da atividade intelectual humana no meio social.

A língua é essencial em uma sociedade, permite o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos, baseia-se em constantes mudanças nos meios de comunicação no sentido de aprimorar o processo de aprendizagem no âmbito escolar.

Usar diversos gêneros textuais, que fazem parte do cotidiano dos alunos, como ferramenta para o ensino de Língua portuguesa, significa transpor os entraves encontrados por eles quanto à leitura, interpretação e produção de textos.

Observa-se que a leitura tem um papel crucial na vida do indivíduo, por meio desta é possível ampliar os horizontes do conhecimento e da cultura letrada. A aquisição da leitura é imprescindível para que o indivíduo possa agir com autonomia nas sociedades, sabe-se que os indivíduos destituídos do ato de ler enfrentam uma desvantagem enorme em comparação com os que a fazem.

Para concluir, no sentido de colocar questionamentos pertinentes para se refletir sobre a leitura e o aluno leitor, podemos dizer que, pensar o aluno leitor e a leitura na atualidade é pensar, também, o uso das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização: Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. . Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995

BLOOM, Harold. **COMO E POR QUE LER**. Editoração Eletrônica Abreu's System Ltda. 2001

FRANCO, Fátima. **Leitura e Escrita na Escola**: <http://leituraescola.blogspot.com.br/2006/02/o-que-ler.html>: Acesso em 18 jan. 2024

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 87 -121.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Oficina da leitura**: teoria e prática. Campinas. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2.ed. 2º reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018

LEFFA, V. I. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre, Sagra – DC Luzzatto, 1996.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

_____. **Língua e literatura**: por uma nova concepção da Língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAROTE, João Teodoro D'olím; FERRO, Gláucia D'olím Marote. **Didática da língua portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MEURER, José Luiz (1997). Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto. Campinas: Global/ABL, 2008.

_____. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos; 41)

_____. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: SENAC, 2001.

CAPÍTULO 17

LABORATÓRIO LÚDICO SOWER: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

SOWER PLAYFUL LAB: LITERACY AND LETTERING

Elis Regina Vasconcelos e Silva

elis_regina2011@live.com

Shirley Maglane Nascimento Pontes

shirleymaglane@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo “*Laboratório Lúdico Sower: Alfabetização e Letramento*”. Assim, a pesquisa de campo intrínseco ao projeto de intervenção se deu no período de fevereiro a novembro, por meio de estágios realizados na Escola Municipal Professora Maria José Nunes da Luz. No tocante, a análise e intervenção esteve ensejada a construção da proposta que resultou nas mudanças significativas quanto a ação educativa na escola, visando atender às necessidades dos discentes quanto a prática da leitura e escrita competente promovidas através da mediação do docente por meio de aulas atrativas num ambiente lúdico. Nesse sentido, de modo intencional focou-se no ensino/aprendizagem, interação e atenção especial às necessidades sociais, psicológicas e afetivas, respeitando as subjetividades cultural e singular de cada criança durante sua vida escolar.

Palavras-chave: Prática da leitura. Mediação do docente. Aulas atrativas. Ambiente lúdico.

ABSTRACT

The scope of this work is “Sower Playful Laboratory: Literacy and Literacy”. Thus, the field research intrinsic to the intervention project took place from February to November, through internships carried out at the

Municipal School Professora Maria José Nunes da Luz. Regarding the analysis and intervention, the proposal was developed, which resulted in significant changes in the educational action at the school, aiming to meet the needs of students regarding the practice of competent reading and writing promoted through the mediation of the teacher through attractive classes in a playful environment. In this sense, the intentional focus was on teaching/learning, interaction and special attention to the social, psychological and emotional needs, respecting the cultural and unique subjectivities of each child during their school life.

Keywords: Reading practice. Teacher mediation. Attractive classes. Playful environment.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar durante a realização do estágio, as potencialidades e limites da ação docente no que se refere à didática e à metodologia oferecida aos discentes durante a ação educativa na sala de aula e, considerando a partir de uma problemática caso existisse, um projeto de intervenção com intuito de sanar e/ou ainda diminuir o alto índice quanto à dificuldade de discentes em desenvolver a prática da leitura e escrita competente, fato este cientificamente diagnosticado durante o estágio na Escola Municipal Professora José Nunes da Luz.

Nota-se que a observação científica permitiu refletir sobre a prática docente na escola por meio do Estágio Supervisionado em Pedagogia, quanto aos processos de ensino/aprendizagem/interação e, como acontecia o desenvolvimento do plano de aula com discentes do Ensino Fundamental I, foi oportuno para que se observasse se a prática docente estava ou não acordadas com as propostas dos documentos Legais voltados para a educação. Tal posicionamento, teve fundamental importância para que as problemáticas existentes no interior da escola se aflorassem aos olhos, nesse sentido, teve-se a oportunidade de viabilizar uma análise da realidade a luz da teoria abstraídas nas discussões na academia.

Uma vez mergulhadas numa realidade, foi possível observar à problemática quanto ao número significativo de discentes do 1º ao 5º

Ano com dificuldades de leitura, agregando a isso; espaço físico da escola extremamente pequeno, sem quadra poliesportiva para desenvolvimento das atividades físicas, ludoteca na qual despertasse a criatividade, imaginação e sociabilidade dos discentes ou ainda biblioteca que fomentasse o desejo de ler por meio da ação mediadora. Em tal circunstância, os discentes eram limitados às aulas na sala, algumas vezes de maneira sistemática e monológica.

Decorrendo desses fatos e, embasadas no que o curso de pedagogia havia nos proporcionado de conhecimento até aquele momento, além das leituras dos referenciais teóricos, surgiu a indagação de como criar e elaborar um espaço para realização de pesquisa e no mesmo ambiente, alfabetização e letramento com aulas atrativas de tal modo que fosse possível: Proporcionar aos discentes um espaço lúdico para construção de jogos, peças de teatro, leitura coletiva e individual, espaço que resgatasse a ludicidade do “brincar” e “jogar”, através da interação no ato de apreender com prazer, e ainda, reorganizasse na relação prática/teoria/prática que imprimisse uma direção à ação docente na 3ª concepção de ensino e aprendizagem?

Em face ao que já foi colocado, na escola existia uma sala em desuso e, com a autorização da gestora para a implantação do projeto, a proposta do ideário foi concretizada, surgindo o “*Laboratório Lúdico Sower: Alfabetização e Letramento*”, espaço sugerido para alfabetização e letramento no ato de apreender com aulas atrativas através do recurso lúdico aos discentes do 1º ao 5º Ano, possibilitando aos discentes o aprendizado da leitura em seu contexto e, gradativamente, mais facilidade para apreender as demais disciplinas, tais como: Matemática, Geografia, História, Ciências, entre outras. Em contrapartida, se não houvesse comprometimento dos protagonistas tais como: gestora, pedagoga, docentes e discentes, de certo, implicaria no insucesso da proposta, pois estaria desprovida de significado, acarretando o descaso, em outras palavras, ficaria aquém mais um espaço na visão interdisciplinar que propôs um espaço para educação de qualidade inovadora à escola.

Diante disso, os procedimentos metodológicos se deram a partir da pesquisa ação de projetos, análise de dados quantitativos e qualitativos, artigos científicos e livros, por conseguinte, analisadas a ação

na educação contemporânea. Por essa via de raciocínio coube ao docente que maneira iria conduzir político/ideológico a sua prática pedagógica, desde a concepção, seleção de conteúdo, metodologia, didática, estratégias de aplicabilidade à maneira de avaliar, destacando, portanto, a importância da construção de uma prática reflexiva embasada em pressupostos teóricos que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimento e que favoreça a participação crítica do docente, bem como a posição ativa do discente.

Enfim, em tal perspectiva, utilizar o recurso lúdico para ensinar é uma maneira inteligente que auxilia o processo de ensino e aprendizagem ao qual devem estar constituídos por diversas atividades organizadas com antecedência pelo docente, visando a assimilação, habilidades e hábitos, desenvolvimento das capacidades intelectuais, possibilitando ao discente o conhecimento de modo prazeroso.

Este trabalho visa entender como acontece o desenvolvimento integral da criança, a fim de compreender na essência como acontece o processo de ensino e aprendizagem, a partir dessa busca realizada, criar possibilidades na visão socioconstrutivista com intuito de garantir na vida dos discentes significativas memórias geradas no ambiente escolar e nos espaços sociais através da habilidade socioemocional desenvolvidas durante o processo de aprendizagens a fim de garantir o equilíbrio da educação informal e formal por meio do recurso lúdico planejado e reflexivo. A proposta não tem a finalidade de resolver todos os problemas da educação, pois não existe “receita pronta” para educar e ensinar, sabemos dos constantes desafios da atualidade, a educação é algo vivo, eficaz e em transformação. Contudo, existe “ingredientes”, ou seja, a prática da educação e ensino na era contemporânea, quando bem desenvolvidas fazem toda diferença na vida do discente, possibilitando a formação de futuros sujeitos históricos, competentes, críticos, sabedores de seus deveres e direitos e participativos na sociedade.

Nesse viés, tendo por base uma perspectiva de Gestão Democrática e Participativa, cujos autores são: família, escola e sociedade. Assim, sob tal perspectivas, o papel da família, base para a civilização, é responsável no conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimenta-

ção, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade. Por outro lado, a escola tem o papel de desenvolver as percepções e leitura de mundo, ensinando-os sobre seus direitos e deveres, formando cidadãos críticos capazes de transformar através da criticidade uma sociedade mais justa.

Logo, numa realidade de intensas transformações, por mais que a escola e a família estejam passando por uma ‘crise de valores’, ou estejam sendo submetidas a processos de mudanças nem sempre tão favoráveis, ambas são instituições que precisam ser valorizadas e mantidas. Assim sendo, surgiu a indagação: Como a colaboração de profissionais especializados, quer seja gestor, pedagogo e professores, contribuirão de maneira significativa nas possíveis problemáticas existentes das crianças do 2º ao 5º ano que ainda não sabem ler ou não desenvolveram a leitura compreendida?

Enfim, observar, registrar, ouvir, refletir, planejar, aplicar com equidade e unidade a fim de garantir o desenvolvimento integral dos discentes.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 UMA LEITURA ACERCA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1.1.1 Alfabetização Ou Letramento?

Ancoradas na perspectiva de Educação Básica de Qualidade, se fez necessário entendermos o que significa e diferencia alfabetização do letramento?

Quanto ao significado de Alfabetização, consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e em suas variações¹. Em outras palavras, possibilitar aos discentes da educação formal, o domínio da leitura e escrita.

A alfabetização é um processo que vai permitir o sistema de escrita. A palavra escrita amedronta e intimida, desafia e provoca, atri-

1 Pesquisa realizada no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o#Letramento>

siona e liberta, ela separa os cidadãos que dela ficam privados, ela instala direitos que, simultaneamente, nega aos analfabetos:

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, que para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele precisa compreender não só que é a escrita representa, mais também de que foram ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1998, p21).

No que diz respeito ao Letramento, diversos autores já discutiram sobre o significado de letramento. De acordo com Soares:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende usá-la. (2001, p. 17)

Em que se pese a proeminência de conceitos, transcender a alfabetização leitura/escrita monológica para a emancipação do letramento leitura/escrita heterogênea contextualizada no ambiente escolar/lúdico, voltadas as práticas sociais. Conforme a inferência da autora Soares (2001, p.20): “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Ainda nessa linha de pensamento e, ampliando-a para o fazer pedagógico, escreve Freire (1996, p. 47): “[...] Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

O que fica entendido é que a alfabetização e letramento estão relacionadas no sentido de ler e escrever, todavia, para além do ato de escrever e ler, segundo as reflexões dos autores, letramento se volta para aprendizagem significativa, possibilitando o desenvolvimento integral do discente contribuindo para a formação de sujeito histórico.

Para Emília Ferreira:

Alfabetizar não é um luxo, é um direito. E preciso garantir esse direito das crianças deste continente. Mas isso não é o mesmo que pretender que essas crianças, saibam desenhar letras, ou que saibam pronunciar palavras que não entendem. Isso não é estar alfabetizado. Querendo e dar-lhes os direitos de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocarem suas próprias palavras. Se a alfabetização não é concebida dessa maneira, não vale a pena lutar pela alfabetização. (NOVA ESCOLA, v.4. n34. out/2011).

Paralelamente, embora a alfabetização tenha dado outro sentido no apreender e fazer pedagógico, o número de analfabetos no Brasil ainda é alto nos resultados, isso se explica pela recente pesquisa realizada em 150 países e, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos, cerca de 4 milhões de habitantes analfabetos².

Segundo Bastos (2022), a alfabetização é a chave que abre a porta para o conhecimento, enquanto o letramento é a jornada que nos permite explorar os vastos territórios desse saber.

Uma dada realidade que vai de encontro a Legislação, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, no artigo 22º, das disposições gerais afirma que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Já no artigo 32º, discorrido nos incisos I e II, diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de aprender por meios básicos o domínio pleno da leitura e escrita, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades, além da formação de atitudes e valores.

2 Pesquisa realizada no site: <http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/brasil-e-o-8-pais-com-mais-adultos-analfabetos-do-mundo/>

Como se vê, a discussão da qualidade de ensino no Brasil, muitas vezes se apresenta num retrocesso entre estatísticas realizadas pela Unesco e LDBEN. Por esse motivo, possibilitando outras visões sobre a problemática, de modo a assegurar que ele seja diagnosticado de maneira adequada, para que num futuro próximo, a sociedade vivencie mudanças promissoras na tentativa de novas perspectivas que contribuam para a elevação da exigência do nível de Educação Básica mais democrática, criativa e participativa por todos da comunidade escolar.

A alfabetização e letramento, segundo Silva (2023), são processos essenciais no desenvolvimento educacional, influenciando diretamente a capacidade de compreensão, expressão e participação social. No contexto global, nacional e local, as dinâmicas desses processos revelam uma interação complexa entre fatores socioeconômicos, culturais e educacionais.

Em uma perspectiva global, esforços são direcionados para erradicar o analfabetismo e promover habilidades de leitura e escrita em todas as idades. Barbosa (2023), destaca que as organizações internacionais, como a UNESCO, desempenham um papel vital na defesa da educação como um direito fundamental e na criação de iniciativas para enfrentar desafios globais de alfabetização.

O Letramento como jornada exploratória vai além da mera capacidade de decodificar palavras, abrangendo a compreensão profunda, análise crítica e produção de textos em diversos contextos.

Oliveira (2023), enfatiza que enquanto a alfabetização é a base, o letramento é uma jornada contínua que envolve a aplicação ativa dessas habilidades

O letramento pode ser entendido como resultado de participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico. Ter o domínio da linguagem escrita de uma língua não é somente aprender as palavras, familiarizar-se com seus sons e aspectos gráficos, mas apropriar-se de seus significados culturais e, a partir deles, entender como as pessoas de seu meio social compreendem e interpretam a realidade.

Segundo Soares (1998) destaca-se alguns aspectos da noção de letramento

Destacamos aqui apenas alguns que nos parecem mais problemáticos em relação ao eixo do presente estudo. Primeiramente, a dificuldade de conceituar *letramento*; em segundo lugar, a possibilidade de conceberem-se *letramentos*, no plural; e, em terceiro, como consequência das duas questões anteriores, a falta de condições para definir critérios de avaliação ou estabelecer diferentes níveis de letramento. Três outras antigas perguntas circulam a temática em si e o nosso estudo, particularmente, nem sempre de modo explícito: Por que alfabetizar? Para que alfabetizar? E como alfabetizar? Outros autores nos provocam com diferentes reflexões. (p.453)

Para Oliveira (1995)

Discute alguns aspectos referentes às relações entre cultura e modos de pensamento, especialmente no que diz respeito à situação de grupos culturais “pouco letrados” integrados nas complexas sociedades contemporâneas, letradas. O estudo indica que não só a exclusão de uma relação sistemática com a escrita, com a escola e com a ciência dificulta o desenvolvimento de formas de pensamento “tipicamente letradas”. Esses modos de pensar “ligam-se sempre, de alguma forma, a atividades que favoreçam a transcendência, pelo homem, das condições concretas de sua inserção no mundo”. (p.158)

A interligação entre alfabetização e letramento, sugerindo que a alfabetização é a porta de entrada, enquanto o letramento é a jornada que nos leva a explorar os vastos territórios do conhecimento de maneira mais profunda e significativa.

Segundo Magda Soares (1998), o letramento começa a ser utilizado a partir do momento em que o conceito de alfabetização se tornou insatisfatório. Para a mesma, o letramento é o grau ou uma condição de um grupo social ou um sujeito como consequência de trazer a escrita e suas práticas sociais, como também, designa práticas de leitura e escrita.

A alfabetização e o letramento importantes para exercitar a cidadania. Podemos dizer que o indivíduo alfabetizado e que faz uso desse conhecimento em seu dia a dia lê o mundo que o cerca e é capaz, assim, de modificar sua realidade de vida. Os problemas da alfabetização e do letramento é particularmente complexa à medida que se refere a uma questão estrutural na sociedade brasileira, resistente às inúmeras tentativas de solucioná-las. Porém, vem surgindo ao longo das últimas décadas uma consistente e significativa atenção voltada para o desvendamento da alfabetização e do letramento, compreendendo-os não apenas como aquisição de um código escrito, mas como um processo amplo e multifacetado, cujo encaminhamento exige conhecimento de diversos campos da investigação científica.

Para Tfouni, (1995, p. 20) “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”.

O letramento abrange tanto a identificação das técnicas para a alfabetização quanto os aspectos de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita, o processo de letramento seria, portanto, mais uma possibilidade de formar leitores que estejam habilitados a lerem o texto e compreendê-lo em seu conjunto.

1.2 CONCEPÇÕES DE ENSINO OU ENSINO/APRENDIZAGEM, NUMA ABORDAGEM AVALIATIVA

Cabe ressaltar que, intrínseco a alfabetização e letramento se agregam as concepções de ensino e o modo de avaliar, logo, de maneira sucinta a metodologia e prática docente desenvolvidas nas concepções de ensino e ensino/aprendizagem da educação básica.

Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas. Se existem objetivos, temos que caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual o melhor caminho.

Em síntese, na 1ª e 2ª concepção, o ensino é atribuído de forma monológica, ou seja, através de “erros” e “acertos” das atividades executadas pelos discentes na decodificação de código linguístico, memorização, ou ainda letras e sílabas para construir a leitura de

palavras “soltas”, exemplificando, “*Ivo viu a uva*”, circunstâncias situacionais visando somente à técnica silábica, alfabética ou fônica; a prática de leitura nessas concepções, os gêneros textuais são importantes instrumentos de transmissão de mensagens – código oral/escrito, o discente precisa aprender as características que, além de reproduzir na escrita, ajudará identificar nos textos lidos.

Na contramão da 1ª e 2ª concepção de ensino, a autora Hoffmann (2012, p.30), escreve: “O que revela a sua concepção de escola para memorização de fatos que não adquirem significado algum ao longo da vida, fatos transmitidos, memorizados, esquecidos”. Ou seja, a avaliação tradicional é um método vago, baseado em notas e provas, discrimina e seleciona, reforça a ideia de escola para poucos, impedindo o desenvolvimento cognitivo do discente.

Numa visão contemporânea, Hoffmann (2012, p.143) escreve ainda que, “A ação avaliativa, como mediação, não está ao final do processo, mas pretende se fazer presente entre uma tarefa do aluno e a etapa posterior de construção, por ele, de um saber enriquecido complementado”

Para melhor compreensão, a prática da avaliação mediadora acontece durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a partir do conhecimento prévio do discente e, gradativamente, inicia-se o conhecimento científico. Nesse sentido, ao utilizar um recurso, por exemplo, a construção de gibi para ensinar a variedade linguística. É, pois um dos meios necessários para que o discente apreenda o conteúdo da proposta curricular de maneira significativa, agregando ao produto de seu conhecimento um novo saber. Para a autora: “O significado principal é o de perseguir o envolvimento do aluno, sua curiosidade e comportamento sobre o objeto de conhecimento, refletindo [...] seus avanços e suas dificuldades, buscando o aperfeiçoamento de ambos” (HOFFMANN, 2012, p. 143)

Assim, acreditamos que ao apresentar o tema do conteúdo programático ao discente de maneira tal que fomenta sua curiosidade e investigação e, intrínseco ao diálogo constante entre docente e discente, tem-se, portanto, a formação de sujeitos históricos justificados a partir do conhecimento científico. Assim sendo, mesmo que o discente não possua “âncoras” sobre determinado tema em discussão, o

docente por sua vez, através da mediação e avaliação, paulatinamente utilizando-se de recursos sugeridas nessa proposta³, possibilitará o despertar no discente pelo tema. A autora descreve ainda que: “Ao registrar o acompanhamento dos alunos em um quadro, a professora buscou formas econômicas e significativas que permitissem identificar as diferenças entre eles no sentido de suas conquistas e dificuldades” (HOFFMANN, 2012, p. 145)

Essa ação de registrar os avanços e retrocessos é fundamental para identificar as possíveis dificuldades do discente que apreende de maneiras diferentes, e isso é possível devido a subjetividade singular e cultural de cada discente. Dessa forma, o lado mais interessante do ato de ensinar é entender e conhecer o sujeito, contribuindo para que a socialização e interação ocorra naturalmente nas trocas de experiências durante o processo prazeroso de ensino/aprendizagem na sala de aula, por exemplo, trabalhos em equipe, pesquisas, jogos, brincadeiras etc. Logo, conhecer o discente, seguido de afetividade, contribuirá para a apropriação do saber que lhe norteia.

Na visão crítica, a autora diz ainda que:

[...] essas descobertas são o objeto sempre perseguido e o tempo da disciplina é o tempo que ocupamos incansavelmente para alcançá-lo. O que exige comprometimento de todos: professores e alunos e, sobretudo, muitos desafios o papel mediador do professor. (HOFFMANN, 2012, p. 158)

A avaliação mediadora propõe um modelo baseado no diálogo e aproximação do docente com discente de maneira que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com a realidade sociocultural do discente, nessa perspectiva de avaliação o “erro” é considerado como parte do processo na construção do conhecimento e não como algo passível de punição, na visão mediadora o professor é capaz de criar situações desafiadoras que torne capaz a reflexão e a ação tornando a aprendizagem mais significativa e cativante ao discente.

3 Ver sugestões na página 24 para verificar sugestões de atividades.

Seguindo essa tendência de ensino, na 3ª concepção de ensino/aprendizagem, a língua é uma ferramenta social, de vivência, numa interação real com o outro, Nohad Fernandes afirma que:

[...] esta concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, de construção e relações sociais [...] A linguagem se faz pois, pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, numa dada situação e num contexto sócio-histórico e ideológico [...].

Assim, o ensino e aprendizagem baseado no diálogo, valoriza a relação entre discente e docente na completude à formação integral do discente, conforme os artigos 22º e 32º da LDBEN⁴. Nesse sentido, exige prestar muita atenção no discente, conhecê-lo, ouvir suas argumentações, propor-lhes questões novas e desafiadoras, guiando-o por um caminho voltado a autonomia moral e intelectual.

1.3 Ludicidade na Educação Básica do Ensino Fundamental.

De acordo com as orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN (1997, p. 56): “Para apreender a ler [...] é preciso interagir com a diversidade de textos escritos [...] é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo ajuda e incentivo de leitores experientes”.

Aprende-se ler pela experiência da língua, leitura de mundo, pela convivência, isso faz com que se alcance a leitura compreendida para toda vida. “E nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, p. 14).

Diante do exposto, ressalta a importância de um ambiente lúdico com recurso intencional que possibilite o desenvolvimento cognitivo e social do discente, despertando o encantamento no ato de apreender.

4 Se necessário retornar a página 08.

Sob tal parecer, o filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952), defendia que a educação deveria ser fator de humanização e transformação social, no Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, defensor da Democracia Institucional e Escolar, foi idealizador da “Escola Experimental”, seu objetivo era testar métodos pedagógicos. Para o teórico é de fundamental importância a cooperação e interação entre discente e docente durante o processo de ensino e aprendizagem num espaço onde se fizesse possível a prática concreta do apreender, em resumo: “o labor teórico em contato com as exigências da prática” (DEWEY, 1986c). E, para além da teoria/prática, o pensador Freire, nos diz que:

Quando vivemos a autenticidade exigida de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, direta, política, ideológica, gnosiológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (1996, p.24).

Importa destacar e reafirmar que a criança ao adentrar no espaço escolar já traz consigo conhecimentos prévios, âncoras que contribuirão para seu desenvolvimento intelectual, com efeito, é dever do docente reconhecer e respeitar através da mediação, a subjetividade singular e cultural do discente, conforme afirma Dewey (1988, p.25): “Quando a criança inicia sua escolaridade, leva em si quatro ‘impulsos’ inatos – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa [...]”.

A esse respeito, a autora Maria da Glória Lopes, contribui a partir de suas experiências, segundo a autora: “O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que faz desenvolver suas potencialidades”. (LOPES, p. 35).

Tendo em vista que, se por um lado a ação de brincar com direcionamento voltado ao ato de apreender, traz benefícios ao discente, por outro lado a construção do próprio brinquedo possibilitará o desenvolvimento de valores para além da educação formal, dizendo de outro modo, a humanização de sujeitos que valorizam o fazer.

Na pesquisa ação de Maria da Glória Lopes:

[...] muitas crianças desconhecem seus potenciais porque não tiveram a oportunidade de experienciá-los, e, ao fazê-lo, aumentam sua autoestima. [...] capazes de realizar, de inventar coisas com utilidade, conseguem dar valor a objetos [...] feitos por suas próprias mãos, incorporam [...] valores essenciais a vida. (LOPES, 2005, p. 37)

Diante do exposto, acredita-se numa mudança de postura e desenvolvimento de suas potencialidades, de novos hábitos, advindos a partir da construção do conhecimento, no ato de criar e realizar algo concreto.

2 METODOLOGIA

2.1 A CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA/COMUNIDADE E APLICABILIDADE DE PROJETOS DE VIVÊNCIA.

A pesquisa de campo intrínseco ao projeto de intervenção desta monografia se deu por meio de estágios realizados numa escola pública. No tocante, a análise e intervenção esteve ensejada a construção da proposta que resultou nas mudanças quanto a prática educativa na escola, de sorte que, na medida que se apreendia com a implantação do projeto, paulatinamente, preparava-se para uma atuação docente transformadora. Para não é possível formar um professor sem ele ter um contato real com sua futura profissão, sendo necessário um qualificado processo formativo teórico-prático (Hervatini; Cabelo, 2010, p. 11).

A esse respeito, em conformidade com a Lei CNE/CP nº 1, de maio de 2006, o Estágio Supervisionado em pedagogia IV e V, tiveram início em fevereiro de 2014 e término em dezembro de 2014 na Escola Municipal Professora Maria José Nunes da Luz.

Quanto a caracterização da escola, suas atividades iniciaram-se em 1994 com o nome Centro Educacional Galileu Galilei, fundada através de um convênio com a prefeitura até 1998. Paralelamente, desde 2005, sob a direção da professora Francisca Marizette Parente Araújo, a escola está organizada em dois turnos – matutino 7h15min.

às 11h15min. e vespertino – 13h15min. às 17h15min, com total de 272 discentes entre 6 a 14 anos de idade, distribuídos em dez turmas do 1º ao 5º Ano. Atendendo principalmente as comunidades do Bairro da União, Parque Dez e adjacentes. Vale ressaltar que, atualmente a escola está sob nova direção e endereço.

A escola dispõe de TV, Data show, Amplificador, DVD's, Jogos educativos e acervos de livros literários. E, quanto a formação dos professores 90% eram formados em licenciaturas diversas, sendo 10% à formação de magistério, segundo nos informou a pedagoga da escola a maior parte da equipe de professores participam dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação - SEMED.

Outro fator importante, foi a diversificada clientela escolar, a maioria dos discentes pertence à classe menos favorecida da sociedade, por isso possui pouco acesso às atividades esportivas, artes, cultura e lazer, visto que a maioria das famílias sobrevivem com até dois salários-mínimos, decorrentes de trabalhos domésticos, benefícios governamentais, por exemplo: Bolsa família, ou ainda como autônomos. Os pais têm geralmente escolaridade até o ensino fundamental do 2º segmento. A escola está localizada num bairro considerado “área de risco”.

Importa destacar que, mesmo com incessantes esforços da gestão participando do “Programa Mais Educação”, oferecem Letramento e Xadrez, ainda assim, os entraves que prejudicavam o andamento do dia a dia ainda eram constantes, aumentando de maneira expressiva o índice de crianças com dificuldades em ler, interpretar e interagir.

Assim, na tentativa de entender por que os discentes não queriam ou não estavam preparados para apreender, fora realizada uma entrevista informal com a pedagoga e os docentes, embasadas no entendimento do autor Antônio Carlos Gil (2010, p. 105), “[...] a entrevista é o que apresenta maior flexibilidade. [...] Pode caracterizar-se como informal, [...] por ter como objetivo básico a coleta de dados”. Por essa via de raciocínio, as perguntas foram direcionadas à pedagoga e professores:

Quais os principais fatores estavam contribuindo inadequadamente para o baixo rendimento dos discentes no aprendizado?

Em resposta, a pedagoga relata a ausência de pais e/ou responsáveis no acompanhamento das atividades dos filhos. Alguns pais desconhecem completamente as propostas realizadas na escola.

Perguntas realizadas a três professores do 2º, 3º e 4º Ano do ensino fundamental. Por que os discentes apresentavam dificuldades de leitura?

De acordo com a professora do 2º Ano, a maioria das crianças não eram acompanhadas nas atividades escolares na casa junto ao responsável e por esse motivo, ela não aplicava mais “tarefa para casa”. Disse ainda que alguns discentes ainda estavam apreendendo o alfabeto. Durante a entrevista, foi observado crianças com atividades diferenciadas de fato.

Quanto a professora do 3º Ano, relatou que havia um discente que ainda sabia ler, na grande maioria da turma apresentavam dificuldades na leitura, somente uma minoria tinham o domínio da leitura. Sua turma era caracterizada com discentes entre 8 e 11 anos de idade, no fim do ano, disse a docente: “mesmo percebendo as dificuldades apresentadas por eles, tenho que aprová-los para o Ano seguinte, não posso reter alunos, só quando percebo que são casos extremos como o do que ainda não sabe ler”.

Já o docente do 4º Ano, no depoimento disse que a dificuldade na leitura era uma problemática de todos os Anos escolares da escola e, como não teve a oportunidade de estagiar na área quando se formou para conhecer a realidade escolar, tal qual como as entrevistadoras estavam realizando e vivenciando, ele, buscava proporcionar aulas diferenciadas com violão aos discentes, além de participar de todos os eventos de formação continuada e utilizar os recursos disponibilizados na escola, por exemplo, os minis notebooks.

Por fim, a pergunta foi sobre o recurso lúdico, se era explorado ou não pelos professores? Segundo a pedagoga, “alguns professores buscam jogos e aplicam na sala com os discentes”. Durante a vivência, observamos que a utilização do jogo seguia de encontro a aula do dia, ou seja, na maioria das vezes, eram atribuídos os jogos aos discentes como “passa tempo” oportuno, sem planejamento ou significado.

Nessa ordem de preocupação e nas informações obtidas através das entrevistas, como ponto de partida para a pesquisa de campo,

elaboramos e desenvolvemos com a turma do 3º e 5º Ano, dois projetos de vivência para verificar quantitativamente e qualitativamente dados concretos quanto ao nível de conhecimento e interação em que se encontrava os discentes da escola e, assim elaborar estratégia a partir das respostas obtidas nas aulas atrativas junto aos discentes. Nessa perspectiva, seguem os projetos.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

3.1 PROJETO DE VIVÊNCIA: LEITURA DE IMAGENS

O projeto Leitura de imagens, aplicado na turma do 3º Ano do ensino fundamental, com 20 discentes no dia 16/04/2014, das 13h às 17h, se fundamentou na teoria Chomskiana e no PCN, vol.02; teve como principal objetivo compartilhar junto ao discente a leitura de imagens com base no estudo da linguística e o estudo da língua materna, possibilitando o desenvolvimento no ato da escrita e leitura, respeitando a subjetividade singular e cultural, além dos conhecimentos prévios de cada discente presente. Nesse sentido, o papel da escola é oferecer para a criança o ensino da língua materna a partir do ensino formal as diversidades existentes no espaço político social, a construção da fala e da escrita, ou seja, o docente precisa trabalhar com a criança de tal forma que ela compreenda a diferença da fala e a escrita.

Outro fator relevante se dá pela leitura de imagens que estimula a imaginação e a criatividade da criança, na medida em que promove situações para isso, por exemplo, comparar, interpretar, desconstruir e construir de maneira significativa, ou seja, conhece, apreende, aplica, analisa e avalia. Logo, esses resultados em maneira de informação, visou buscar através da prática o oportuno aprendizado de todos os envolvidos.

Desse modo, ao longo do trabalho, foram realizadas através anotações e fotografias, observações quanto à leitura visual/oral e escrita e, em virtude da relação teoria/prática, dentre os principais aspectos destacaram-se:

I – *Comportamento*: Ao apresentarmos a dinâmica, realizamos a sondagem dos conhecimentos prévios dos discentes sobre “A leitu-

ra de imagens”, a princípio estavam tímidos, mas no decorrer da atividade, descontraíram-se e participaram;

II – *Participação*: Na continuidade da leitura de imagens a partir do recurso Data Show, os discentes fizeram uma leitura visual e oral das imagens apresentadas, a participação foi de aproximadamente 80% da turma, pois havia os que só observavam. Até aquele momento as crianças conseguiram abstrair todas as informações presentes nas imagens, identificando locais, pessoas, tempo, objetos, danças, entre outros, associando a imagem ao que elas já conheciam, exemplificando, disse a discente: *“este local parece com Presidente Figueiredo”*.

III – *Atividade*: Em seguida, apresentamos o varal de imagens para que cada discente pudesse escolher uma imagem, ou ainda recortar das revistas que estavam disponíveis no centro da sala, após a escolha tinham que colar a figura numa folha de papel almaço, até aquele momento as crianças estavam participando da atividade, após a colagem, foi sugerido que a partir da escolha da imagem produzissem um texto descrevendo a figura.

O resultado alcançado não foi o esperado, visto que no ato do Planejamento, estimávamos que aproximadamente 60% da turma soubessem ler, no entanto nos deparamos com realidade outra, pois apenas 25% sabiam ler e escrever, todos produziram textos narrativos, nenhum descritivo, 50% dos discentes no estágio de decodificação fizeram apenas palavras “soltas”, já os 25% nada produziram, a angústia por parte desses discentes que não sabiam sequer decodificar foi notória frente a imagem colada no papel, pois conseguiam oralmente narrar a história que retratava a figura, mas ao escrever não dominavam a leitura e escrita.

Como objeto de estudo, era verificar dados quantitativos e qualitativos no que se referiam o nível de conhecimento e interação, conforme seguem abaixo:

Qualitativo: Em suma, a vivência permitiu observarmos a “distância” entre a proposta teórica com o contexto da realidade, o baixo nível do desenvolvimento intelectual dos discentes, esse agravante, consequentemente, interfere nas demais disciplinas, no limite, deduzimos que a língua portuguesa não era ensinada, podendo no máximo ser decodificada a partir da correção dos “acertos” ou “erros”. Distan-

ciando-se do objetivo geral de se apreender para toda vida conforme diz o PCN (2000, p. 55): “Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola”. A partir daí uma profunda reflexão sobre a educação oferecida na Rede Pública de Ensino Básico.

Quantitativo: O demonstrativo de índices que segue de encontro a realidade da escola, uma vez que um número significativo de discentes na turma do 3º Ano ainda não apresentavam o domínio da leitura e da escrita.

3.2 PROJETO DE OFICINA – PRÁTICA DE LEITURA: TEATRO NA SALA DE AULA.

O projeto teve como base teórica o estudo da 3ª Concepção de ensino e aprendizagem, ou seja, a partir das circunstâncias, sócio histórica, cultural e política em que os 22 discentes do 5º Ano do ensino fundamental I estavam inseridos. O foco da proposta era favorecer o entendimento no ato de ler um texto, apreendendo gênero, a partir de uma aula atrativa, fomentando a criatividade, socialização, habilidades e competências durante o desenvolvimento da atividade.

Em linhas gerais, as observações científicas das ações dos discentes quanto à prática de leitura durante a pesquisa de campo, registradas através de fotografias, vídeo e anotações, seguem os principais aspectos observados:

I – *Leitura coletiva:* A atividade “Prática de Leitura”, teve início através de uma leitura coletiva do texto: *O Diálogo das Árvores*, os discentes interagiram, pontuando o que estavam entendendo sobre o texto, enquanto isso mediávamos quanto a estrutura do texto;

II – No oportuno sugerimos que desenhassem o que haviam lido e entendido, em seguida, utilizando o mesmo texto, perguntamos o que significava a palavra TEATRO, os discentes interagiram contribuindo com seus conhecimentos prévios;

III – Em continuidade a atividade, dividimos a turma em grupos, assim cada equipe participou do desafio de montar o caça-texto, durante a atividade cerca de 90% dos discentes participaram, foi um dos

momentos mais significativos, pois no começo sentiram dificuldades para montar o caça-texto, mas, com a orientação de que só conseguiriam construir a partir da leitura do texto principal, logo, todos iniciaram a leitura do texto, percebemos a interação, concentração, envolvimento, percepção e a socialização da equipe que trabalhavam em unidade a fim de cumprir o desafio proposto;

IV – Com o caça-texto concluído por todas as equipes, além das informações necessárias de como montar uma peça de teatro como: diretor de encenação e figurinista, seguiram para ensaiar a peça de teatro relacionada ao texto trabalhado, momento produtivo, pois houve a participação de todos, os que não apresentaram, contribuíram com outras funções. Por fim, o grande momento, a apresentação da peça: *“O Diálogo das árvores”*. Todas as equipes conseguiram desenvolver a proposta.

O projeto teve duração de 4 horas, e, em todos os momentos observamos o envolvimento natural e espontâneo dos discentes. Na atividade da peça, foi alcançado 100% da turma. Por conseguinte, ao final do projeto, realizamos a avaliação em forma de diálogo sobre o texto e conforme eles relatavam suas experiências, conseguimos identificar nas falas que houve a leitura das entrelinhas, durante o diálogo, uma discente relatou que gostou muito da maneira como foi desenvolvida a aula e que havia aprendido bastante, disse ainda que: *“seria muito bom se todas as aulas fossem sempre dessa maneira”*

A experiência ao aplicar atividade na 3ª concepção de ensino e aprendizado com planejamento e comprometimento permitiu refletir a prática e responsabilidade que despertou nos discentes o prazer pela leitura brincando, socializando e interagindo de maneira saudável e construtiva, distante do habitual

3.3 LABORATÓRIO LÚDICO SOWER: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

Para o autor Antônio Carlos Gil (2010, p.25): “cada pesquisa é naturalmente diferente de qualquer outra. Daí a necessidade de previsão e provisão de recursos de acordo com a sua especificidade”. Nessa linha de raciocínio, sabíamos que para a implantação do proje-

to, precisávamos de parceria com a comunidade escolar para ajudar na concretização e permanência do projeto, e também com a Secretaria de Educação que contribuisse com custos dos materiais permanentes, o conseguinte, o Projeto: *Laboratório Lúdico Sower: Alfabetização e Letramento*, à gestora da escola da escola, se deu a partir de tais etapas como:

O evento para arrecadar recursos a fim de suprir os custos financeiros, aconteceu no mês de junho, no oportuno e com a autorização da gestora, realizamos um Brechó e convidamos a comunidade para participar. Ao final, arrecadamos o total de 590,00 Reais.

Realizamos uma pesquisa dos materiais e objetos necessários para o laboratório, tais como: brinquedos e jogos para atividades intelectuais e afetivas, mídias, TV, som, data show, acessórios para teatro, livros, gibis, globo, esqueleto do corpo humano, casa de fantoches, CD's de músicas educativas, DVD's educativos, notebook, etc. Assim, no quadro 02, seguem os materiais de consumo e permanentes, necessários para o Laboratório, além dos custos financeiros.

Quadro 02: Materiais de consumo e serviços

Com parte do material disponível, iniciamos a limpeza e pintura do espaço. Durante a organização do Laboratório, discentes do 5º Ano ofereceram-se para ajudar e, com a permissão da pedagoga elas contribuíram significativamente.

Posteriormente, duas outras ações aconteceram: a primeira foi a catalogação dos livros e a segunda foi realizarmos uma pesquisa quanto as atividades sugeridas para desenvolver aulas atrativas no Laboratório Lúdico, por exemplo: teatro, fantoche, construção de história em quadrinhos, jogos de português, mídias, execução de receitas, bingo das letras, desenho/pintura e recorte, fazendo arte com reciclado, jogral, poesias, brinquedos educativos, jogo da memória, caça-textos, gincana de português, maquetes de projetos, trilhas do conhecimento, jornal como fonte de informação, conte-me uma história, etc. A pesquisa realizada quanto as atividades, teve o objetivo de possibilitar ao docente meios que contribuíssem durante seu planejamento do plano de aula, os recursos necessários à promoção de aulas atrativas.

A preocupação para que todos os discentes da escola pudessem participar da proposta, nos direcionou a elaboração de um cronograma, onde o docente pudesse utilizar o espaço para aplicar a aula atrativa conforme o planejamento antecipado, cumprindo a proposta curricular, assim sendo, discentes do 1º ao 5º Ano, participariam explorariam o ambiente uma vez por semana com a mediação do professor utilizando-se de diversos recursos, entre outras possibilidades durante a vivência. Nessa perspectiva, segue o cronograma para melhor compreensão do pretendido:

Após a conclusão do Laboratório, o passo seguinte foi solicitarmos da gestora permissão para apresentarmos a proposta aos docentes, de sorte, foi agendado conforme a disponibilidade o dia e a hora. E, com a participação de aproximadamente 70% do corpo docente, iniciamos a reunião com uma reflexão sobre o real e as possibilidades. Assim, aconteceu a discussão sobre a problemática observada.

Nesse dia tivemos a oportunidade de discorrermos sobre a importância de oferecer aula diferenciada do tradicional, aulas que fizesse sentido nos diferentes espaços que os mesmos estão inseridos. Sensibilizamos a equipe docente de que, a partir de um plano de aula bem elaborado e planejado seria possível oferecer uma aula atrativa, dissemos ainda que essa prática demandava tempo, dedicação e comprometimento.

Durante a reunião, uma docente questionou dizendo não ter tempo para realizar esse tipo de atividade, alguns concordaram com o posicionamento da docente, outros não. Na continuidade, apresentamos os resultados dos projetos de vivência aplicado nas turmas do 3º e 5º Ano.

Dada a importância do tema para a comunidade escolar e principalmente ao discente. Apresentamos as metas qualitativas possíveis de serem atingidas, uma vez que, o *quantitativo* repercute em mudanças de comportamento, atitudes e hábitos, com isso esperávamos os seguintes resultados: O desenvolvimento quanto a mudança de costume e postura de valores morais e respeito ao próximo. E, quanto aos dados quantitativos mensura os dados coletados, nesse sentido, o pretendido seria:

Atingir 100% da comunidade escolar quanto a importância de aulas atrativas e significativas oferecidas aos discentes a partir do recurso lúdico;

- alcançar em até 100% a prática da leitura e escrita compreendida;
- despertar 100% o interesse dos discentes pelas demais disciplinas;
- reduzir 0% brigas entre discentes, agregando valores e respeito ao próximo.

E, por fim os convidamos para conhecer o espaço: “Laboratório Lúdico Sower: Alfabetização e Letramento”.

A respeito do resultado qualitativo, a satisfação de observarmos os docentes desenvolverem a proposta utilizando além do laboratório lúdico, suas próprias salas de aula, foi visível a partir de um novo colorido nas salas de aula, a interação, além das atividades de construção relacionadas as demais matérias oferecidas aos discentes. Na avaliação comportamental de relacionamento quanto interação e socialização durante as atividades, se apresentou satisfatória.

Já o resultado quantitativo alcançado foi de aproximadamente 80% da ação docente através do recurso lúdico, se deu através da busca dos docentes que se dedicaram, somados aos que já exerciam tais práticas de aulas atrativas, alcançamos a meta dos 100%

Estimamos que houve 60% de discentes do 1º ao 5º Ano, que através do estímulo propostos nas aulas atrativas, houve a busca natural de apreender a ler e aos que pouco sabiam ler, o desenvolvimento de hábito de leitura.

Não conseguimos alcançar um número significativo de discentes do 4º e 5º Ano, à leitura competente, mas, continuaremos na busca desse ideal, num futuro próximo na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se deu início com a intenção de contribuir, logo, a proposta inovadora com um olhar outro, surgiu da insatisfação observadas durante nosso estágio na escola, a princípio, devido ao grande desejo de fazer e ver acontecer, não se mensurou os entraves duran-

te o processo de desenvolvimento e mudança, uma vez que envolveu pessoas com subjetividades singular e cultural diversas da comunidade escolar, além de recursos financeiros necessários para a realização do Laboratório Lúdico.

Nesse particular, a estratégia para alcançar significativos resultados foi de criarmos um elo de parceria com os docentes sensibilizando-os a internalização do propósito, ou seja, oferecermos à educação de qualidade aos discentes da escola, o novo ao novo. E, para superar questões financeiras para a implantação do projeto, fora firmado parceria com a gestora e comunidade.

Nessa perspectiva, sem imposições, o trabalho foi se desenvolvendo junto aos docentes que acolheram a proposta e, durante as ministrações de suas aulas fosse possível observar e, das informações obtidas através de entrevista informal com os mesmos, todo esse envolvimento entre nós; acadêmica pesquisadora, docentes, discentes, gestora e pedagoga, contribuiu para a compreensão do mais próximo possível a realidade da escola.

No primeiro momento, ao observar a dificuldade de leitura dos discentes do 1º ao 5º Ano e a maneira como o plano de aula era oferecido através da ação docente, as vezes de maneira estática, e, posteriormente, nesse mesmo contexto, meses depois fora realizado outra leitura sobre o caso, por exemplo, aulas atrativas, que a princípio era para ser desenvolvido no Laboratório, hoje, além do espaço lúdico, exploram também as salas de aula, importa destacar que os discentes apresentaram resultados satisfatórios quando ao interesse em aprender, se envolvem, socializam-se e interagem durante as atividades.

Enfim, os desafios são provas de que é possível realizar, fazer acontecer mesmo diante de obstáculos, afinal problemáticas no interior da escola sempre existirão, alguns com mais intensidade outros menos, a diferença é como o olhar do profissional da educação irá observá-lo; se da zona de conforto, ou como questões de possíveis soluções e aprendizado para todos os envolvidos, através de ações humanizadas e comprometidas. A diferença não é a indiferença.

A alfabetização e letramento não são apenas processos educacionais; são experiências vivas, escritas com as tintas da diversidade, superação de desafios e estratégias pedagógicas adaptativas. Cada

comunidade contribui para essa narrativa, deixando uma marca indelével nas trajetórias educacionais das pessoas.

As condições em torno da alfabetização e do letramento não se configuram num modismo passageiro, e sim em importantes temáticas a serem debatidas e articuladas no trabalho em sala de aula e o modo como o professor conduz o seu trabalho e crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitiram o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais.

REFERÊNCIAS

BRABO, E. V. **A alfabetização e o letramento na compreensão e nas práticas dos professores alfabetizadores de uma escola no município de Barcarena-PA.**: 2022.

_____. **A. Segredos da Alfabetização uma Abordagem Psicopedagógica.** Editora Appris, 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9394/96.**

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Leitura e alfabetização:** cadernos de estudos lingüísticos. Campinas – UNICAMP: IEL, 1982.

_____. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1993.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

EVANGELISTA, L. C. **O processo de alfabetização na perspectiva da criança: revisão de literatura.** 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam.

CONCEIÇÃO, G. B.; PEREIRA, S. R. B. Letramento na educação infantil. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 47, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: **uma prática em construção da pré-escola a universidade**/ Jussara Maria Lerch Hoffmann. – Porto Alegre: mediação, 2009.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: **criar, fazer, jogar**/Maria da Glória Lopes. 6. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

NOHAD, Mouhanna Fernandes. Concepções de Linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Professora Maria José Nunes da Luz.

SILVA, K.G.P. **Alfabetização e Letramento em Língua Materna e Matemática: conceitos, pontos e contrapontos**. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**/ Magda Soares. – 2.ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

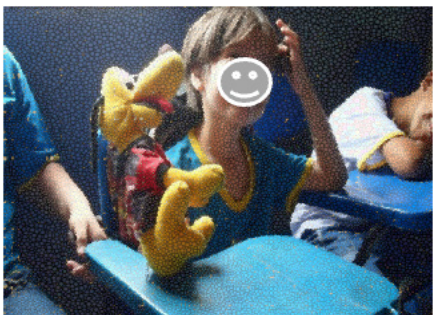
_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003

SOARES, Maria Ines Bizzotto. **Alfabetização Linguística**; da teoria a prática/Maria Ines Bizzotto Soare,Maria Luisa Aroeira, Amelia Porto. Belo Horizonte: Dimensao, 2010.

Tfouni, L. V. **Letramento e alfabetização** (Questões da nossa época, Vol. 15, 9a ed.). São Paulo: Cortez, 2010

ANEXOS

Registro Fotográfico: Projeto de vivência e Leitura de imagens

Início da Atividade - comportamento	Durante a Atividade - envolvimento
	
Todos se envolveram da dinâmica	Atividade Aplicada – escolha da imagem
	
Participação 100% na escolha da imagem	As crianças envolvidas com a proposta
Mediação das pesquisadoras em formação junto aos discentes para o desenvolvimento da atividade	
	

Registro fotográfico - Etapas desenvolvidas durante a construção do Laboratório Lúdico Sower: Alfabetização e Letramento

Estoque de roupas para o Brexó do depósito da escola



Realização do Brechó na escola



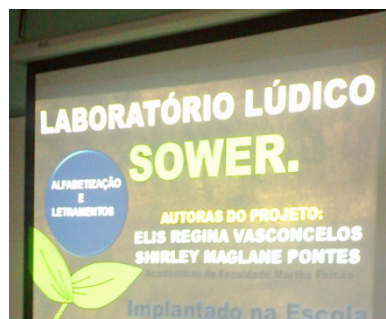
A sala disponibilizada para implantação do projeto antes da pintura



Durante o desenvolvimento da concretização do projeto – Laboratório Lúdico



Socialização do Projeto junto aos docentes da escola – 2ª Reunião



Finalização da pintura e decoração do Laboratório Sower



CAPÍTULO 18

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL PRINCESA ISABEL, SILVES- AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023

*THE PORTFOLIO AS A REGISTRATION AND EVALUATION TOOL
IN CHILDHOOD EDUCATION AT ESCOLA MUNICIPAL PRINCESA
ISABEL, SILVES-AM/BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2022-2023*

Lucileia Fonseca Cortez

Escola Municipal Princesa Isabel
Silves-AM/Brasil
leiacortez1@gmail.com

Arlindo Costa

Professor Aposentado UDESC
arlindo.costa@udesc.br

RESUMO

Essa pesquisa faz parte das reflexões sobre O Portfólio como Registro e Avaliação das crianças na Educação Infantil referente aos conhecimentos, critérios e definições necessários adotarem para se realizar uma boa avaliação, pois avaliar requer muita atenção e responsabilidade do docente e exige que o mesmo tenha um olhar criterioso sobre a criança, que traduza suas ações dentro do contexto escolar, e, ao mesmo tempo, auxiliar no desenvolvimento de sua aprendizagem. No entanto, a documentação pedagógica e a produção dos portfólios são ferramentas que podem ser um recurso muito importantíssimo para o professor refletir sobre a sua prática, sobre a metodologia que pode ser adotada para organizar com maior cuidado as propostas pedagógicas com o objetivo de instigar a habilidade de cada criança e apresentar as suas possibilidades e limites diante das experiências vivenciadas. O foco desta pesquisa; é classificar a aplicação do portfólio em

sala de aula como metodologia avaliativa. Os resultados são apresentados de acordo com a abordagem adotada na pesquisa e podem ser expressos por meio de tabelas, gráficos e figuras. Tudo deverá ser minuciosamente referenciado. A proposta desta pesquisa, que tem como tema o portfólio como ferramenta de registro e avaliação na educação infantil, para ampliar o conhecimento dos professores, gestores, estudiosos da área da educação e pesquisadores sobre concepções de avaliação. instrumentos avaliativos, bem como suscitar novas discussões e debates nesta área. No entanto, para a elaboração do portfólio independente do modelo escolhido, precisa-se de tempo para a organização e seleção de material para que a trajetória escolar da criança seja apresentada de maneira significativa. Assim, refletir sobre a possibilidade de um tempo maior de planejamento para as professoras de Educação Infantil se faz necessário e urgente para poder ser estabelecido um momento de reflexão e produção do material avaliativo.

Palavras-chave: O Portfólio; Registro e Avaliação; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is part of the reflections on The Portfolio as a Record and Assessment of children in Early Childhood Education regarding the knowledge, criteria and definitions necessary to adopt to carry out a good assessment, as evaluating requires a lot of attention and responsibility from the teacher and requires that they have a careful look at the child, which translates their actions within the school context, and, at the same time, assists in the development of their learning. However, pedagogical documentation and the production of portfolios are tools that can be a very important resource for teachers to reflect on their practice, on the methodology that can be adopted to organize pedagogical proposals with greater care with the aim of instigating each child's ability and present their possibilities and limits in light of their experiences. The focus of this research; is to classify the application of the portfolio in the classroom as an assessment methodology. The results are presented according to the approach adopted in the research and can be expressed through tables, graphs and figures. Everything must be thoroughly referenced. The proposal of this research, which has as its theme the portfolio as a recording and eval-

uation tool in early childhood education, to expand the knowledge of teachers, managers, scholars in the field of education and researchers about evaluation concepts. However, to prepare the portfolio regardless of the model chosen, time is needed to organize and select material so that the child's school trajectory is presented in a meaningful way. Therefore, reflecting on the possibility of more planning time for Early Childhood Education teachers is necessary and urgent in order to establish a moment of reflection and production of evaluation material.

Keywords: The portfolio; registration and evaluation; early childhood education.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa faz parte das reflexões sobre a Avaliação das crianças na Educação Infantil referente aos conhecimentos, critérios e definições necessários adotarem para se realizar uma boa avaliação, pois avaliar requer muita atenção e responsabilidade do docente e exige que o mesmo tenha um olhar criterioso sobre a criança, que traduza suas ações dentro do contexto escolar, e, ao mesmo tempo, auxiliar no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Situação o problema o qual despertou este estudo surgiu quando se observou a inexistência de forma parcial do uso do portfólio como instrumento pedagógico pelo educador no espaço escolar, resalta-se que a aplicabilidade do mesmo em sala de aula, motiva a desenvolver estratégias inovadoras no aprendizado. Diante disso, procurou-se saber: **pergunta central:** por que trabalhar o portfólio como método de registro e avaliação na educação infantil, na escola Municipal Princesa Isabel, localizada no Município de Silves-AM/Brasil, no período de 2022-2023?

Sobre as **perguntas específicas**, de que forma o portfólio pode ser desenvolvido em sala de aula com os discentes? Como ocorre o portfólio no ensino da aprendizagem dos alunos da educação infantil? Com aplicação do portfólio em sala de aula. Como se dará a avaliação com o uso dessa metodologia?

Partindo do **objetivo geral:** avaliar como o portfólio é utilizado com alunos da educação infantil no ato avaliativo do ensino aprendiza-

gem na Escola Municipal Princesa Isabel, localizada no Município Silves-AM/Brasil, no período de 2022-2023. Os **Objetivos específicos são analisar** de que forma o portfólio pode ser desenvolvido em sala de aula com os discentes; investigar como ocorre o portfólio no ensino da aprendizagem dos alunos da educação infantil na escola. Foco desta pesquisa; Classificar a aplicação do portfólio em sala de aula como metodologia avaliativa;

Hipóteses Se o uso do portfólio pode despertar e chamar a atenção do aluno e pode levar a fazer reflexões sobre o aprendizado do indivíduo dentro do ambiente escolar. Torna-se relevante que tal método contribuirá para incentivar e aprofundar estudos através do uso do portfólio.

Justificativa O seguinte tema surgiu de uma dificuldade de aprendizagem dos alunos, principalmente os discentes das escolas do campo, com isso nos levou a desenvolver este projeto que poderá beneficiar essas demandas, usar o portfólio como metodologia de ensinar e incentivar, onde o indivíduo poderá buscar conhecer de forma simples e criativa o conhecimento.

Sabe-se que o ensinamento através da ludicidade é uma forma de atrair, ou melhor, chamar a atenção do aluno para ver aquilo que está sendo apresentado. Fazendo que ele interaja com a sua criatividade, tornando-o cada vez mais participativo da aula. Porém, este é um desafio a ser percorrido, mas que esperamos chegar ao objetivo que é ensinar.

Quanto a **Viabilidade**: Devido à falta do não uso da ferramenta do portfólio em sala de aula, sendo que é uma ferramenta muito útil para se trabalhar na educação infantil, então, é necessário que se tenha em mente que a ferramenta do uso do portfólio nas escolas ajudará no processo pedagógico de forma mais adequada, mas sim de um modo diferente, no próprio cotidiano de cada um.

Sobre as **limitações** no percurso do trabalho, houve momentos em que tive dificuldades, como a falta de tempo, para o momento de aplicação, transporte e recursos.

Como Consequências: o portfólio como ferramenta de registro e avaliação na educação infantil na escola traz diferentes desafios no cotidiano dos professores, seja por falta de recursos, acesso ou pela necessidade de inovar o que existe.

Neste sentido, se faz necessário pesquisar quais as dificuldades encontradas por educadores em ministrarem suas aulas e quais as relevâncias do uso do portfólio no âmbito escolar? Visto que, a educação infantil é um dos principais alicerces para o desenvolvimento de uma boa educação. Vista que o portfólio é uma ferramenta que, se bem utilizada, pode ser uma expressiva aliada no processo ensino-aprendizagem.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EMBASAMENTOS LEGAIS E PERSPECTIVAS DA AÇÃO.

Conforme Shores e Grace (2001) dizem que:

A avaliação baseada no portfólio pode e deve convergir a atenção de todos os indivíduos, principalmente os da área que estão empenhados na educação como as crianças, docentes e familiares, nas tarefas importantes para o aprendizado do discente, sendo que o processo deve incentivar o questionamento, discussão, proposição, como análise e reflexão. (SHORES E GRACE, 2001, p.15)

Percorrendo o pressuposto de que a avaliação é uma dimensão primordial da aprendizagem pedagógica e eficácia para o desenvolvimento do aprendizado do discente dentro do ambiente escolar. Com procedimento de relevância e práticas avaliativas que sejam coerentes tanto com o conceito propriamente dito quanto com a especificidade desta etapa da educação infantil.

De acordo com Rampazzo (2005) “de fato obtidos os dados, o pesquisador terá diante de si um amontoado de respostas que precisam ser ordenadas e organizadas, para que possam ser analisadas e interpretadas” (RAMPAZZO, 2005, p. 58).

De acordo com Hoffman (1996), afirma que avaliação deve ser pensada de forma objetiva **para o** acompanhamento do processo de aprendizagem e não como um produto acabado. Por isso faz-se necessário ampliar as normas de observação, interpretação, re-

gistro e diagnóstico. Sendo que precisamos iniciar avaliações onde tenhamos registrado a trajetória de prosseguimento percorrida por cada criança e sua turma.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular. (MINAYO, 1994, p. 25)

De acordo com Piaget e Vigotski (2015, p.8) “ a principal finalidade de toda estrutura educacional é promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Isso, por si só, justifica a constante preocupação, não apenas de psicólogo e educadores e como pesquisadores de outras áreas, com a complexa natureza desses processos.”

Percebemos que há uma preocupação gigantesca por parte de grandes educadores quando se trata do tema educação, sabemos das dificuldades que educação sofre em nosso país, principalmente aquela que é desenvolvida no campo, que dependem das estruturas governamentais para continuar desempenhando o seu papel que é de educar, como menciona. (PIAGET E VIGOTSKI 2015, p.8).

Porém, o professor deve acima de tudo entender que não são os alunos que devem se adequar à sua prática pedagógica, mas sim que ele deve adequar-se à aprendizagem dos alunos, buscando meios de facilitar a aprendizagem dos mesmos.

Conforme Barbier (2002) A aproximação qualitativa concentra-se na investigação da realidade social e histórica, proporcionando ao pesquisador interagir com o indivíduo ou com o grupo que está sendo pesquisado, tendo em vista a sua mudança.

1.2 PORTFÓLIO

Sabemos que a palavra portfolio nos traz à mente muitos significados, mas que geralmente esses estão ligados ao mundo da arte,

onde eles têm sua origem. Conforme Gardner (1994, p.207) esclarece que o portfólio é uma.

“[...] típica pasta de trabalhos de arte, [na qual] um estudante seus melhores trabalhos, na esperança de ser admitido em uma escola de arte seleta, ganhar um prêmio ou assegurar uma exposição em uma galeria ou um estágio em uma oficina”. (GARDNER, 1994, p.207).

O portfólio é de origem inglesa. Mas que, em cada lugar do mundo ele encontra significado diferente, como podemos ver no italiano portafoglio que “significa recipiente onde se guardam folhas soltas”. No Canadá é conhecido como porta-folio. Quer dizer uma amostra de dossiê. Sendo este, originado do francês- dossier-é “considerado um recipiente ou pasta onde são guardados todos os materiais produzidos pelos estudantes”. (GARDNER, 1994).

De acordo com Alves e Anastásio (2006, p. 104) o portfólio vem gradativamente ganhando o seu espaço no campo educacional, e cada vez mais sendo utilizado a serviço do ensino e da aprendizagem, como uma ferramenta da avaliação formativa.

Conforme Shores e Grace (2001, p. 87), diz que o processo de formação do portfólio pode ser desenvolvido em até dez passos, sempre na ordem que melhor o avalie, pois os melhores sistemas do portfólio podem desenvolver-se a partir dos interesses e das necessidades de cada ciclo de aprendizagem. Sambemos que o primeiro passo da montagem é estabelecer uma política de portfólio.

Consiste em um pequeno conjunto de regras básicas, isso para a coleta de itens a serem guardados. A política do portfólio também expressa como a avaliação, sendo que esse material complementa a avaliação padronizada, avaliações de desempenho e boletins de notas.

Em relação aos passos, os educadores com as crianças refletem sobre suas atividades, registrando suas ideias, novas descobertas e novos entendimentos. Sendo que ele difere de um diário típico, porque é produto de consultas regulares entre as crianças e os professores ou as famílias.

O diário de aprendizagem permite que o professor tenha clareza dos processos de entendimento e do pensamento das crianças, as

quais podem sugerir atividades de continuidade para reforçar e ampliar o conhecimento da aprendizagem e para capacitá-las para que ensinem umas as outras através da sua espontaneidade, da imitação, de desenhos, da escrita e da interação no ambiente escolar.

Além disso, os diários de aprendizagem também são dispositivos para estruturar e para concentrar as conferências individuais com as crianças, uma importante técnica de avaliação com portfólio.

No Portfólio de Aprendizagem, os alunos registram suas reflexões sobre a construção de aprendizagem de cada disciplina, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento e formação em relação do aprendizado dos alunos.

Conforme Villas Boas (2004, p. 38) afirma que:

“O portfólio é uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem (do aluno)”. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. “Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio”. (VILLAS BOAS 2004, P. 38)

De acordo com Vygotsky (1991), o aprendizado está cada vez mais profundamente relacionado com o contexto sociocultural de cada indivíduo. Para ele, as estruturas socioculturais da sociedade em que o indivíduo vive, sendo que eles vão sendo internalizadas com o passar do tempo, através das atividades executadas pelos próprios indivíduos.

De acordo com os autores, Worthan, Barbour e Desjean-Perrotta (1998, referidos por Alves, 2007, p. 55-56) identificam quatro tipos de portfólio que podem ser usados na educação. Assim como mostra a tabela abaixo:

PORTFOLIO DE AVALIAÇÃO, Este portfólio é produzido por todos os membros pedagógico que fazem parte do processo educacional, seja pela criança, pelo educador ou pela família. Sendo que este pode ser usado como ferramenta de avaliação formativa, porém, dependendo da série de ensino em que é aplicado, realizado e desenvolvido.

PORTFOLIO DE TRABALHO, Este possibilita à criança e o professor avaliar ao mesmo tempo os progressos realizados e atingidos. Que a organização, requer os conteúdos neles inseridos, onde são escolhidos pelos educadores ou pelas crianças conjuntamente.

A família também poderá contribuir com sugestões, opiniões, material, comentários e trabalhos. Este portfolio enquadra somente na avaliação formativa. Assim, como no anexo a baixo.

PORTFOLIO DEMONSTRATIVO, também considerado “por Shores e Grace (2007, referenciado por Parente, 2004, p. 58). É constituído somente pelos melhores trabalhos das crianças, enquadrando-se assim no processo de avaliação sumativa.

Os trabalhos que demonstram o progresso das crianças ao longo de um determinado período de tempo não são contemplados, por isso, este tipo de portfolio valoriza mais o resultado final do que os progressos feitos para alcançá-lo.

Assim sendo, o seu valor para orientar e (re) organizar a prática pedagógica é pouco elucidativo, uma vez que a evolução diária e sistemática das crianças raramente é contemplada.”

PORTFOLIO DE ARQUIVO é muito utilizado para fornecer ao educador (a) /professor (a) do ano seguinte uma visão ampla e alargada do desempenho cognitivo e motor das crianças, bem como, as aprendizagens e os conhecimentos que esta adquiriu.

Poderá também demonstrar quais as suas principais dificuldades. Este documento ajudará ao novo profissional conhecer a criança e ajudá-lo na tarefa de planejar estratégias e actividades adequadas a cada criança e ao grupo em geral tendo em atenção os conhecimentos anteriormente adquiridos e interiorizados.

Conforme os autores destacam acima sobre o portfolio, nós realizamos os quatros tipos de portfolio com os alunos que irão participar da pesquisa. Assim como nos anexos abaixo.

Segundo Shores e Grace (2001, p. 43-45) “apresentam, identificam e relacionam três tipos de portfolio.” Assim temos:

Portfolio particular. Este é considerado como um documento confidencial. Que apresenta dados pessoais sobre os alunos, recolhidos junto dos pais, geralmente em fichas de identificação ou entrevistas. Sendo que estes são sigilosos e são somente do conhecimento do

educador, logo poderemos afirmar que estamos diante de um método de recolha de dados, no qual se baseia no estudo de caso.

Portfolio de aprendizagem. O educador e a criança selecionam anotações, como rascunhos, esboços de projetos e trabalhos. Este tipo de portfolio é uma fonte de consulta para ambos. Nele, fornece elementos de aquisição de aprendizagens por parte dos alunos e motiva a reflexão, o que conseqüentemente estimula o ensino e aprendizagem do indivíduo.

Portfolio demonstrativo. Este auxilia todos os componentes do processo educativo, sendo os educadores, as crianças, os pais e entre outros, podem fazer uma análise do procedimento percorrido ao longo de um estipulado espaço de tempo. Porém, o material nele incluído poderá ajudar todos os que acompanharem a escolarização da criança a qual realizou o estudo.

De acordo com que relata os autores Shores e Grace, os três citados por eles, produzimos apenas dois, que são de suma importância para o ensino aprendizagem dos alunos. Como mostra os anexos abaixo.

Como poderemos investigar, porém não existe um consenso geral sobre os referidos tipos de portfolio, sobre a sua designação e sobre qual o mais pertinente à educação pré-escolar.

Sabemos que de qualquer forma, poderemos afirmar que os mesmos têm um ponto em comum, ou seja, o formando, em nosso caso concreto, a criança com o seu desenvolvimento, as suas características de aprendizagens, aquisições e conhecimentos, sem esquecer nunca as suas necessidades, dificuldades e limitações.

“O portfólio é um elemento de auto-reflexão e avaliação segundo Gardner (1994), visto refletir a crença deque os estudantes aprendem melhor e de uma forma mais integral”.

Entende-se que, o uso do portfolio nas escolas é de suma importância, tanto para professores quanto para alunos, onde os professores tem como acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos e também como pais dos alunos fazerem o acompanhamento de seus estudos .

A recorrência e a origem etimológica do verbo “acompanhar”, no qual dar-se o processo de acompanhamento pedagógico no ensi-

no e na aprendizagem da criança. Assim, como as teorias embasam a aprendizagem do indivíduo no cotidiano.

De acordo com Behrens (2008, p. 163) “afirma que, aquilo que continua a seduzir nos portfólios “com a exceção da sua subtileza, é a esperança de se poderem seguir as marcas destes processos sutis que são as aprendizagens individuais.”

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de (1996) sabemos que esta lei é a que normatiza a educação principalmente nas propostas educativas, como podemos no trecho abaixo.

as propostas pedagógicas escolares e seus currículos deverão incluir conteúdos e metodologias a fim de atender as finalidades do ensino médio estabelecidas na LDB/96 que é o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento

Conforme, Pacheco (1995) afirma que a avaliação não possui três, mas sim quatro funcionalidades. Com uma função pedagógica no qual engloba quatro aspectos. Dimensão pessoal, que assenta na relação estabelecida entre os docentes e os discentes e vice-versa. Sendo esta dimensão funciona como um incentivo do sucesso educativo, possibilitando a autoconfiança.

Este enfoque informa o docente “do modo como os alunos evoluem na turma e são receptivos às suas propostas didáticas” (Pacheco, 1995, p. 18).

De acordo com que Sá-Chaves (2000) refere ao portfólio um material reflexivo como sendo um instrumento de diálogo entre o professor e o aluno, sendo que não são realizados somente no término do período para fins avaliativos.

Com base neste sentido, podemos entender que na visão de Sá-Chaves (2000) sendo que o mesmo compreende o portfólio como um instrumento de estimulação para o pensamento reflexivo, priori-

zando oportunidades para documentar certo indivíduo, para notar e estruturar os procedimentos da própria aprendizagem do educando.

Podemos citar que o portfólio evidencia tanto para o aluno quanto para o professor, esses processos de auto-reflexão possibilita o sucesso do estudante, em que ele pode transformar e mudar a sua forma de conhecimento, em vez de exclusivamente saber sobre um determinado fator, ao mesmo período em que permite que o docente deva repensar sua estratégia e suas formas educativas em vez de somente fazer algum critério para avaliar ou classificar o aprendizado do educando.

1.3 AVALIAÇÃO

A avaliação formativa é usada para verificar a aprendizagem do aluno durante alguma aula, de modo informal e valendo pouca nota. Como exemplo de **avaliação formativa** em que se faz aplicando uma palestra onde os alunos poder apresentar o que compreenderam sobre determinado assunto.

A avaliação de cunho formativo deve informar o professor para que o mesmo possa regular sua ação e também o aluno para que tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros (HADJI, 2001, p. 20 *Apud Caseiro C. 2008. P. 16*).

Com forme autor explica que redirecionamento exige interação entre professor e aluno antes, durante e após o momento em que a avaliação é realizada. É primordial que o professor, enquanto mediador, leve o aluno a pensar sobre três aspectos. O primeiro deles está relacionado com a atividade avaliativa propriamente dita.

Porém, o aluno deve ser capaz de compreender o que o docente deseja no momento em que avalia; após a realização da atividade avaliativa aplicada, o docente deve propiciar reflexões sobre como o aluno chegou às suas respostas, como ele pensou; e completando o ciclo, deve haver espaço para que o aluno pense sobre como deverá agir para melhorar seu desempenho. (HADJI, 2001, p. 20. *Apud Caseiro C. 2008. p. 16*).

A avaliação autêntica volta-se para verificá-la a capacidade dos alunos na produção de respostas bem acabadas, completas e fundadas em bons argumentos, ou na manifestação de bons desempenhos, ou na confecção de produtos através do lúdico.

Explorando essa perspectiva de avaliação, destacamos alguns documentos publicados pelo MEC que recomendam a observação e avaliação dos aspectos e insumos constituintes do contexto educativo ofertado. Tais documentos são: Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006) e Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009c).

Entendemos que as avaliações são regidas pelas leis que são impostas pelo ministério da educação junto ao governo brasileiro, onde devemos seguir o modelo avaliativo.

De acordo com Engel (1993), a avaliação pode ser considerada quando os resultados espelham tanto os métodos quanto os objetivos do aluno: torna-se possível observar o meio pelo qual a criança continua sua produção e vislumbrar os objetivos a que se propôs. No texto real de utilização de seus conhecimentos. Nas palavras da autora.

[...] estamos interessados em características de aprendizagem e formas de raciocínio [...] habilidades e informações são fácil verificação, porque podem ser testadas fora de contexto [...] mas não podemos testar o que é essencial no processo de aprendizagem: os modos individuais de aprender e as formas de raciocínio (ENGEL, 1993, p. 9).

Conforme Luckesi (2011) “a atividade de avaliar caracteriza-se como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório. Podemos verificar que, no cotidiano, tanto em atos simples como complexos, a avaliação subsidia a obtenção de resultados satisfatórios”.

Desta maneira, pode-se dizer que é papel do professor garantir que esta autonomia seja evidenciada no percurso da formação ini-

cial do professor e de seus alunos e a melhor maneira de se fazer isso é certificando-se que haja um diálogo entre professor e o aluno, porém, conceber desenvolvimento da aprendizagem como alvo principal.

Entretanto, os conceitos anteriormente já referenciados neste trabalho, sendo que este também tem um elevado grau de polissemia, pois “a ausência de uma clareza conceptual faz com que as propostas apresentadas oscilem entre a utilização deste como ajuda à aprendizagem, procedimento de avaliação ou como utensílio de gestão de carreira” (Behrens, 2008, p. 153).

A utilização uso dos portfólios no campo pedagógico surge em meados da década de 80, devido ao surgimento de novas abordagens educativas que evidenciavam e valorizavam as aprendizagens significativas e realçavam o papel da criança, assim como, do educador no processo do ensino-aprendizagem.

Conforme a evolução da sociedade verificou-se sobre alterações significativas a nível educacional o que conduziu à mudança de mentalidades dos educadores em relação à avaliação e à forma como esta deveria ser concretizada.

Portanto, o recurso ao portfólio como instrumento de aprendizagem, avaliação e conseqüentemente como meio de programar e programar, ou reprogramar o processo educativo isso torna cada vez mais frequente. Este facto vai ao encontro às ideias de Sá-Chaves (2000, p. 9) quando afirma que o portfólio “é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados”.

Segundo Frison (2008) enfatiza que: Os portfólios como ferramentas de aprendizagens realizadas pelos alunos como avaliação que surgem em resposta aos métodos de avaliação tradicional, ou seja, é um caminho “alternativo das formas tradicionais de avaliação, as quais se baseiam exclusivamente nos resultados dos testes e provas – muitas vezes descontextualizadas da aprendizagem – ou de instrumentos que só servem para medir a capacidade de memória utilizada para reter conhecimentos” (FRISON, 2008 p. 213).

O portfólio por ser uma ferramenta educacional ela oferece às crianças e ao educador uma oportunidade para refletir sobre os seus

progressos e evolução nas atividades propostas, bem como, nas dificuldades das mesmas, o que vai de encontro conforme as ideias de Veiga Simão (2008, p. 145) quando afirmam que, se o portfólio for utilizado como técnica metodológica “centrada na aprendizagem, antecipam-se mudanças de papéis, promoção das auto-avaliações, auto-aprendizagens através do estabelecimento de objectivos próprios, e consequentemente, de planos de concretização”.

De acordo com que Brito (2009). Afirmar “O *Portfólio* é uma maneira criativa de construção de aprendizagem. O conhecimento não está pronto e acabado, ele é contínuo”

Sabe-se que não existe uma única definição consensual sobre este termo, nem sobre a sua organização, estrutura, tempo de elaboração, objectivos entre outros aspectos, o que vai de encontro ao que nos transmite Villas Boas (2004, p. 38), quando afirma que em educação o portfólio “apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portfólio é uma colecção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem.”

De acordo com Parente (2014, p. 295), os portfólios podem ser definidos como um produto que reuni “coleções intencionais de trabalhos e outras evidências das crianças que mostram os seus esforços, progressos e realizações e que consistem numa documentação rica das diversas experiências das crianças ao longo do tempo”.

Com a utilização do portfólio como instrumento avaliativo caracteriza-se por abordar a criança de forma muito particular, à vista disso, o professor precisa de tempo e atenção para seleccionar e organizar todos os registros feitos e relacioná-los com os objetivos propostos, de modo possa dar sentido e evidenciar as experimentações e descobertas de cada uma delas.

Conforme Hernández (1998). O portfólio é uma modalidade de avaliação advinda do campo da arte, através do quais artistas recolhem, seleccionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional, apresentando-as em um suporte físico, para que o destinatário observe os momentos importantes da carreira, tendo também uma visão geral da mesma.

O Portfólio de Trabalho é uma colecção dos trabalhos, cujo propósito é servir como um arquivo das atividades do aluno, que pode-

rão futuramente ser selecionadas para compor outro tipo de portfólio. Pode ser usado para diagnosticar as necessidades do aluno e reorientar o ensino, pois o aluno e o professor poderão conhecer os pontos fortes e fracos do processo de aprendizagem em relação aos objetivos alcançados. Ao elaborar o portfólio e avaliar seu conteúdo, o aluno tornava-se mais reflexivo e auto-orientado.

Conforme Danielson e Abrutyn, (1997, p. 15). “Ao conduzir o aluno a julgar qual atividade vincula-se a determinado critério, o papel da avaliação desloca-se do professor para o aluno, consolidando-se uma avaliação formativa por redirecionar o ensino e informar sobre a aprendizagem futura”.

Devido esta prática de reflexão ser pouco comum no âmbito da avaliação da aprendizagem, é importante que sejam fornecidas instruções para o seu desenvolvimento, que devem partir do professor e também dos alunos.

Na medida em que os obstáculos exigidos para um processo de verificação, entre os quais a necessidade do professor dispor de “quantidade, confiabilidade e pertinência das informações coletadas” (PERRENOUD, 1999, p. 81),

Torna-se fundamental que o professor conheça diferentes concepções e formas de avaliação, que reflitam sua ação pedagógica, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, pois como “a forma de avaliar traz implicitamente as concepções de aprender e ensinar de quem avalia”. Afirmar (VIEIRA, 2003, p. 2).

Deste modo, ao adaptar este modelo para o campo da Educação, notou-se a possibilidade de observar diferentes momentos da aprendizagem dos alunos, sob uma perspectiva processual, considerando a possibilidade de acompanhamento e identificação das dificuldades de modo rápido e preciso como define Hoffmann (2014, p. 151), ao afirmar que o portfólio “[...] se refere, no seu sentido básico, à organização de uma coletânea de registros sobre as aprendizagens do aluno, que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”.

1.2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMATIZANDO O CONCEITO

Conforme Luckesi, (2011b, p. 32). Afirma que: “A compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar”.

Aqui, a pesquisadora apresenta as ideias de autores que têm se dedicado sobre o tema ao longo de sua carreira. Porém, serão apontados os fragmentos de obras conceituadas de autores como Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi, além de outras produções nas quais se coloquem em evidência o que vem sendo discutido atualmente no sistema de Avaliação na Educação Infantil.

Segundo Hoffmann (2014, p. 141), “persegue uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido”. Nessa visão, a avaliação ganha um sentido mais dinâmico e significativo, sendo que o professor fica mais próximo da criança, observando-a, instigando-a e registrando as facilidades e dificuldades que aparecem dentro de sala de aula.

Esta proximidade diária permite que o educador tenha material para refletir sobre os pontos positivos e sobre as melhorias que precisam ser realizadas nos planos de aula para que os estudantes e professores possam alcançar os objetivos.

Evidenciadas as lacunas presentes no processo avaliativo que está posto na maioria das instituições educacionais de ensino de Educação Infantil, herdadas de um modelo tradicionalista e de caráter disciplinar e coercitivo, creio que necessitamos reformular a prática avaliativa com as crianças, aprendendo primeiramente.

Conforme Luckesi (2011, p. 30), “os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano”. Para que o indivíduo possa apropriar-se dos conhecimentos transmitidos pelos docentes.

De acordo com as normas brasileiras, (BRASIL, 2010, p. 29). “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

Porém, a documentação pedagógica e a produção dos portfólios são ferramentas que podem ser um recurso muito importantíssimo para o professor refletir sobre a sua prática, sobre a metodologia que pode ser adotada para organizar com maior cuidado as propostas pedagógicas, visando instigar a habilidade de cada criança e apresentar as suas possibilidades e limites diante das experiências vivenciadas.

Por fim, é um instrumento avaliativo que pode dar maior visibilidade ao processo de ensino aprendizagem e ser produzido com a participação da própria criança, apesar de poder ser apresentado a gestão para análise e a competência de propostas pedagógicas e, finalmente, aos pais que além de ler sobre os seus filhos, porém irão vê-los em ação durante as situações de aprendizagens.

Ainda assim, é preciso cercar-se de materiais avaliativos para que possam ser demonstradas as peculiaridades de cada criança e dê notoriedade ao trabalho pedagógico no qual são desenvolvidos com elas, afastando-se de “procedimentos comuns aos anos iniciais do ensino fundamental, opondo-se ao caráter classificatório, punitivo e excludente” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p.281).

Com esta perspectiva, ao observar diariamente a interação das crianças durante as situações de aprendizagens, sendo que é importante registrar por meio da escrita, tabela, fotografia, gravações de áudio e vídeo, conforme nos orienta os documentos do MEC, de modo a ter um rico material que nos permita a refletir sobre a ação e evolução de cada criança, no entanto, pode identificar suas dificuldades e propor outros desenvolvimentos que a ajudem a ter um melhor desenvolvimento.

Assim, com o portfólio, neste contexto, configura-se como um álbum que no qual conta a história da criança durante a sua trajetória escolar por meio de fotografias de experiências vividas por elas, escrita de suas falas e suas interações com o objeto de aprendizagem e com os colegas, objetivos do docente e a descrição das atividades, porém muitos professores entendem que o portfólio se constitui apenas na compilação de trabalhos que são encadernados e entregues no período final do ano letivo.

Conforme Silva (2010, p. 12). Afirma que: “[...] o espaço educativo se transforma em um ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação do cidadão”.

Percebe-se que autora relata sobre o espaço educativo, no qual ela se refere à educação, sabe-se que a educação é uma máquina de transformação, ela está em movimento constante, transformando a vida do indivíduo para uma realidade de prestígio, tornando ele um ser social e crítico, para que ele venha dar sua parcela de contribuição para a educação futura e, que venha alcançar mais pessoas para o cenário educativo.

Porém, a busca de conhecimento pode ser aprofundar nas leituras silenciosas de um livro ou na participação de diferentes eventos. Independente da maneira que se busca aperfeiçoamento profissional, pois nas palavras de Luckesi (2011, p. 166), o “ato de investigar e conhecer refere-se exatamente à eficiência da ação, tendo como base o conhecimento”.

No entanto, a busca da teoria torna-se muito importante para tentar compreender a prática no cotidiano da Educação Infantil, para aguçar o entendimento sobre as manifestações das crianças e sobre quais intervenções são importantes para estimular a sua aprendizagem, observando e registrando o que se apresenta de mais significativo para relatar nas avaliações, quer seja por imagens ou pela escrita.

De acordo com que diz a LDB (1996) sobre a avaliação na educação infantil, enfatiza que:

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Com relação aos instrumentos avaliativos mais comuns existentes na Educação Infantil, pode-se listar o parecer descritivo, fichas, relatórios, dossiês e portfólios.

É possível afirmar em Hoffmann (2014, p.15), que “o instrumento [...] integra o processo. Como ferramenta, só adquire sentido à

medida que auxilia a tornar o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos”, ou seja, o método que a instituição de ensino utiliza não deve servir apenas para apresentar os avanços e dificuldades de cada criança dentro de um período, mas, sobretudo ser um aporte de acompanhamento e reflexão do professor sobre o significado de suas propostas pedagógicas para o desenvolvimento de cada criança, modificando-as quando houver necessidade, tendo como objetivo sempre a sua aprendizagem o que caracteriza uma concepção de avaliação formativa.

Sabe-se que a avaliação formativa é um método muito discutido na atualidade, assim, podemos identificar que a sua importância está em considerar o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem onde através dessa concepção avaliativa busca-se identificar o percurso do trabalho pedagógico realizado para impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Entretanto, é possível afirmar em Zabala (1998, p.198) que:

Na avaliação formativa “o objeto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem”, exigindo do professor atenção ao percurso educativo, às diferenças na construção da aprendizagem de cada criança mediante as situações de aprendizagens oportunizadas a elas, além de identificar as dificuldades apresentadas e propor meios de superá-las.

Mediante tal concepção, as fichas avaliativas, instrumento avaliativo utilizado em algumas escolas, que se configura em planilhas onde se classifica a criança mediante itens pré-elencados, embora possam ser mais práticas ao exigir que o professor apenas assinale o desempenho de cada criança no contexto escolar, tornam-se restritivas, pois desconsideram o percurso da criança na construção de sua aprendizagem e busca apenas uniformizar os saberes.

Esse instrumento avaliativo está mais voltado para a verificação e apresentação de resultados finais, se alinhando mais a uma concepção de avaliação somativa, que é um termo normalmente entendido, conforme Zabala (1998, p.200), como uma “avaliação final”,

mas que no entanto ele discorda, justificando que por ser denominada somativa, precisa considerar o desenvolvimento gradativo da criança durante a sua trajetória escolar que soma vários aspectos, mas que no entanto pode ficar limitado ao se utilizar as fichas de avaliação.

Os autores apontam que o portfólio é constituído por vários itens. De acordo com Vianna (1997), os itens de um portfólio podem variar conforme a disciplina, o professor e suas finalidades. O portfólio pode iniciar com um tipo de item e gradualmente pode ser ampliado, incluindo outros tipos de itens.

Conforme Danielson e Abrutyn (1997), “duas são as dimensões do portfólio: uma é o produto, um portfólio já completo, e a outra são o processo, que envolve um olhar seletivo e crítico sobre as atividades de aprendizagem”.

Porém, diante do argumento anterior, os relatórios pareceres descritivos podem se encaixar melhor como instrumento avaliativo, pois a concepção formativa torna-se uma ferramenta que dá maior possibilidade dos professores descreverem os processos pedagógicos.

O desafio se encontra na elaboração de sua escrita, pois as propostas pedagógicas e experiências das crianças ocorridas ao longo do trimestre precisam ser apresentadas de forma objetiva, nem sempre contemplando todos os momentos significativos ocorridos na instituição.

De acordo com que Buriasco (2000) apresenta a ideia de que ao tratar dos erros é necessário distinguir a natureza deles, faz refletir sobre as vantagens que o portfólio apresenta se utilizado como recurso para avaliar, uma vez que, por meio dele, se pode perceber o processo de desenvolvimento do aluno e o seu percurso para apresentar uma determinada resposta a um problema.

Numa prova escrita, uma interpretação dada a uma questão, pode ser, por exemplo, tomada como resposta errada, como falta de atenção enquanto que naquela dada por meio do portfólio à mesma questão, pode ser, por exemplo, identificada como resolução incompleta.

Entre os instrumentos avaliativos utilizados na Educação Infantil, destacam-se ainda os dossiês que “são similares às tradicionais ‘pastas de trabalhos’ das crianças” (HOFFMANN, 2014, p.118).

De acordo com a afirmação da autora, os dossiês se assemelham aos portfólios elaborados nas escolas que muitas vezes nada mais são do que um conjunto de produções realizadas pelas crianças.

O dossiê ou portfólio nessa perspectiva, podem até apresentar uma concepção de avaliação formativa, se na elaboração destes, o professor registra junto ao material produzido pela criança relatos de como ela se desenvolveu durante as propostas pedagógicas, quais foram seus avanços e os limites identificados durante o processo.

Contudo o portfólio é uma ferramenta de produção única e exclusiva, de um aluno. Entretanto por meio dele, um aluno pode evidenciar determinadas habilidades e competências que não seriam realçadas por meio de certos instrumentos de avaliação, como uma prova (PAULSON; PAULSON; MEYER, 1991).

A utilização do portfólio, não é plausível a comparação entre as produções de alunos diferentes; sendo assim, cada aluno é comparado consigo mesmo, ou seja, o seu desenvolvimento é que está em questão. Onde os alunos são avaliados de forma individualmente, porém o portfólio é um “retrato” do que ele produziu.

Esse material torna-se muito útil para se trabalhar em uma perspectiva de avaliação formativa, o limite pode estar no tempo que os professores dispõem para elaborar esse material, considerando o número de crianças presentes nas turmas de educação infantil.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu de forma formativa e descritiva, onde será descrita a maneira do uso do portfólio dentro do ambiente escolar, seja na área administrativa ou em sala de aula.

Conforme supramencionado, a pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa. No que viabiliza a reflexão unindo a interpretação da pesquisadora com os estudantes e professores, atra-

vés da ferramenta que é o portfólio com registro e avaliação na educação infantil.

Os dados coletados são predominantemente descritivos, para descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, além de delinear as características de determinada situação, permitindo a inferência de relações entre variáveis e a previsão de fenômenos.

Fernandes (2020) considera que uma das características mais significativas da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e entrevistas.

Na pesquisa, os instrumentos utilizados foram: questionários para os 07 professores do 2º ano do ensino fundamental I, contendo 03(três) perguntas objetivas e uma entrevista com 05 (cinco) perguntas, a qual teve o intuito de verificar se a atividade executada contribuiu para o aprendizado do aluno, e de que forma foi essa contribuição, além da descrição da experiência na produção do *portfólio*.

Assim, foi aplicada a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Fernandes (2020, p. 24), está “focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. A entrevista contou com 05 questões que remetiam ao *portfólio* como uma ferramenta didático- pedagógica.

A pesquisadora reuniu os professores e alunos em sala, onde ela utilizou os materiais para montar o instrumento de coleta de dados. Os materiais foram: EVA, papel A4, caneta, tesoura, cola, notebook, impressora, livros e revistas. Esses materiais na produção do *portfólio* e na construção de uma tabela, para registrarmos as habilidades dos alunos.

A turma foi dividida em quatro equipes de cinco alunos e dois professores. As categorias de criação foram agrupadas topologicamente e desenvolvidas pelos alunos com o auxílio do professor, no Projeto:

3 ANÁLISE DOS DADOS

Se a gestão escolar, com os professores, produzisse um *portfólio* para cada aluno, isso para anexar todas as atividades feitas em

sala de aula e, no final do ano letivo, entregasse para o pai ou responsáveis. Isso seria ótimo?

Segundo os dados obtidos, podemos ver um percentual bem pequeno dos docentes que não usam o portfólio em sala de aula como registro e avaliação. Por outro lado, mostra um quantitativo bem grande dos docentes que fazem o uso da ferramenta em sala de aula. Essas informações foram obtidas conforme o questionário aplicado para os participantes da pesquisa.

No segundo momento, Neste segundo momento, a pesquisadora convidou os professores participantes e os alunos para montar o portfólio. E assim deu-se o início ao trabalho.

FIGURA 02: Montado o portfólio em sala de aula



FONTE: A pesquisadora (2023)

Aqui mostra como esta pesquisa foi executada, com a montagem do portfólio em sala com a participação dos professores e alunos. Para que o portfólio fosse montado, utilizaram-se dos materiais como: AVA, tesoura, cola, papel A4, caneta, notebook, impressora e régua. Sem esses materiais, é impossível produzir essa ferramenta para trabalhar como registro e avaliação na educação infantil.

Resultado da montagem do portfólio

FIGURA 03: Apresentação do portfólio pronto



FONTE: A pesquisadora (2023)

Conforme a imagem acima, podemos ver os portfólios prontos onde estão sendo apresentados pelos alunos e professores.

Sendo que foram sete turmas que participaram, por acharem muito importante o uso do portfólio em sala de aula, as seis professoras pediram para participar, por isso foram selecionados sete alunos, onde cada um representa sua turma com sua professora.

Entretanto, nesse viés, o portfólio torna-se um álbum ilustrativo da trajetória escolar da criança e, conforme Villas Boas (2012, p. 66), “o trabalho com portfólio constitui uma maneira autêntica de os pais acompanharem o que os seus filhos fazem na escola”.

TERCEIRO MOMENTO

ENTREVISTA

No terceiro momento, a pesquisadora realizou uma entrevista com os professores e os alunos participantes com cinco perguntas.

P 1 - O que você achou do portfolio em sala de aula?

P 2 - Você gostaria de ter o seu próprio portfolio para guardar seus planos de aulas e as atividades dos seus alunos?

P 3 - Depois de hoje, você se interessou pelo uso do portfolio?

P 4 - Quem gostaria de ter um portfolio com o seu próprio nome com todas as atividades realizadas em sala de aula dentro e no final do ano letivo levar para mostrar para os seus pais?

P 5 - Alguém está planejando desenvolver em sala de aula o portfolio como forma de registro e avaliação dos seus alunos?

RESPOSTAS DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Aqui os docentes serão identificados através de CÓDIGO

O que você achou do portfolio em sala de aula?

Professora 0A: Uma ferramenta fundamental para acompanhar a evolução dos alunos

Professora 0B: Uma ferramenta para acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Professora 0C: O portfolio é uma ferramenta muito importante para o trabalho pedagógico do professor.

Professora 0D: Ótimo

Professora 0E: Ótimo.

Professora 0F: Achei uma ótima ideia

Professora 0G: Muito interessante

Você gostaria de ter o seu próprio portfolio para guardar seus planos de aulas e as atividades dos seus alunos?

Professora 0A: Eu já trabalho com portfolio e tenho um ótimo retorno dos pais.

Professora 0B: Com certeza

Professora 0C: Sim.

Professora 0D: Sim.

Professora 0E: Sim.

Professora 0F: Sim.

Professora 0G: Sim.

Depois de hoje, você se interessou pelo uso do portfolio?

Professora 0A: Sim. Apesar de já utilizar essa ferramenta.

Professora 0B: Sim.

Professora 0C: Já tenho conhecimento do portfolio e o professor deve utilizá-lo para o processo de avaliação.

Professora 0D: Sim.

Professora 0E: Sim.

Professora 0F: Com certeza irei adquirir a ideia

Professora 0G: Sim.

Quem gostaria de ter um portfolio com o seu próprio nome com todas as atividades realizada em sala de aula dentro e no final do ano letivo levar para mostrar para os seus pais?

Professora 0A: Essa ferramenta de acompanhamento da evolução do aluno, pais e professores conseguem visualizar o crescimento do aluno.

Professora 0B: Sim. Eu gostaria

Professora 0C: Tenho certeza que todos os alunos gostariam de ter um portfolio.

Professora 0D: Eu gostaria

Professora 0E: Seria ótimo

Professora 0F: Sim. Eu gostaria.

Professora 0G: Seria muito bom para os pais saberem o desenvolvimento de aprendizagem de seus filhos

Alguém está planejando desenvolver em sala de aula o portfolio como forma de registro e avaliação dos seus alunos?

Professora 0A: Sim. Eu estou utilizando e amando.

Professora 0B: *Sim. Eu estou trabalhando com essa ferramenta.*

Professora 0C: *Em nossa escola muitos utilizam essa ferramenta como forma de registro e avaliação.*

Professora 0D: *No momento não estava nos planos, mas depois de hoje mudei de ideia.*

Professora 0E: *Sim.*

Professora 0F: *Não estava planejando, mais agora vou adquirir a ideia.*

Professora 0G: *Sim.*

No percurso da análise, chegamos ao resultado do portfólio através dos questionários; o uso do portfólio devido ao avanço das novas tecnologias foi ficando inoperante. Mas, com a aplicação realizada em sala de aula, notamos um grande interesse por parte dos professores por essa prática como suporte de avaliação. Se a organização educacional tornar o uso do portfólio obrigatório dentro do espaço escolar e incentivar o uso da ferramenta, sabe-se que notoriamente íamos ter uma educação mais organizada onde os responsáveis de alunos poderão acompanhar tanto o avanço quanto a dificuldade do aluno na trajetória escolar, isso com o uso do portfólio.

De acordo com Oliveira (2014), os pais devem ser primeiro e principalmente educadores, portanto, devem ter uma perspectiva diferente que reconheça as qualidades positivas da criança, reconheça suas deficiências e incentive-a a crescer. Registrar uma atividade simples em um portfólio eletrônico pode estimular a reflexão entre a família e a escola. Isso redimensiona o fazer pedagógico, tornando-o um recurso relevante para apoiar o desenvolvimento da criança nos aspectos mentais, emocionais e físicos.

1.1.1 Organização dos Resultados do Segundo Objetivo Específico.

- √ Investigar como ocorre o portfólio no ensino da aprendizagem dos alunos da educação infantil na escola foco desta pesquisa;

ORGANOGRAMA – PROFESSORES X ALUNOS



FONTE: a pesquisadora (2003)

Segundo o objetivo sobre o portfólio no ensino da aprendizagem dos alunos da educação infantil. O organograma enfatiza que 10% dos docentes não fazem o uso do portfólio por motivo de terem que obter um tempo maior para elaboração do material, por este motivo adotam outro padrão de ensino.

Prosseguindo com o objetivo de desenvolver o portfólio no ensino da aprendizagem dos alunos da educação infantil. Entretanto, o organograma nos apresenta um percentual de 90% (noventa por cento) dos docentes que trabalham com o portfólio em sala de aula com os seus alunos da educação infantil. Com esse resultado que o organograma nos mostra. Sabe-se que o portfólio é uma ferramenta de suma importância para a prática do ensino-aprendizagem, é uma ferramenta onde o docente pode colecionar os trabalhos desenvolvidos por seus alunos e até mesmo organizar os seus planos de aulas.

Porém, em outra posição, quando se relacionou aos discentes, os resultados foram surpreendentes, conforme o organograma nos mostra que 100% dos alunos gostariam de ter o seu próprio portfólio para que, no final do ano letivo, pudesse levar para sua casa e apresentar aos seus responsáveis.

Portanto, com a perspectiva dos descentes em sala de aula, se adotado o uso do portfolio dentro do espaço escolar, provavelmente podemos chegar ao final do ano letivo com o resultado positivo, mas para sabermos devemos nos disponibilizar e encarar o desafio.

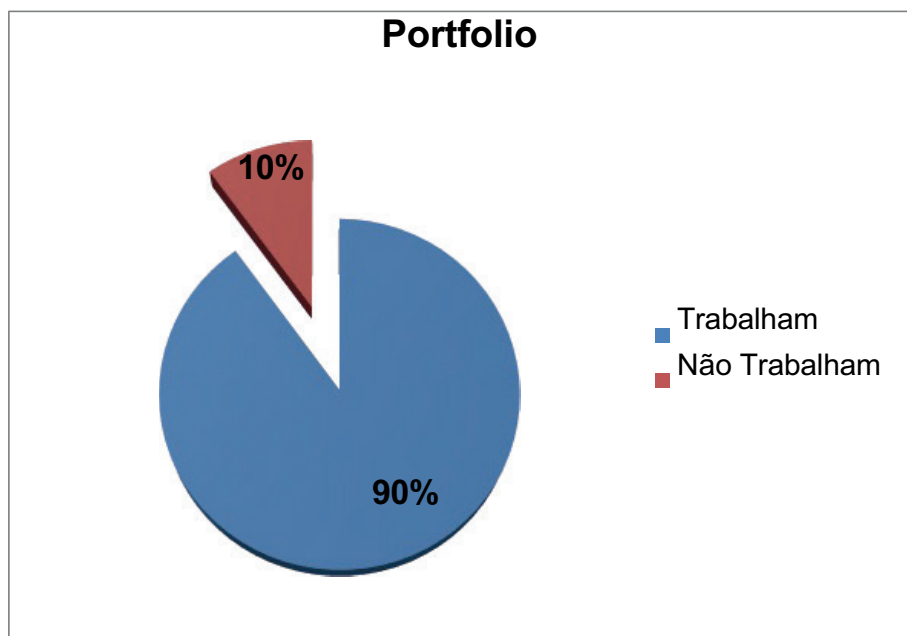
Enfim, a educação está atrelada as múltiplas inteligências no que se busca um meio para que possa melhorar o ensino. Conforme Sá-Chaves (2000, p. 9) nos afirma que o portfolio “é utilizado como uma forma de aprofundar os conhecimentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão desse empreendimento e dessa forma, conseguir índices de qualidade mais elevados”. Os portfólios ou arquivos biográficos devem ser elaborados e construídos periodicamente pelos professores com as crianças e os pais durante o processo de documentação. Isso é feito para que os professores possam discutir os progressos das crianças, as áreas em que eles precisam trabalhar e as oportunidades que surgem (Barbosa & Horn, 2014, p. 114).

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO TERCEIRO OBJETIVO ESPECIFICO.

- √ Classificar a aplicação do portfolio em sala de aula como metodologia avaliativa;

De acordo com o que o objetivo pede, foi realizado um gráfico para demonstrar o percentual dos docentes que não fazem e dos que fazem a utilização do portfolio em sala de aula. Assim, como o gráfico mostra abaixo.

GRÁFICO- PROFESSORES



FONTE: A pesquisadora (2023)

Conforme o objetivo que trata sobre a aplicação do portfólio em sala de aula como metodologias avaliativas, com as informações do gráfico, podemos notar que a objetividade é totalmente positiva.

Mas, percorrendo o resultado apresentado no gráfico a cima, pode-se identificar que 10% (dez por cento) dos docentes não trabalham a aplicação do portfólio em sala de aula como metodologia avaliativa.

CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa, que tem como tema o portfólio como ferramenta de registro e avaliação na educação infantil, para ampliar o conhecimento de professores, gestores, estudiosos da área da educação e pesquisadores sobre concepções de avaliação e instrumentos avaliativos, bem como suscitar novas discussões e debates nesta área. No entanto, para a elaboração do portfólio independente do modelo escolhido, precisa-se de tempo para a organização e seleção de material para que a trajetória escolar da criança seja apresentada de

maneira significativa. Assim, refletir sobre a possibilidade de um tempo maior de planejamento para as professoras de Educação Infantil se faz necessário e urgente para poder ser estabelecido um momento de reflexão e produção do material avaliativo.

Percebe-se que as professoras de Educação Infantil do município de Silves— AM, estão satisfeitas com o uso dos pareceres descritivos, mas também não descartam a possibilidade de produzir um portfólio, desde que exista um tempo maior para sua elaboração, pois reconhecem que esse material dá maior visibilidade à aprendizagem da criança e torna mais ilustrativa a sua trajetória no contexto escolar, podendo contribuir de maneira significativa para a sua avaliação. Por isso, fica a provocação para a busca de novas teorias sobre o uso dos portfólios na Educação Infantil, de modo a criar possibilidades de ampliar as discussões sobre esse instrumento avaliativo.

No que diz respeito ao trabalho da escola junto à comunidade, é harmoniosa, e a relação entre os atores educativos possibilita no processo de formação educacional. A participação da comunidade escolar é satisfatória. No entanto, ainda representa um desafio de engajar a comunidade de forma mais participativa nos projetos educativos, visando harmonizar seus interesses de uma forma a atingir a materialização da escola desejada: uma escola de qualidade, envolvida com o social. Observou-se, durante a coleta de dados, que a educadora que trabalha na instituição escolar em tê-la uma tendência muito grande na utilização do portfólio como meio de avaliação, com o registro de todas as atividades pertinentes à sala de aula e, em alguns momentos, também fora dela. Após o término do trabalho realizado, confirmou-se que as hipóteses levantadas no início eram verdadeiras, pois a avaliação adequada é o passo mais importante a ser considerado e a ser trabalhado no processo de ensino aprendizagem, devendo ser trabalhada em conjunto com os aspectos cognitivos.

Enfim, pode-se concluir que a avaliação por meio do portfólio é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino aprendizagem, onde ao ser trabalhado no ambiente pedagógico pelo educador, auxilia nas conquistas pedagógicas, já que todo ser humano necessita ser avaliado a todo o momento, principalmente quando isso depende do seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. (2007). *Portfolio na Educação Pré-Escolar – uma abordagem supervisiva*. ARAUJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: Uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 187-210, set./dez. 2006.
- BEHRENS, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portfólio. In Alves, M. e BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.
- _____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- BRITO, Catarina Rosa da Silva de. **Estudo de caso do portfólio às competências**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009. 193 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários), Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior
- CARVALHO, Marie Jane Soares. Portfólio Educacional: **proposta alternativa de avaliação**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FERREIRA, M.C.I. e BUENO, A.L.G. O Portfolio como Avaliação na Educação Superior. In: SANTOS, C.R. dos. (org.) **Avaliação Educação: um olhar reflexivo sobre sua pratica**. São Paulo: Editora Avercamp. 2005.p. 45-62.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, C.; OLIVEIRA, D. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, C. M. et. al. (orgs.). **Funda-**

mentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 7, p. 271-290.

HADJI, C. A avaliação – regras **do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, Charles. A **avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rogrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 151.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. 272 p.

MAGALHÃES, C.; SOUZA, N. O portfólio sob o olhar da criança. In: GUIMARÃES, Célia Maria *et. al.* (orgs.). **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 8, p. 307-318.

OLIVEIRA, D. L.; ELLIOT, L. G. O Portfólio como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Escola Montessoriana. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 28-55, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, R. A. de. **Portfólios Audiovisuais: concepção de avaliação formativa na educação infantil**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pós- graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PARENTE, C. **Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil**. In: GUIMARÃES, C. M. *et. al.* (orgs.). **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 8, p. 293-306.

PERNIGOTTI, J.M. *et.al.* O Portfolio pode muito mais que uma prova. In. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano 4 Nº 12 fevereiro. 2000. P. 54-56.

PERRENOUD, P. **Avaliação: a excelência à regularização das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SHORES, E. F & GRACE, C (2001). *Manual de portfolio: um guia passo a passo*.

SILVA, B. & Craveiro, C. (2014). O **portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática**. *Revista Zero-a-seis*. I(29), 33-53. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p33>.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 112 p.

TINOCO, E. F. V. Portfólios: mais um modismo na educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 457-467, nov. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VILARINHO, L. R. G.; LEITE, L. S.; RIBEIRO, M. B.; PIMENTEL, S. R. G. O Portfólio como Instrumento de Avaliação: uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 321-336, maio/ago. 2017.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 1991. ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 19

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANACAPURU/AM E O CONTROLE SOCIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

*THE MUNICIPAL EDUCATION COUNCIL OF MANACAPURU/AM
AND SOCIAL CONTROL OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES*

Nara Helena Teófilo Pinto

nhteofilo@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem origem no recorte de uma tese de doutorado desenvolvida no âmbito da Universidad de la Integración de las Américas (PINTO, 2024), no Paraguai, que analisou o as políticas públicas educacionais e o exercício do controle social desenvolvido pelo Conselho Municipal de Educação de Manacapuru-AM/Brasil (CME/MPU), no período de 2022-2023. Escolheu-se uma amostra de um Conselho da região metropolitana de Manaus tendo como parâmetro a participação e organização dos conselheiros do município de Manacapuru nas reuniões e eventos da coordenação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado do Amazonas/Brasil, entidade representativa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil cuja coordenação estadual (UNCME/AM) está sediada no Conselho Municipal de Educação de Manaus-AM desde 1992 (CME/MAO). O referido artigo parte de um estudo qualitativo, calcado em uma pesquisa bibliográfica e documental com objetivo de discutir aspectos referentes à constituição e funcionamento do Conselho Municipal de Educação (CME), como órgão colegiado que se reveste de importante significado para a democratização da gestão educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas. Gestão. Conselho municipal

ABSTRACT

This article originates from a doctoral thesis developed within the scope of the Universidad de la Integración de las Américas (PINTO,

2024), in Paraguay, which analyzed public educational policies and the exercise of social control developed by the Municipal Education Council of Manacapuru-AM/Brazil (CME/MPU), in the period 2022-2023. A sample of a Council in the metropolitan region of Manaus was chosen using as a parameter the participation and organization of councilors from the municipality of Manacapuru in meetings and events coordinated by the National Union of Municipal Education Councils (UNCME) in the state of Amazonas/Brazil, an entity representing the Municipal Education Councils in Brazil whose state coordination (UNCME/AM) has been based in the Municipal Education Council of Manaus-AM since 1992 (CME/MAO). This article is based on a qualitative study, based on bibliographical and documentary research with the aim of discussing aspects relating to the constitution and functioning of the Municipal Education Council (CME), as a collegiate body that has important significance for the democratization of educational management.

Keywords: Public policies. Management. City council

INTRODUÇÃO

Os Conselhos Municipais de Educação têm como objetivos básicos promover, no âmbito das suas competências, o desenvolvimento da educação no município e o fortalecimento do sistema municipal de ensino, atuando em estreita coordenação com as Secretarias Municipais de Educação. Os conselhos, como órgãos coletivos de composição plural e ampla representação social, ocupam posição fundamental na execução da gestão democrática dos sistemas educacionais, bem como na consolidação da autonomia dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na gestão de suas políticas educacionais. As funções dos conselheiros não são remuneradas e o seu exercício é considerado de interesse público.

Como pergunta norteadora da nossa pesquisa, propomos: quais os principais desafios para a atuação do Conselho Municipal de Educação de Manacapuru/AM no cumprimento de seu papel de fiscalizar e elaborar políticas públicas, no período de 2022 – 2023? Nesse sentido nosso objetivo é identificar esses desafios tendo como foco o cumprimento da função de controle social exercida pelos Conselhos.

A pesquisa teve como enfoque a análise descritiva e documental, uma vez que segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Além da seção introdutória este artigo está organizado em quatro seções. A primeira encarrega-se em discorrer acerca do controle social da educação tendo como foco a atuação do Conselho Municipal de Educação de Manacapuru/AM, na segunda seção abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, a terceira a análise dos dados e na quarta seção finalizamos propondo algumas possibilidades de encaminhamentos, seguida pelas referências.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 UM OLHAR SOBRE O CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO TENDO COMO FOCO A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANACAPURU/AM.

O controle social na educação representa, para além da efetiva participação dos órgãos de controle, o engajamento da comunidade escolar nos processos de elaboração, implementação e fiscalização de programas e projetos relacionados à política educacional, assim como a luta em defesa da escola pública, que vem sendo sucateada de tal forma que indica uma administração municipal antidemocrática e descompromissada com os fins e objetivos da educação.

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME é órgão de representação nacional dos Conselhos Municipais que tem por finalidade: promover a união e estimular a cooperação entre os Conselhos Municipais de Educação e no Amazonas o trabalho vem sendo desenvolvido no sentido de que todos os Municípios exerçam sua autonomia principalmente em relação à educação para que possam traçar metas locais para a melhoria da qualidade de vida no município. O principal problema detectado, a fim de dar mais efeti-

vidade às ações dos conselhos, é a realização do controle social com mais eficiência, promovendo um maior fortalecimento dos conselhos, dando condições técnicas aos conselheiros para fiscalizar e acompanhar a gestão pública, elevando a qualidade de intervenção dos conselhos, permitindo uma atuação eficaz e eficiente de suas funções em conformidade com as legislações pertinentes ao controle democrático e a transparência nos procedimentos e condutas.

As Políticas Educacionais e o Controle Social dos Conselhos Municipais de Educação corroboram para ampliar o processo compreensivo em torno da temática da participação popular mediante diferentes espaços públicos. Para tanto os Conselhos devem se constituir como órgão de estado, atuando no acompanhamento, discussão e elaboração das políticas públicas educacionais, exercendo assim o papel que lhe fora inscrito na legislação.

Os conselhos foram inscritos na Constituição de 1988 na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população. Estas estruturas inserem-se, portanto, na esfera pública e, por força de lei, integram-se com os órgãos públicos vinculados ao Poder Executivo, voltados para políticas públicas específicas, responsáveis pela assessoria e suporte ao funcionamento das áreas em que atuam. (GOHN, 2016, p.05)

Os canais mais comuns de participação na gestão democrática da educação são os conselhos gestores de políticas públicas que atuam nos estados e municípios, dando enfoque ao Conselho Municipal de Educação, cujo controle social constitui-se como o controle das ações do Estado pela sociedade civil que pode participar dos processos de elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas educacionais possibilitando maior transparência das ações do Estado favorecendo a distribuição dos recursos públicos com mais eficiência e menor desperdício. Nesse contexto, segundo Bordignon (2013) o processo de criação do Conselho de Educação nos municípios torna-se mais importante que a qualidade da legislação, sendo fundamental a discussão com a comunidade e a vontade política de fazê-lo.

O conselho exercendo sua função fiscalizadora, mobilizadora, normativa e consultiva com competência deliberativa, oportuniza o encaminhamento de denúncias a fim de averiguação dos fatos e providências necessárias com vistas ao aperfeiçoamento da educação.

A natureza do conselho é de ordem normativa e consultiva. A execução das deliberações do conselho se situa na competência administrativa, do Poder Executivo. Em síntese, o conselho delibera no seu campo próprio de competência e o executivo implementa, executa, ou devolve para reanálise. (BORDIGNON, 2013, p. 65)

Diante disso, percebemos nos conselhos de educação espaços públicos de composição plural com função de formular e controlar a execução de políticas públicas educacionais promovendo a participação da sociedade nos processos de construção da gestão democrática, exercendo a função mediadora entre o governo e a sociedade nas discussões e deliberações no campo educacional, proporcionando a transição entre os governos com vistas a continuidade das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto apresentamos o Conselho Municipal de Educação do município de Manacapuru/AM que foi criado pela LEI MUNICIPAL Nº 014, DE 02 DE SETEMBRO DE 1997 e alterado pelas LEIS MUNICIPAIS: Nº 754 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019 e Nº 916 DE 14 DE SETEMBRO DE 2021, com função normativa, constituindo em órgão de Estado, mediador entre a Sociedade Civil e o Poder Público Municipal, na discussão, elaboração e implementação de Políticas Públicas Municipais de Educação, primando pela gestão democrática do Ensino Público e pela defesa de uma educação de qualidade para todo o Município.

Para dar uma visão mais detalhada, apresentamos as representatividades do Conselho Municipal de Educação de Manacapuru que possui nove membros, nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, conforme art. 1º do Decreto nº 850 de 21 de dezembro de 2021,

Tabela 1- Composição do CME/Manacapuru

Representatividade	Quem indica
Ensino Público Estadual	SEDUC

Ensino Privado	Ensino Privado
Conselho Escolar	SEMEC/MPU
SEMEC/MPU	SEMEC/MPU
Gestores Escolares	SEMEC/MPU
Educação Indígena	SEMEC/MPU
CMM/MPU	CMM/MPU
SINTEAM	SINTEAM
SINDUCAM	SINDUCAM

Fonte: Secretaria do CME/Manacapuru

No entanto, percebemos que as representações do colegiado estão concentradas na SEMEC/MPU, ou seja, quem indica a maioria dos representantes é a própria Secretaria Municipal de Educação de Manacapuru – (órgão executivo do Sistema Municipal de Ensino), conforme tabela 1, sendo inadequado para o exercício da gestão democrática e o controle das políticas públicas educacionais. Para Lima (2020), o Conselho Municipal de Educação é um órgão que faz parte do Sistema Municipal de Ensino, com o papel de contribuir para a melhoria das políticas educacionais e que pode ser considerado um instrumento para o atendimento das demandas sociais no que se refere à educação.

Assim, a atuação do CME/MPU torna-se desafiadora uma vez que os conselheiros pertencem ao quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manacapuru/AM (SEMEC/MPU) conduzindo-o a atuação de um órgão vinculado ao governo, considerando que o mandato do conselheiro é de relevante interesse público, o incentivo a participação das representações sociais no colegiado, tendo como princípio a autonomia administrativa e financeira do conselho, proporcionando condições de trabalho e principalmente a formação para o desenvolvimento da função de órgãos de controle social da educação do município, constitui-se o principal foco de atuação dos conselhos em busca de melhoria da qualidade de vida da população.

Por outro lado, é preciso uma compreensão dos direcionamentos dos trabalhos desenvolvidos pelos conselheiros, apontando para uma revisão da documentação deste colegiado, respondendo os seguintes questionamentos: Os conselheiros se sentem preparados

para exercer o controle social da educação no município? Quais os fatores que limitam o exercício do controle social? As respostas mais frequentes apontadas nos questionários, foram: ausência de uma transparência na aplicação dos recursos, demanda reprimida na área educacional, escassos conhecimentos dos conselheiros, pouca participação dos usuários.

Embora as desigualdades sociais no Brasil possam parecer normais para nossa sociedade, somos um país democrático, onde o poder do Estado é limitado pelos direitos dos cidadãos, ou seja, os direitos fundamentais conferem autonomia e liberdade aos indivíduos limitando o poder do Estado sobre elas, em outras palavras, o Estado Democrático de Direito, garantido na Constituição Federal de 1988.

Paulo Freire (2006), conhecido internacionalmente por sua teoria de que a educação é o caminho para transformação dos sujeitos, emancipando o cidadão mediante reflexão crítica de sua realidade, aborda a leitura do mundo, tendo como objetivo compreender a realidade para poder transformá-la.

Nesse sentido o exercício do controle social pelo CME/MPU apresenta um distanciamento entre a comunidade escolar e as políticas municipais de educação na discussão dos projetos, sendo necessário transparência dos assuntos e clareza nos objetivos, superando, assim, a condição de cidadania passiva.

2 METODOLOGIA

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa baseou-se na análise documental e pesquisa de campo, descrevendo os documentos de criação e implementação do CME/MPU: leis de criação e atualização, regimento, atas das reuniões ordinárias e extraordinárias, pareceres, resoluções. Assim de acordo com Triviños:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência de lei procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se

esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana. (TRIVIÑOS, P. 129)

Para tanto, utilizamos a metodologia mista com intuito de promover uma melhor compreensão dos resultados obtidos, fazendo uma relação do quantitativo das ações com o impacto causado para obtenção dos objetivos propostos.

(...) precisemos que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequência, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo a aparição de índices similares em discursos semelhantes. (BARDIN, 2020, p.142)

A amostra para coleta de dados da pesquisadora foi constituída por um Conselho Municipal de Educação do Estado do Amazonas, filiado à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), entidade de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal, de representação nacional dos conselhos municipais de educação. Desde sua criação vem desempenhando ações de interlocução com órgãos executores das políticas educacionais, com os órgãos legislativos e normativos dos sistemas de ensino e de parceria com organizações da sociedade civil, sempre com o objetivo de somar esforços na luta em defesa de uma educação de qualidade para todos. Nesse contexto, selecionamos o Conselho Municipal de Educação do município de Manacapuru/AM como uma parte da população de interesse desta investigação, a qual representa uma amostra acerca dos órgãos de controle social da educação atuando no estado do Amazonas, constituindo-se assim em um conjunto significativo e com grande possibilidade de refletir acerca das Políticas Públicas Educacionais implantadas em seu município, no período 2022 – 2023.

Os sujeitos desta pesquisa são 15 (quinze) conselheiros do Conselho Municipal de Educação do município de Manacapuru/AM, o presidente do CME/MPU atuando nos anos de 2022 e 2023, 04 (quatro) gestores do Sistema Municipal de Educação de Manacapuru/AM incluindo zona urbana e rural e o Secretário Municipal de Educação de

Manacapuru/AM. Para fins informativos, faz-se necessário uma prévia apresentação acerca dos perfis desses atores abordando os temas: formação acadêmica, trajetória profissional, segmentos que representam no CME e seu conhecimento e atuação no que compete ao processo de criação e implementação do CME.

As técnicas utilizadas nesta investigação foram 04 (quatro) entrevistas semiestruturadas aplicadas por meio de questionários distintos, elaborados de acordo com as variáveis e os objetivos na pesquisa e a coleta de dados dos documentos que fazem parte do processo de criação e implementação do CME/MPU como: leis, decretos, ofícios, pareceres, resoluções, relatórios, atas de reuniões ordinárias e extraordinárias. Em primeiro, elaborou-se os questionários com uma série de questões que pudessem responder aos objetivos específicos e permitissem fazer inferências a partir das respostas. Após a elaboração, submeteu-se os instrumentos a especialistas na área para apreciação e considerações, sendo necessário ajustes para validação dos instrumentos.

Essa pesquisa teve caráter qualitativo e quantitativo, em formato de estudo de caso, analisando os fatores que influenciam o funcionamento do Conselho Municipal de Educação nos Município de Manacapuru/AM no que se refere ao cumprimento das suas funções e demais atividades de controle social, apontando as especificidades do Conselho Municipal de Educação do Município de Manacapuru/AM

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados teve como foco o funcionamento dos conselhos de educação como espaços públicos de composição plural com função de formular e controlar a execução de políticas públicas educacionais promovendo a participação da sociedade nos processos de construção da gestão democrática, respondendo o seguinte questionamento: quais os principais desafios para a atuação do Conselho Municipal de Educação de Manacapuru/AM no cumprimento de seu papel de fiscalizar e elaborar políticas públicas, no período de 2022 – 2023?

As potencialidades e oportunidades acontecem quando o poder público cria condições para a atuação dos conselhos, disponibilizando veículo com motorista para deslocamento dos conselheiros, criando um espaço físico apropriado para receber a população em todos os municípios e povoados, com objetivo de informar qual a atuação do conselho, ouvir a necessidade da população e facilitar a participação da comunidade. Visando o alcance dos objetivos essa pesquisa discute a forma de funcionamento dos Conselhos de Educação, sua capacidade deliberativa e autonomia na escolha de seus representantes, estimulando a ampliação da representatividade da sociedade, destacando a gestão democrática com a participação do cidadão, assegurando a paridade e a representatividade.

Nesse sentido o exercício do controle social

O exercício do controle social pela sociedade civil, no âmbito das políticas sociais, pode ser entendido como uma forma de relação reguladora, que visa os interesses da sociedade civil na garantia dos direitos sociais de cidadania. (PEDRINI et al, 2007 p. 107)

Os dados coletados e processados, possibilitaram uma metódica análise, considerando que um grande volume de informações exige mais atenção para se compreender o que se está apresentando, por isso, optou-se por exibir nos gráficos apenas as alternativas selecionadas pelos respondentes. A organização dos dados/informações considerou, sobretudo, as dimensões abordadas/estudadas neste trabalho, com foco em responder, de forma clara, aos objetivos propostos.

Analizou-se mediante as entrevistas quais os fatores que influenciam o funcionamento do Conselho Municipal de Educação nos Município de Manacapuru/AM no que se refere ao cumprimento das suas funções e demais atividades de controle social, iniciando com o perfil dos entrevistados: conselheiros, presidente do CME/MPU, gestores e secretário municipal de educação buscando identificar e configurar o entendimento preliminar dos sujeitos sobre o processo de controle social da educação.

No contexto da pesquisa efetuada no CME/MPU, observamos situações acerca da legalidade dos documentos e de ordem prática,

ou seja, situações de elaboração das pautas, atas e legislação, onde sugerimos à coordenação estadual da UNCME/AM que antes de realizarem a formação aos conselheiros municipais do estado do Amazonas, realizem um diagnóstico do seu dia a dia; haja vista que a coordenação da UNCME/AM está situada na capital: Manaus, com uma rede municipal com mais de 500 escolas atendendo aproximadamente 230.000 alunos, bem diferente da realidade de nossos 61 municípios do estado do Amazonas e o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) representa para os municípios uma referência acerca do órgão colegiado, sendo para alguns municípios modelo de sistema de ensino, apresenta está presente na realidade dos municípios amazonense.

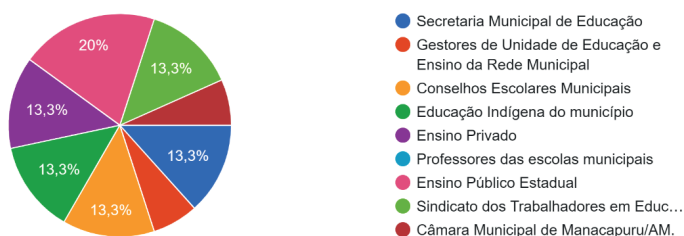
A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. (CURY, 2004 p.22)

A composição dos membros do colegiado conforme Decreto n° 850 de 21 de dezembro de 2021, tem a seguinte representatividade: representante do Sistema Municipal de Ensino, Gestores Escolares, Educação Indígena, Conselho Escolar, Ensino Público Estadual, Ensino Privado, Sindicato dos Profissionais da Educação do Município de Manacapuru, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas e Câmara Municipal de Manacapuru, conforme FIGURA 01 que trata da representatividade dos conselheiros, observamos que na representatividade do CME/MPU não prevê a indicação de alunos e do ensino superior (Universidades) e a maioria das representações são indicações da SEMEC/MPU, sendo um fator a ser analisado quanto a participação democrática mais efetiva no contexto do Conselho.

Figura 1 – Representatividade do CME/MPU

Qual é o segmento que você representa nesse Conselho?

15 respostas



Fonte:

Todavia, através dos dados coletados, acerca da Relação da CME/MPU com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC observamos nas entrevistas com os conselheiros que existe uma parceria e um bom relacionamento, conforme falas: “Somos um grupo participativo e tudo é feito às claras” “Sempre em parceria.” “Há bom relacionamento entre as partes” “Conforme as demandas chegam ao Conselho são compartilhadas com a SEMEC e vice-versa” “Através de relatórios que são enviados à Secretaria” “Em reunião direta com o Secretário de Educação.” “Sempre que solicitado há representante da secretaria nas reuniões dos conselhos” “São encaminhados relatórios.” “Comunicação direta e formal, conforme cada caso”. Entretanto, ao indagar se existe diferença de atuação entre os conselheiros que são funcionários e gestores e os da sociedade civil, constatamos no relato da maioria que não existe diferença, porém um conselheiro respondeu: “Sinto que alguns ficam meio que de mãos atadas e, às vezes, constrangidos em expor situações de falhas e/ou omissão do poder público.”

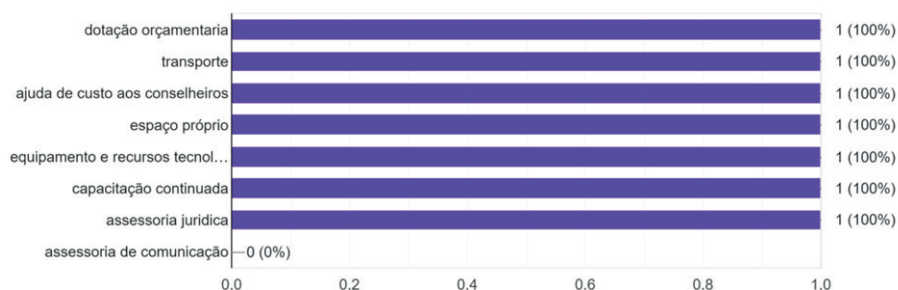
Podemos, assim, destacar a importância da autonomia dos Conselhos, a fim de que exerçam seu papel promovendo a capacitação dos conselheiros, participação em eventos, infraestrutura própria, divulgação, contratação de assessoria técnica, entre outras ações, mediante recursos financeiros da prefeitura e secretaria municipal de educação, suficientes para a manutenção dos Conselhos, previstos e aprovados anualmente.

Quando perguntamos sobre a autonomia do CME/MPU dos conselheiros entrevistados, a maioria (70%) respondeu possuir, afirmando dispor de espaço físico, condições de trabalho, estrutura de trabalho e escolha para presidente. Portanto, constatamos que o espaço dos conselhos está localizado no mesmo espaço físico que funciona a SEMEC, relatado pela Presidente que a SEMEC construiu uma sala para cada Conselho.

Ao indagar da presidente do Conselho o que é necessário para melhorar a atuação do Conselho, de maneira que possa contribuir para a gestão democrática da educação, conforme FIGURA 02 evidenciamos a seguinte resposta: dotação orçamentária, transporte, ajuda de custo aos conselheiros, espaço próprio, equipamentos e recursos tecnológicos, capacitação continuada, assessoria jurídica.

Dessa forma, o vínculo material com o executivo, ou seja, depender da liberação de verbas orçamentárias da SEMEC, influencia no funcionamento e poder decisório do Conselho Municipal de Educação de Manacapuru/AM.

Figura 2 – Condições para a autonomia do CME/MPU.



Fonte:

Conforme Bordinon (2009) a autonomia dos Conselhos compõe um dos fundamentos da gestão democrática, sendo condição para o pleno exercício do controle social das políticas públicas educacionais, as condições de funcionamento indicam sua importância na gestão do Sistema de Ensino, entretanto a autonomia requer condições objetivas para desempenhar suas responsabilidades.

No entanto, para que o controle social exercido pelos Conselhos Municipais de Educação seja efetivo, é necessário que haja um envolvimento ativo da sociedade. Os conselhos devem ser espaços de debate e de participação democrática, nos quais as diferentes vozes sejam ouvidas e as decisões sejam tomadas de forma coletiva e transparente. Além disso, é fundamental que os membros dos conselhos estejam capacitados e informados sobre as políticas educacionais em discussão, de modo a poderem contribuir com propostas concretas e embasadas.

Nesse sentido, o controle social da educação se refere ao conjunto de práticas e mecanismos que visam garantir a participação da sociedade no acompanhamento e fiscalização das políticas educacionais. Isso inclui a participação de diversos grupos sociais, como estudantes, pais, professores, comunidade escolar, organizações da sociedade civil, entre outros, na formulação, execução e avaliação das políticas educacionais.

Destacamos algumas formas de controle social da educação que incluem: **os conselhos de Educação**: órgãos colegiados compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, com a função de formular e acompanhar a execução das políticas educacionais, **as audiências públicas**: espaços de participação direta da sociedade nas decisões relacionadas à educação, promovendo o diálogo entre gestores públicos e cidadãos, **o orçamento participativo**: mecanismo que permite à sociedade participar da definição das prioridades de investimento em educação, **as ouvidorias**: canais de comunicação que recebem denúncias, sugestões e reclamações da sociedade sobre o funcionamento do sistema educacional, **as manifestações públicas**: como forma de pressionar as autoridades públicas a atenderem as demandas da sociedade em relação à educação.

O controle social da educação é fundamental para garantir a qualidade da educação e a efetivação do direito à educação. Por meio da participação da sociedade, é possível identificar e corrigir falhas e desigualdades no sistema educacional, promover a transparência e a prestação de contas dos órgãos responsáveis e fortalecer a democracia participativa.

A democracia participativa é uma forma de democracia que se baseia na participação direta dos cidadãos nas decisões políticas.

Nesse modelo, a população não apenas elege representantes para tomar decisões em seu nome, mas também participa ativamente do processo de tomada de decisões.

A democracia participativa envolve a criação de espaços e mecanismos que permitam aos cidadãos participarem de forma direta na formulação e implementação de políticas públicas. Isso pode ser feito por meio de consultas públicas, audiências públicas, fóruns de debate, plebiscitos, referendos e outras formas de consulta popular.

Essa forma de democracia busca promover uma maior transparência e responsabilidade por parte das autoridades, uma vez que a participação popular pode ajudar a garantir que as políticas públicas atendam às necessidades e interesses da população. Além disso, a democracia participativa pode fortalecer a sociedade civil, uma vez que os cidadãos passam a ter um papel mais ativo na definição das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa análise evidenciou argumentos que permitam compreender quais os principais desafios para a atuação do Conselho Municipal de Educação de Manacapuru/AM no cumprimento de seu papel de fiscalizar e elaborar políticas públicas, no período de 2022 – 2023, através de seu funcionamento e relação com o poder público e a sociedade civil, a partir da observação do cotidiano do CME/MPU e da visão dos conselheiros, conselheiras, secretário municipal de educação e gestores escolares sobre os fatores que influenciam o funcionamento do Conselho Municipal de Educação nos Município de Manacapuru/AM no que se refere ao cumprimento das suas funções e demais atividades de controle social.

Observou-se dissonâncias na legislação municipal e no processo de criação e alteração do CME/MPU com natureza e atribuições de órgão de estado caminhando em busca de educação de qualidade, onde atua como órgão normativo do Sistema Municipal de Educação de Manacapuru/AM, no entanto em nenhuma lei de criação e alteração do CME/MPU não consta a natureza mobilizadora indo de encontro aos interesses sociais voltados ao controle social da educação,

Percebemos na análise documental e entrevista, a falta de divulgação e participação da sociedade nas discussões e deliberações do colegiado acerca das políticas educacionais. Constatamos o distanciamento do CME/MPU e a CMM/MPU na discussão e avaliação dos projetos de leis que envolvam as políticas educacionais do município. Observamos a dependência financeira e administrativa do CME/MPU a SEMEC, quanto a capacitação de conselheiros, visita in loco, participação em eventos, contratação de assessoria técnica, jurídica e de comunicação e infraestrutura, indicação dos conselheiros e o engessamento da capacidade mobilizadora dos conselheiros.

Entende-se que a gestão democrática com a participação e autonomia da comunidade local contribuem para elevação da educação do município, ressalta-se como fundamental para o CME/MPU: a atualização da legislação de criação do CME/MPU acrescentando o caráter mobilizador e controle social; assessoria técnica para subsidiar os conselheiros na análise dos processos e visitas as escolas públicas e privadas; assessoria de comunicação para divulgação e transparências das ações do Conselho; realização de audiências públicas, plenárias itinerantes nas escolas das zonas: urbana e rural; assessoria jurídica com vista a subsidiar a elaboração de leis, portarias, resoluções, apuração de denúncias e outros; dotação orçamentária para as despesas decorrentes da função incluindo o pagamento de ajuda de custo mensal aos conselheiros.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Alejandra Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. 2a ed. Universidad Nacional de Asunción (UNA): 2012. Tradução: Cesar Amarilhas.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação**. In: Município e Educação. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Org.), Município e Educação. São Paulo, p. 135-171, Cortez, 1993.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano** / São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. Campinas: Papirus, 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos, Gestores e participação socio-política**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Gestão Pública e os Conselhos: revisitando a participação na esfera institucional**. In Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, V. 10 n. 3, 2016, ISSN: 1989-1639.

LIMA, Paulo Gomes. **Conselhos Municipais de Educação: criação, implementação e desdobramentos** / Paulo Gomes Lima (coordenador) – Curitiba: CRV, 2020. (Coleção: Conselhos Municipais de Educação – Volume 2)

MANACAPURU/AM. Lei n.916: **Criação do Conselho Municipal de Educação**. Câmara Municipal de Manacapuru, 2021.

MANACAPURU/AM. Lei n. 323: **Plano Municipal de Educação de Manacapuru/AM**. Câmara Municipal de Manacapuru, 2015.

MANACAPURU/AM. Lei n.827: **Criação do Sistema Municipal de Educação**. Câmara Municipal de Manacapuru, 2020.

MANACAPURU/AM. Decreto n° 850 DE 21 de dezembro de 2021: **Nomeação dos conselheiros do CME/MPU para o quadriênio 2022/2026**. Câmara Municipal de Manacapuru, 2022.

MANACAPURU/AM. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n. 003 de 04 de outubro de 2018**. Altera as normas para o Credenciamento, Autorização e Renovação de Autorização de Instituições de Ensino da Educação Infantil Pública e Privada e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Manacapuru e dá outras providências. Manacapuru: DOM 2206, 04.10.2018.

PINTO, Nara Helena Teófilo. **As Políticas Públicas Educacionais e o exercício do Controle Social desenvolvidos pelo Conselho Municipal de Educação de Manacapuru-AM/Brasil, no período de 2022-2023**. 170f. Tese acadêmica de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 20

O LÚDICO ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, ESCOLA ESTADUAL HERMENEGILDO DE CAMPOS, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

Marilene de Lima Ribeiro
mr5863151@gmail.com

RESUMO

Esta tese foi elaborada com o objetivo de inserir no ensino de Matemática as metodologias ativas, optando pela gamificação, pois interagem com diversas tecnologias, incluindo aparelhos móveis. A gamificação no uso de Matemática pode também se conectar com a sala de aula invertida, que também é uma metodologia ativa. No caso desta tese de doutorado, procurou-se explorar as modalidades de jogos buscando uma fundamentação teórica sobre a importância dos mesmos no processo ensino-aprendizagem de alunos de todas as faixas etárias. Inserir problemas com caráter lúdico através da gamificação, amplia o papel mediador do professor e sua relação afetiva com os alunos fazendo evoluir as competências socioemocionais. Além dela, as competências da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL 2017) estabelecem metas a serem atingidas através de competências (dez) gerais e oito específicas, onde os conteúdos passam a ser objetos do conhecimento. A gamificação oferece inúmeras vantagens quando nos reportamos aos jogos lúdicos que ao longo dos tempos sofreu uma transformação, onde o professor deverá saber explorar os jogos com um fim pedagógico que traga resultados na aprendizagem. Assim, o ato de jogar faz com que o alunos transite entre os níveis de desenvolvimento real, proximal e potencial segundo Vygostky. Na fundamentação teórica, discute-se os jogos na teoria psicogenética, enaltecendo Piaget e Wallon. No campo das tecnologias, são inúmeros os autores

que abordam essa conexão de gamificação com os jogos no plano formal, possibilitando uma melhor compreensão do que o professor trabalha em sala de aula. Conclui-se que o papel do professor mediando os jogos com a gamificação amplia o conhecimento dos alunos, e reforçando a sua prática docente. A experiência com o ensino remoto na pandemia serviu de exemplo para que o professor passasse a utilizar com mais propriedade e conhecimentos os jogos como projeto pedagógico ou estratégia para o ensino de Matemática, sendo por exemplo na Geometria ou na Álgebra.

Palavras-chave: Ludicidade. Gamificação. Didática.

ABSTRACT

This thesis was elaborated with the objective of inserting active methodologies in the teaching of Mathematics, opting for gamification, as they interact with various technologies, including mobile devices. Gamification in the use of Mathematics can also connect with the flipped classroom, which is also an active methodology. In the case of this doctoral thesis, we sought to explore the modalities of games seeking a theoretical foundation on their importance in the teaching-learning process of students of all age groups. Inserting problems with a playful character through gamification expands the mediating role of the teacher and his affective relationship with the students, evolving socio-emotional skills. In addition, the competencies of the National Common Curricular Base (BRASIL 2017) establish goals to be achieved through (ten) general and eight specific competencies, where the contents become objects of knowledge. Gamification offers numerous advantages when we refer to playful games that over time have undergone a transformation, where the teacher must know how to explore games with a pedagogical purpose that brings learning results. Thus, the act of playing makes the student move between the levels of real, proximal and potential development according to Vygostky. In the theoretical foundation, games in psychogenetic theory are discussed, praising Piaget and Wallon. In the field of technologies, there are numerous authors who address this connection between gamification and games at the formal level, enabling a better understanding of what the teacher works on in the classroom. It is concluded that the role of the teacher mediating the

games with gamification expands the knowledge of the students, and reinforces their teaching practice. The experience with remote teaching in the pandemic served as an example for the teacher to start using games with more propriety and knowledge as a pedagogical project or strategy for teaching Mathematics, whether in Geometry or Algebra

Keywords: Playfulness. Gamification. Teaching.

INTRODUÇÃO

Na abordagem do problema, estes se inserem no contexto do ensino da Matemática, abrangendo todos os níveis e não sendo novidade no meio educacional. Porém, nos últimos anos, esse quadro tem-se agravado, e as tentativas para resolvê-los têm mobilizado professores e pesquisadores, que buscam, por meio de um repertório de soluções e estratégias, encontrar uma solução. Mas os problemas no Ensino da Matemática são muitos, complexos e abrangem diversos pontos, como currículo, formação de professores, prática pedagógica, políticas públicas, condições físicas e estruturais da escola, para citar alguns.

Muitos são os problemas educacionais que acompanham a sociedade contemporânea. Entende-se que uma educação de qualidade e excelência é vital para que se dotem as pessoas de condições intelectuais indispensáveis à promoção das mudanças que cada momento exige.

Portanto, ideias e ações difundidas na escola devem ser tanto coletivas como individuais, pois nela se dá não só a apropriação de instrumentos culturais e o desenvolvimento lógico, mas também o desenvolvimento socioemocional. Repensar constantemente a ação pedagógica é encontrar caminhos que tornem o aluno um elemento ativo na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada, permitindo que ele se realize enquanto pessoa, para além de seu perfil na cidadania. Uma escola desorganizada dificilmente apresentará um ambiente adequado aos estudos. A melhor maneira de se conseguir um ambiente organizado é por meio de políticas e estratégias que promovam a autodisciplina e que sejam pensadas coletivamente, despertando assim o sentimento de pertencimento e, por consequência, a corresponsabilidade dos escolares.

O ensino da Matemática feito de forma mecânica e descontextualizada contribui para o mau desempenho dos alunos nessa disciplina. No momento em que o aluno compreende um conceito, esta passa a fazer parte da sua estrutura cognitiva, e, quando for necessária a sua aplicação na construção de um novo conceito, basta que ele resgate o que aprendeu e faça essa conexão para construir uma outra estrutura. Mas, caso ele tenha decorado o conceito, essa conexão não será feita, e novas estruturas não serão criadas.

Isso posto, a pergunta central que norteia esta tese é assim definida:

Como aplicar o lúdico como metodologia ativa nas aulas de Matemática para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Hermenegildo de Campos, localizada no município de Manicoré, no estado do Amazonas?

No que tange às perguntas específicas, foram elencadas:

1. De que forma a utilização de jogos no ensino de frações contribui para a motivação e o engajamento dos alunos no aprendizado da Matemática?
2. Como a gamificação influencia o desenvolvimento do raciocínio lógico e a compreensão de conceitos matemáticos no sexto ano do Ensino Fundamental?
3. Quais desafios os professores enfrentam ao implementar metodologias lúdicas no ensino da Matemática e como podem ser superados?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o lúdico aplicado na metodologia ativa nas aulas de Matemática, motivando o interesse, a participação e a assimilação dos conteúdos abordados no sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Hermenegildo de Campos, localizada no município de Manicoré, no estado do Amazonas.

Entre os objetivos específicos destacam-se: Identificar de que forma a utilização de jogos no ensino de frações contribui para a motivação e o engajamento dos alunos no aprendizado da Matemática. Demonstrar como a gamificação influencia o desenvolvimento do raciocínio lógico e a compreensão de conceitos matemáticos no sexto ano do Ensino Fundamental. Apresentar os desafios enfrentados pe-

los professores na implementação de metodologias lúdicas no ensino da Matemática e as possíveis estratégias para superá-los.

No que tange à justificativa, o lúdico na educação Matemática vem sendo apresentado como instrumento metodológico privilegiado de ensino, indicado para proporcionar ao aluno o desenvolvimento psíquico, o raciocínio lógico e a capacidade de aprender, levando-o a analisar, interpretar, estabelecer regras, conviver e interagir com seus pares, bem como contribuir para a socialização e formação de pessoas autônomas, além de desenvolver, especialmente, o raciocínio lógico-matemático.

A Matemática é uma disciplina que necessita de muita atenção, motivação e dedicação tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes para se obterem o conhecimento desejado. Nesse sentido, os jogos podem ser uma estratégia pedagógica para proporcionar maior motivação e interesse por parte dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Na gamificação, a chave para essa mudança educacional centra-se no jogo. Isso, há muitos anos, está presente nas salas de aula da Educação Infantil. Contudo, quando se fala em jogos no Ensino Básico, o seu valor educativo tende a ser subestimado. Portanto, este trabalho visa fornecer uma alternativa para a introdução do jogo nas salas de aula do Ensino Fundamental I e II. Nesse sentido, serão mostrados os benefícios que a metodologia de gamificação traz aos alunos envolvidos nela.

O uso de jogos na sala de aula pode ser um recurso metodológico eficaz no sentido de motivar os discentes no processo de ensino-aprendizagem. Além dos jogos físicos, os jogos digitais têm sido utilizados no contexto escolar como recurso pedagógico tanto na educação presencial quanto à distância.

Os jogos matemáticos são capazes de proporcionar um ensino mais interessante e um aprendizado mais dinâmico, gerando aulas mais lúdicas e desafiadoras, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes. Seguindo essa mesma diretriz, sendo que os jogos possuem papel importantíssimo na Educação Matemática, por causa de três aspectos: o caráter lúdico, as relações sociais e o desenvolvimento intelectual do estudante.

O aprendizado em Matemática na educação básica está num nível muito abaixo do que se considera aceitável, é o que mostram os números das diversas pesquisas e testes realizados para avaliar o desempenho dos alunos, demonstrando assim que a escola não está fazendo um trabalho de qualidade com os seus alunos, principalmente os alunos da base que necessitam urgentemente de um trabalho que venha suprir as dificuldades reais que se apresentam no dia a dia.

Isso ocorre em grande parte devido à formação dos professores, porque, quando há uma preparação para o exercício da profissão de educadores, aprende-se metodologias e métodos de confeccionar e utilizar materiais para melhor desenvolver a aprendizagem dos alunos, mas na maioria das vezes isso não é suficiente para melhorar o conhecimento das crianças da educação da base. É necessário oferecer e aplicar uma melhor formação a esses profissionais que atuam nesse alicerce de nossas crianças, para que elas cheguem à universidade com bagagem de aprendizado suficiente para não desistirem no primeiro momento, mas sim se tornarem profissionais de excelência.

Os jogos aplicados na disciplina de Matemática são instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 MATEMÁTICA

1.1.1 Histórico

O ensino de Matemática não pode deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem, pois as atividades pedagógicas, deste modo, inserem-se em um amplo cenário que procura apresentar a educação, em particular a Educação Matemática, com bases cada vez mais científicas.

A Matemática nos acompanha ao longo da vida, desde o nascimento até a morte, uma vez que o ser humano está em contínua relação com situações e problemas que surgem no cotidiano e que são

resolvidos através do conhecimento matemático. Resolver problemas simples, como saber que horas são, fazer uma compra ou realizar um telefonema, envolve o uso de nossos conhecimentos e habilidades matemáticas. Não são apenas problemas que envolvem números e operações relacionadas à Matemática, unidades de medida ou figuras geométricas, mas também outros tópicos incluídos nesse conceito. É por isso que a Matemática é tão importante e necessária no nosso dia a dia, especialmente na educação básica.

A Matemática é uma ciência dedutiva que estuda as propriedades de entidades abstratas, como números, figuras geométricas ou símbolos, e seus relacionamentos. Dessa forma, podemos defini-la como um conjunto de conhecimentos associados a números e formas, que se desenvolve progressivamente até constituir uma ferramenta valiosa para a análise de situações variadas.

Assim, a atividade é lembrada como um importante elemento para a educação no processo de apreensão de conhecimentos em situações cotidianas. O jogo matemático, nesse contexto, passa a ser defendido como um aliado fundamental do ensino formal de Matemática.

Com base nesse entendimento, encaminhamos a discussão sobre a fundamentação teórica que sustenta o papel das atividades com jogos matemáticos na aprendizagem da Matemática, fatos que possibilitam o envolvimento do aluno e constituem momentos intensos de aprendizagem interativa.

Um conhecimento deve ter sentido e ser significativo. A Matemática, como área de conhecimento, é necessária como ferramenta para a elaboração de outros saberes. Na escola, o aluno recebe informações de diversas áreas. Uma informação só será considerada conhecimento quando fizer parte das estruturas cognitivas do aluno. Por meio da associação a algo conhecido, constroem-se novos conhecimentos.

As vanguardas de todas as épocas tiveram sua participação na construção do conhecimento matemático, mas seu trabalho nem sempre aparecia de forma direta, pois, muitas vezes, as mulheres precisavam utilizar pseudônimos masculinos para que isso fosse possível. Esses homens e mulheres contribuíram significativamente para a Matemática que temos hoje e, ao mesmo tempo, ajudaram a

consolidar a cultura de que a Matemática é um tipo de conhecimento destinado a poucos.

A matemática é uma ciência exata, que é uma parte fundamental na história do homem, grandes homens como Newton, Pitágoras e os maias se dedicaram a ela. A matemática foi classificada como uma ciência difícil, mas com a prática e ajuda de outros métodos de aprendizagem tornou-se uma ciência fácil, que também é uma linguagem universal, e está presente em todas as ações que o homem realiza, portanto, não é possível e não deve se desvincular dessa ciência encarregada do estudo dos números e das quantidades (SANTOS; FRANÇA, 2017, p. 65)

A preocupação com a aprendizagem da Matemática é algo mundial, pois é possível perceber, em vários países, a busca de soluções para que o ensino da Matemática seja significativo, permitindo que os alunos tenham sucesso nessa disciplina. O sucesso está ligado ao entendimento de conceitos, da linguagem matemática, à aplicação dessa linguagem a partir de sua simbologia própria e às conexões que o aluno faz na Matemática e em outras áreas, resultando em novos conhecimentos a partir desse aprendizado.

Um avanço importante foi, há algum tempo, a preocupação em diferenciar a Matemática da Educação Matemática, sendo esta última fundamentalmente ligada ao ensino da Matemática. Anualmente, ocorrem encontros, simpósios, cursos, entre outros eventos, sobre Educação Matemática. São centenas de professores discutindo e pesquisadores analisando o ensino e a aprendizagem da Matemática em suas escolas, seus países e no mundo.

Atualmente, a Educação Matemática considera a Matemática um pensamento analítico, reflexivo, sistemático e universal. Conforme Bicudo e Garnica (2002), a Educação Matemática analisa, de forma crítica e reflexiva, as propostas e ações educacionais relativas ao ensino e à aprendizagem da Matemática nos diferentes contextos.

A Matemática evoluiu como pensamento dentro do contexto escolar e, portanto, é necessário olhar para ela de maneira diferente, reconhecendo a beleza presente em sua estrutura, lógica e relações. A

Matemática deve e pode ser compreendida por todos, ter sentido e ser utilizada fora do contexto de sua aprendizagem, ou seja, não deve se esgotar em si mesma.

No ensino de Matemática, os conteúdos são frequentemente trabalhados de forma mecânica, descontextualizada e com a repetição de modelos prontos, tornando o aluno um mero espectador, um objeto do processo de aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo geral levantar os erros em questões de Matemática e identificar as causas que levam os alunos a cometê-los. Categorias como linguagem matemática, pensamento matemático, simbologia matemática e língua materna são utilizadas como suporte para auxiliar na análise dessas causas.

A Matemática possui uma linguagem e uma estrutura própria, composta por uma ampla simbologia repleta de significados. Os conceitos presentes nos conteúdos de Matemática têm uma estrutura lógica que pode atingir diferentes níveis de complexidade. Assim, é possível aprender um conceito na 5ª série do Ensino Fundamental que será utilizado em conteúdos trabalhados no Ensino Médio. O aluno precisará estabelecer conexões desses conceitos em diferentes etapas de sua vida escolar, ampliando seu conhecimento e abrindo possibilidades para novas aprendizagens.

A Matemática, como forma de pensar, carrega o estigma de ser uma entidade que habita uma esfera superior. Culturalmente, existe a ideia de que poucos podem compreendê-la, devido à sua complexidade, ao rigor lógico e à sua linguagem fechada, embora ela esteja presente nas ações do dia a dia. A forma como é desenvolvida nas escolas contribui para perpetuar esse estigma. Geralmente, é ensinada de forma mecânica, repleta de regras e propriedades sem significado, e descontextualizada. É essencial desenvolver o significado e a importância prática da Matemática como área do conhecimento.

A Matemática, hoje, é tanto uma ciência quanto uma ferramenta que desenvolve habilidades necessárias no dia a dia. No entanto, sua presença só é percebida quando, dentro de um contexto, ela faz sentido e comunica algo. Na escola, Matemática, Português, História e Ciências, entre outras disciplinas, possuem estruturas próprias, mas também elementos comuns.

A Matemática pode ser trabalhada de forma isolada, na construção de conceitos que dão suporte a novos conceitos dentro dela mesma, mas também pode ser trabalhada de forma contextualizada com outras disciplinas, evidenciando sua aplicabilidade em outras áreas do conhecimento. Portanto, é necessário buscar formas diferenciadas de trabalhar os conceitos da Matemática, o que só será possível com a adoção de novos modelos de ensino e aprendizagem.

1.2 MATEMÁTICA E AS TEVNOLOGIAS

Quando se fala em avanços tecnológicos, o computador é mencionado como uma ferramenta de trabalho, dependente da engenharia de software. Muitos países desenvolveram diferentes tipos de software, a maioria dos quais é aplicada como base para o ensino. No entanto, no sistema educacional venezuelano, existem alguns inconvenientes para a aquisição de programas de estudo adaptados a ele, devido à escassez de informações, basicamente relacionada ao idioma e ao custo de obtenção desses programas.

A realidade do trabalho docente atualmente é realizada, em grande parte, por meio do ensino remoto, no qual o professor interage com os alunos de forma síncrona e assíncrona. Diante dessas possibilidades, faz-se necessária uma análise considerando o espaço físico, fatores sociais, equipamentos eletrônicos e a manutenção das ferramentas tecnológicas para a comunicação. Nesse contexto, o estado em que nos encontramos possibilita agregar novas práticas metodológicas, como o uso de tecnologias digitais educacionais. Entre essas, os softwares educacionais destacam-se como ferramentas capazes de auxiliar o professor, tanto em sala de aula quanto remotamente.

Os softwares educacionais podem ser utilizados na sala de aula ou em casa, por meio de smartphones, tablets e computadores, auxiliando os alunos na extensão da aprendizagem, sob a orientação do professor. Como mencionado anteriormente, o ensino de Matemática envolve conteúdos complexos que, muitas vezes, são difíceis de serem compreendidos pelos alunos apenas com a leitura de livros didáticos. São necessárias ações mais significativas, que instiguem os alunos à prática, à experimentação, à análise crítica, aos questiona-

mentos, à construção de argumentos e à reconstrução de significados e conceitos, em vez de se limitarem à mera reprodução de conteúdo.

A educação, em geral, e, sobretudo, o ensino da Matemática com suas tecnologias não se estabelecem como uma realização imediata, ancorada apenas em definições formais.

O professor deve assumir o papel de orientador e mediador no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a diversidade entre os alunos e reconhecendo que, para cada problema, existem múltiplas soluções. Este estudo se preocupa em investigar e explicar diferentes teorias que podem subsidiar o entendimento e a complexidade de uma educação ampla – capaz de romper paradigmas e ultrapassar as barreiras de um ensino tradicionalista para uma abordagem contemporânea. Essa transição é essencial para demonstrar que a forma tradicional e metódica de ensinar conceitos matemáticos já não é tão eficiente quanto se imagina.

As críticas sobre os resultados negativos do ensino da Matemática podem contribuir para um novo olhar, buscando caminhos que minimizem os impactos no ensino e na aprendizagem. Isso inclui um ensino que vá além da reprodução de conteúdo, promovendo a autonomia dos alunos na construção de seus conhecimentos. Uma educação de qualidade será alcançada quando o professor guiar os alunos a se tornarem pensantes e reflexivos sobre as situações que os rodeiam no mundo.

A Matemática, repleta de símbolos e regras, apresenta-se como uma linguagem própria, na qual essas regras e símbolos têm sentido e significados dentro de um contexto. Saber lidar com essa linguagem significa possuir habilidades específicas para ler, escrever e se comunicar por meio dela, expressando ideias que seguem processos internos e externos. Esses processos têm variações e não são estanques ou acabados.

Uma das principais características da sociedade atual é o fato de ser marcada por profundas transformações. O avanço das tecnologias e a rapidez das informações modificaram o modo de pensar e viver das pessoas. Saviani (2011, p. 80) aponta que a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para sua transformação.

Nas últimas décadas, o avanço da tecnologia e o crescimento acelerado dos meios de comunicação têm instigado um repensar sério sobre o papel da escola e sua organização. O acesso à informação já não é um problema exclusivo do ambiente escolar. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola do século XXI deve fomentar a construção de um saber autônomo, onde o sujeito critique e organize o conhecimento. Nesse contexto, o ensino escolar constitui-se como um dos pilares fundamentais para transformar a sociedade, permitindo que os alunos exerçam sua cidadania e transformem o ambiente onde estão inseridos.

Uma sociedade pautada na pedagogia histórico-crítica visa à transformação do ser humano, que elabora sua concepção de mundo de forma crítica e consciente, participando ativamente na produção da história e sendo o guia de si mesmo. A educação, de forma dinâmica e contextualizada, deve fazer a ligação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da sociedade, priorizando os conceitos de humanização em relação à hominização.

Toda linguagem é estruturada com regras, conceitos, definições e características próprias, podendo ser apresentada de maneira formal ou informal, dependendo da situação e respeitando seu rigor.

1.2.1 Programas ou aplicativos para dispositivos móveis

Atualmente, existem muitos aplicativos específicos para o ensino da Matemática disponíveis para tablets e smartphones, no formato de software proprietário pago ou freeware, que podem ser baixados gratuitamente e utilizados no ensino fundamental ou médio. Os aplicativos contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento lógico dos alunos.

APP Geogebra: Uma calculadora gráfica para funções, geometria, álgebra, cálculo, estatística e modelagem 3D. É muito interessante para alunos que conseguem estabelecer conexões entre geometria e álgebra de uma maneira inovadora e visual. O aplicativo permite trocar experiências matemáticas, saindo do uso tradicional de lousa, caneta e papel, e aproveitando as novas mídias em qualquer lugar, seja em casa ou na escola. Ele promove as interações necessárias para que os alunos absorvam os conceitos matemáticos.

APP Matemática: Este aplicativo é capaz de plotar gráficos de funções, resolver problemas de álgebra envolvendo equações e polinômios, além de realizar operações entre matrizes. É indicado para o ensino médio, pois, além de trabalhar com funções e álgebra, também auxilia na resolução de problemas de estatística, análise combinatória, números complexos e outros.

APP Grapher: Este aplicativo possui funções de plotagem e traça gráficos com facilidade. É uma calculadora gráfica simples, com funcionalidades gráficas semelhantes às calculadoras TI-83 ou TI-89.

APP Math Grapher 3D: Um excelente aplicativo para visualização 3D, ideal para aulas de geometria espacial. Requer conhecimentos de Geometria Diferencial para sua melhor utilização. O aplicativo é uma alternativa aos desenhos feitos no quadro, permitindo a renderização e exportação de imagens. É interessante para alunos do ensino fundamental conhecerem sólidos geométricos por meio de visualizações tridimensionais.

APP Function Plot: Este aplicativo permite plotar e analisar funções matemáticas introduzidas pelo usuário. Ele aceita como entrada uma expressão matemática com uma variedade de operadores, funções e constantes.

1.2.2 Softwares específicos

A Educação Matemática conta com uma grande quantidade de softwares específicos para o ensino da Matemática. Cabe ao professor avaliar, analisar e escolher o tipo de software que mais se adapta aos objetivos educacionais propostos, sendo que ele não pode descartar o uso da tecnologia no ensino (SILVA; CORTEZ; DE OLIVEIRA, 2013).

Segundo o autor, o baixo nível de aceitação da incorporação de tecnologias é a principal causa de equívocos na Educação. A disponibilidade de calculadoras e computadores nas aulas, ou seja, a integração das tecnologias disponíveis, é fundamental para tornar a Matemática uma ciência do presente. O software é um artefato, um instrumento que possui diversos esquemas de utilização e que, portanto, deve ser analisado pelo professor (SILVA; CORTEZ; DE OLIVEIRA, 2013).

Libâneo (2002) relata experiências de ensino de Matemática nas quais conclui que os alunos, utilizando softwares, inferiram sobre os conteúdos estudados com mais facilidade do que em uma sala de aula tradicional. Outros autores também destacam a importância da utilização de softwares no ensino de Matemática, ressaltando experiências positivas na produção de Objetos de Aprendizagem (OA) nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O desenvolvimento de um OA no ensino de Matemática, que aborda funções matemáticas e outros aspectos pedagógicos interessantes, demonstra a importância de incorporar tecnologias e transformar a forma de ensinar e pensar matemática. Acredita-se que esses instrumentos podem ser potentes ferramentas de ensino. Toschi (2004) denomina essa abordagem de “matematizar a tecnologia”.

O professor que deseja atingir seus objetivos educacionais utilizando tecnologias, especialmente softwares, deve considerar questões como: entraves que o software pode impor ao aluno/usuário, os comportamentos que induz, os ensinamentos que permite e os efeitos que pode provocar no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Exemplos de softwares: Software Graphmática: É um programa capaz de plotar gráficos de funções de 1º e 2º graus, funções trigonométricas, exponenciais e hiperbólicas. Também é útil no cálculo diferencial e integral, possuindo diversas aplicações. Software Cabri Géomètre II: Seu nome representa a sigla *Cahier de Brouillon Informatique* (Caderno de Rascunho Informativo). Trata-se de um aplicativo que permite a criação de desenhos geométricos, estabelecendo relações entre seus componentes. Pode ser utilizado para trabalhar Geometria, Aritmética e Álgebra, além de apoiar estudos em outras disciplinas, como Física. Software Cabri 3D: Desenvolvido pela Cabri-log, segue os mesmos princípios do *Cabri Géomètre II*, mas é voltado para o estudo de objetos tridimensionais. Permite criar e manipular figuras tridimensionais, abrangendo conceitos de Geometria, Aritmética e Álgebra. Software Geogebra: Este software reúne Cálculo, Álgebra e Geometria, possibilitando a relação entre números, vetores e pontos. É gratuito, de fácil uso, e é considerado um software de Matemática Dinâmica, indo além da Geometria Dinâmica.

1.2.3 Equipamentos eletrônicos que podem ser utilizados em sala de aula

Os notebooks para professores na era digital, equipados com dual boot contendo dois sistemas operacionais (*Linux Educacional e Windows 7*), foram distribuídos em 2010 para todos os professores das redes estadual e municipal. Os dispositivos contavam com vasto conteúdo educacional já instalado em ambos os sistemas operacionais. No entanto, os conteúdos educacionais não foram amplamente divulgados, e a oferta de cursos de capacitação foi insuficiente. Como resultado, muitos professores desconheciam o potencial desses materiais, e os conteúdos educacionais foram amplamente deixados de lado. Ainda hoje, esses notebooks continuam sendo utilizados pelos professores, porém limitados a tarefas como apresentação de vídeos, criação de slides, digitação de provas e produção de textos educacionais.

Os tablets educacionais foram distribuídos em dois modelos: o modelo amarelo, destinado aos professores do ensino médio, e o modelo verde, destinado aos professores do ensino fundamental e aos alunos do terceiro ano do ensino médio. Uma diferença significativa entre os dois modelos é que o tablet do ensino médio possui velocidade de processamento inferior ao do ensino fundamental e não conta com conexão 3G. Para mitigar essa limitação, a Secretaria de Estado da Educação distribuiu modems 3G para os professores do ensino médio.

A lousa digital foi fornecida pelo MEC para as escolas pesquisadas e, em algumas instituições, pela Secretaria de Estado da Educação.

A tecnologia torna o aprendizado mais dinâmico, interativo e enriquecedor. Isso ocorre não apenas por meio de softwares de aprendizagem, mas também por meio de aplicativos que os alunos podem instalar em seus celulares e tablets. Esses aplicativos permitem estudar em diversos dispositivos de forma sincronizada, sem necessidade de acesso à Internet e em qualquer lugar, facilitando e tornando o aprendizado mais eficaz.

Os alunos desenvolvem autonomia, podendo avançar em seu próprio ritmo, revendo o material quantas vezes julgarem necessário. Assim, não apenas memorizam conceitos, mas também aprendem a

aplicá-los em situações específicas. Essa abordagem favorece o trabalho em equipe, pois o professor deixa de ser o único transmissor de conhecimentos e a aula passa a se concentrar em expandir o aprendizado por meio de debates e projetos coletivos.

Otimização do tempo: Parte do aprendizado ocorre em casa, permitindo ao professor dedicar mais tempo para esclarecer dúvidas e atender às necessidades individuais dos alunos.

Participação ativa dos alunos: O aluno torna-se protagonista do processo de aprendizagem, o que aumenta a motivação, promove atitudes positivas em relação ao estudo e estimula o pensamento crítico e a criatividade.

Redução de problemas de indisciplina: Os alunos, ao se envolverem em atividades práticas, tendem a participar ativamente, reduzindo casos de indisciplina.

Envolvimento das famílias: A tecnologia facilita o acompanhamento das famílias no processo de aprendizagem, tornando mais provável que pais e responsáveis ofereçam suporte adequado aos alunos.

Inclusão: Alunos que, por diversas razões, não podem frequentar as aulas presenciais têm a possibilidade de acessar os materiais em casa, seja em formato digital ou impresso.

De acordo com Kenski, o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem pode não ser o único meio de alcançar a excelência esperada, especialmente em áreas como Modelagem Matemática. No entanto, essas ferramentas oferecem caminhos importantes que auxiliam os estudiosos na busca por soluções e avanços no ensino.

1.2.4 Características das TICs

A informação, nesse contexto, não está ligada a objetos físicos, mas sim aos meios eletrônicos que permitem trabalhar com dados e códigos, que podem ser visuais, auditivos, audiovisuais ou textuais. Esses meios podem ser estacionários ou dinâmicos. Assim, essas tecnologias afetam significativamente as características e os processos de acesso e criação de informações.

Interconexão: As tecnologias permitem trabalhar de forma independente e interconectada, possibilitando a combinação e a expan-

são de recursos. Por exemplo, é possível integrar imagem, som e texto para criar conteúdo multimídia. Essas tecnologias são modulares e versáteis; sua flexibilidade permite que sejam utilizadas isoladamente, de forma simultânea, sequencial ou alternada, de acordo com a necessidade de informação ou o desejo do usuário.

Interatividade: Essas tecnologias possibilitam que o controle da comunicação não esteja sempre no transmissor, mas também no receptor, que pode assumir o papel de emissor. Isso modifica o papel tradicional do receptor nos processos de comunicação. A comunicação mediada por computador não segue níveis lineares, direções fixas ou hierarquias, pois opera em rede, de maneira multidirecional. Permite o acesso de indivíduo para indivíduo, de indivíduo para grupo e de grupo para grupo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) diferem de outras mídias, como as de comunicação de massa ou pessoal, que são unidirecionais, pois os receptores nessas mídias tradicionais não podem se tornar emissores. As TICs rompem com esse padrão, promovendo uma comunicação participativa e interativa.

1.2.4.1 Instantaneidade:

Uma vez que essa propriedade se refere às possibilidades oferecidas pelas tecnologias para conectar diretamente pessoas, bancos de dados, instituições e outros locais distantes no momento, superando as barreiras do espaço, não é necessário deslocar-se de um lugar para outro para estabelecer comunicação ou conexão.

Com as TIC, elevados parâmetros de qualidade de imagem e som podem ser alcançados, devido à confiabilidade e fidelidade com que as informações são transmitidas de um local para outro, superando falhas e interrupções na transferência de informações.

É importante observar que a gamificação pode ou não ser digitalizada, conforme apontado por León *et al.* (2021). Não é obrigatório que seja digital, pois para ser considerada gamificação, outras condições devem ser cumpridas. Estar ou não digitalizada não é um requisito essencial, apesar de os conteúdos estarem a apenas um clique de

distância. No entanto, a aprendizagem exige um processo mais profundo (Pardo-Rojas *et al.*, 2020).

1.3 Gamificação para trabalhar frações

A utilização da gamificação como estratégia metodológica para o ensino de frações requer uma reflexão inicial sobre a viabilidade de alcançar os objetivos propostos pelos professores (García *et al.*, 2017). Após confirmar que a estratégia atende a esse propósito, torna-se necessário analisar quais jogos e atividades lúdicas podem ser utilizados para trabalhar o tema no Ensino Fundamental II.

Embora o uso de recursos previamente desenvolvidos possa economizar tempo, é preferível adaptar materiais existentes ou criar novos, considerando que, caso contrário, os custos associados podem se elevar. Paralelamente, García destaca que trabalhar matemática por meio da gamificação pode trazer benefícios significativos, especialmente ao incorporar atividades que envolvam o corpo, como gincanas ou salas de fuga, além de jogos tradicionalmente utilizados.

Na aplicação da gamificação para conteúdos matemáticos como frações, é indicado o uso das TIC. Um exemplo sugerido é o Kahoot, ferramenta lúdica e interativa que possibilita avaliar o progresso dos alunos em relação aos conteúdos explorados em sala de aula.

Baseando-se nos argumentos apresentados, pode-se afirmar que a gamificação oferece múltiplas vantagens quando integrada ao processo educacional. Entre os modelos existentes, destaca-se o *Escape Room* educacional, que tem ganhado espaço nas salas de aula (García *et al.*, 2017).

1.3.1 Gamificação como Estratégia de Ensino

A gamificação envolve um desafio mental que gera emoções nas pessoas, nas quais parte da realidade é transferida para os jogos. Estes jogos devem conter desafios para que as pessoas se sintam desafiadas, seja contra os outros ou contra si mesmas. Devem haver regras que os participantes precisam seguir, além de pontuações que permitam identificar os vencedores ou os primeiros colocados no jogo.

Dessa forma, esta estratégia pode incentivar as pessoas a realizarem atividades que comumente consideram chatas. Assim, a gamificação utiliza mecanismos de jogo que motivam as pessoas a resolver problemas de forma dinâmica.

A gamificação baseia-se na utilização de diferentes tipos de instrumentos, cuja análise permite o conhecimento do uso, examinando aspectos relacionados à psicologia da aprendizagem. Os blocos com os quais as atividades de desbloqueio são criadas dividem-se em: rodas dinâmicas, mecânicas e construção.

Através da gamificação: Os alunos podem realizar suas atividades ou trabalhar utilizando ferramentas tecnológicas que permitem atingir seus objetivos declarados. Com o uso dessa estratégia, é possível obter motivação e cumprir objetivos de curto prazo, permitindo competir com outros estudantes de diferentes áreas.

A gamificação é uma alternativa eficaz para otimizar a formação pedagógica de qualquer assunto, pois a atenção dos alunos é captada através de jogos didáticos durante as aulas. Desta maneira, gera-se um ambiente ideal onde há uma sinergia entre gamificação e matemática, especificamente em operações com frações, a fim de garantir um aprendizado de qualidade, aprimorando o conhecimento de cada aluno e, ao mesmo tempo, proporcionando aos professores novas ferramentas para alcançar este objetivo.

A gamificação baseia-se no uso de elementos de design de videogame em contextos não relacionados a jogos, tornando produtos, serviços ou aplicativos mais divertidos, atraentes e motivadores. Além disso, ao introduzir mecânicas e abordagens de jogo, o objetivo é envolver os usuários.

1.3.2 Treinamento de gamificação

É muito importante que os professores tenham formação contínua nas diferentes estratégias metodológicas de ensino que podem ser aplicadas com os alunos, para evitar que as aulas se tornem monótonas. Segundo os critérios expressos pelos professores entrevistados, eles afirmaram ter recebido formação na utilização dos recursos tecnológicos, mas, em termos de gamificação, apenas passaram por breves

revisões gerais, nas quais não obtiveram informação suficiente para adquirir a capacidade de aplicá-la nas suas aulas. Outro professor comentou que não recebeu formação sobre a referida estratégia.

1.3.3 Motivando alunos com gamificação

Os alunos se sentem motivados quando os professores utilizam métodos de ensino em que a mecânica dos jogos esteja integrada, pois os alunos, devido à sua idade, estão em constante interação com alguns tipos de jogos. Por isso, ao apresentarem os conteúdos da disciplina utilizando essas mecânicas, os alunos demonstrarão uma atitude de maior interesse em relação às atividades. Uma professora também comentou que essa estratégia seria ainda mais eficiente se fosse aplicada pessoalmente.

1.3.4 Proposta

É necessário aplicar a gamificação como estratégia de ensino nas aulas de Matemática para oferecer uma nova contextualização às mesmas, criando um ambiente onde o aluno sinta interesse pela matéria. Dessa forma, os conteúdos devem ser adaptados por níveis, através dos quais o aluno avança como se fosse um jogo, obtendo recompensas.

A gamificação consiste no uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionados a jogos. Outros autores apoiam esta definição com contribuições semelhantes. Por exemplo, a gamificação consiste na utilização de mecânicas e dinâmicas de jogo em áreas onde isso não é comum. Nesse mesmo sentido, Costa (2020) refere-se a esse conceito com as seguintes palavras: “É colocar a estrutura e os elementos de um jogo no design de uma atividade.” Todos os autores mencionados até agora concordam que a gamificação utiliza aspectos típicos do jogo em ambientes não relacionados a jogos.

1.3.5 Resolução de Problemas

Autores como Kapp (2012) também se referem à resolução de problemas ao descrever o conceito de gamificação. Um dos objeti-

vos da gamificação é produzir uma mudança no comportamento das pessoas. Martins e Giraffa (2015) apoia a intenção da gamificação no que diz respeito à modificação do comportamento dos participantes e, além disso, afirma que, para realizar essa mudança, é necessário aumentar a sua motivação.

A gamificação não pode ser entendida sem considerar a questão da motivação, pois faz uso dela. Quando é estruturada uma proposta gamificada, o objetivo é captar o interesse dos indivíduos para incentivá-los à participação e, dessa forma, direcionar suas atitudes para um maior envolvimento na resolução de problemas. Vale ressaltar que, neste trabalho, é dada especial atenção à aplicação da gamificação no âmbito educativo. Alguns autores se aventuraram a definir gamificação educacional, metodologia cada vez mais presente nas salas de aula.

A própria gamificação busca potencializar os processos de aprendizagem a partir da utilização de jogos, neste caso videogames, para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem eficazes, que facilitem a coesão, a integração, e a motivação para os conteúdos, além de estimular a criatividade dos indivíduos. Após analisar diversas concepções de gamificação, conclui-se que é um método que utiliza diferentes elementos do jogo (recompensas, pontos, distintivos, etc.) para modificar o comportamento da criança, despertando sua motivação e promovendo o desenvolvimento de atividades. Dessa forma, busca-se uma aprendizagem significativa em que o aluno enriquece seus conhecimentos através de sua experiência de aprendizagem.

1.3.6 O jogo no Âmbito Pedagógico

Para Araújo e Tenório (2012), o jogo é uma ferramenta importante no processo de educação. Associado às brincadeiras, ele possui um poder ainda mais significativo para transmitir conhecimentos e contribuir para o aprendizado de seus participantes. Por ter um conjunto de regras previamente estabelecido e um amplo leque de conteúdos que podem ser trabalhados, os jogos apresentam uma aplicabilidade considerável no processo de ensino em sala de aula.

O jogo é um integrador da personalidade, pois o ser que brinca e joga é também aquele que age e interage em relação ao outro, pen-

sa, aprende e se desenvolve. O jogo permite a confrontação de diferentes pontos de vista, além de mobilizar esquemas mentais e estimular o pensamento. Ele organiza o tempo, o espaço, os gestos e os movimentos, expressando-se por meio de regras.

Para os alunos, um jogo possui um propósito em si. No entanto, ao ser utilizado no ensino de matemática, ele deve ser considerado importante dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental que o jogo esteja claramente definido e enquadrado em um programa da disciplina. Ou seja, independentemente do conhecimento a ser trabalhado, o uso cuidadosamente planejado de quebra-cabeças matemáticos e jogos pode ajudar a esclarecer ideias e a desenvolver o pensamento lógico. É por isso que se justifica a discussão e a pesquisa sobre esse tema.

1.3.7 Jogos e Matemática

O papel dos jogos no ensino da Matemática é uma abordagem pedagógica que vem recebendo crescente atenção, pois envolve os alunos de maneira única, tornando o aprendizado mais acessível e interessante. No entanto, é fundamental questionar e problematizar essa estratégia no contexto educacional. Este texto propõe explorar as complexidades desse tema, destacando desafios e oportunidades.

Tanto os jogos quanto as brincadeiras passaram por mudanças significativas desde o início do século até os dias atuais, variando entre diferentes países e contextos sociais. Contudo, o prazer de brincar permanece inalterado. Observa-se que, ao brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também interagem com outras ou com os próprios brinquedos. A brincadeira é simultaneamente prazerosa e séria, permitindo que a criança internalize ações cotidianas e fantasiosas.

Diante disso, o problema investigado nesta pesquisa é: como a brincadeira favorece o desenvolvimento infantil? As hipóteses formuladas incluem: por meio da brincadeira, a criança desenvolve a aprendizagem, a identidade e a autonomia. Além disso, as brincadeiras possibilitam o contato direto com outras pessoas, promovendo o desenvolvimento de diversas linguagens, o que facilita a contextualização do

mundo adulto. Por fim, a brincadeira promove a interação social por meio da troca de vivências com outras crianças e adultos.

Não é surpreendente que muitos dos grandes matemáticos de todos os tempos tenham sido observadores atentos de jogos, participando ativamente deles. Muitas de suas especulações, justamente devido ao entretenimento peculiar proporcionado pelos jogos e pela Matemática, que às vezes se tornam indissociáveis, deram origem a novos campos e maneiras de pensar, considerados hoje de suma importância para a Matemática.

O jogo é uma ferramenta educacional utilizada para diversão e prazer dos alunos como recurso didático, pois permite despertar o interesse pelo estudo da Matemática. Os jogos são considerados uma parte importante da vida infantil e devem ser empregados para promover a aprendizagem. Eles representam uma experiência humana universal e estão presentes em todas as culturas.

Uma das principais atividades para o desenvolvimento mental dos alunos é a atividade lúdica, que alcança neles uma concentração significativa e permite que a imaginação entre em ação, especialmente no campo abstrato, para posteriormente torná-lo concreto.

Um exemplo específico é o tangram, que possibilita aos alunos se familiarizarem com figuras geométricas, como triângulos, quadrados e paralelogramos. Por isso, pode ser amplamente utilizado no ensino de geometria, especialmente para introduzir novos conteúdos e facilitar a aquisição de novos conhecimentos.

Para Silva, Castelo e Santos (2011), o jogo exerce um papel como provedor de aprendizagem para a criança. Contudo, em relação ao núcleo adulto, não se aplica o mesmo pensamento e raciocínio, considerando que essa faixa etária já alcançou uma evolução intelectual em suas vidas. Assim, utilizam os jogos por puro prazer e como instrumento de diversão para todas as idades.

Nos alunos, o uso de jogos matemáticos despertou curiosidade no ensino da matemática, com o objetivo de estimular o interesse e promover maior envolvimento com a disciplina, transformando a rotina da classe. Os jogos foram empregados não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como ferramentas recreativas e facilitadoras.

A proposta relacionada ao uso de jogos matemáticos no processo educativo dos alunos do 4º ano, especialmente como facilitadores da construção do raciocínio lógico-matemático, está voltada para a busca da contextualização dos valores presentes na sociedade em que vivem. Em conformidade com o meio sociocultural descrito, a aplicação dessa proposta no 4º ano foi direcionada para atingir os objetivos que favorecem o aprendizado contínuo da criança, respeitando os valores do mundo infantil e sua vivência no contexto social, ou seja, de acordo com a realidade da criança (FRIEDMANN, 1996).

De acordo com os PCNs (2000), a escola, ao promover o desenvolvimento integral e global das competências cognitivas e fornecer aprendizagens significativas, atua tanto na dimensão pessoal quanto social. A escola oferece inúmeras oportunidades de vivências da cidadania plena, bem como de construção e transformação social.

A matemática não é o único aspecto essencial na vida humana, pois os jogos também constituem atividades naturais realizadas pelo homem, sem exigência de ensino especializado. Brincar nem sempre significa perda de tempo ou mera distração, mas representa uma oportunidade para desenvolver habilidades, descobrir talentos e oferecer recreação e treinamento simultaneamente. Isso demonstra que o ensino não precisa ser exclusivamente sério e monótono.

Entre os tipos de jogos estudados, há trabalhos específicos sobre jogos populares como o cubo mágico, dominó, quebra-cabeças MacMahon e Sudoku. Brito (2001), por exemplo, aborda jogos inspirados no xadrez. Já D'Ambrósio (2001) propõe o desenvolvimento de jogos baseados em problemas matemáticos tradicionais, transformando diversas tarefas matemáticas em desafios que os jogadores enfrentam em equipes. Além disso, o autor descreve jogos matematizados por meio de gráficos. Paulo Freire (2002), por sua vez, sugere jogos que permitem a prática de adição e subtração, discutindo o papel dos jogos na educação matemática e destacando sua importância:

Muitos educadores afirmam que a matemática não deve ser apresentada como uma disciplina difícil ou abstrata, desvinculada do contexto da realidade. Além disso, diversos professores já utilizam recursos educacionais, como jogos, para ensinar conteúdos em sala de aula. Portanto, ao abordar alunos surdos, promove-se a inclusão escolar.

Nesse sentido, Brito (2001) investigou a eficácia do uso de jogos matemáticos no estilo “Jeopardy”, jogo em que, após a escolha de uma categoria, a resposta é apresentada ao competidor, que deve formular a pergunta correspondente. Por exemplo, ao ouvir “ramo da matemática que estuda as relações entre os lados e os ângulos de um triângulo”, o competidor deve responder “o que é trigonometria?” (ARCE; SIMÃO, 2006, p. 28).

1.6.2 Razões para incluir os jogos na Matemática

Razões para considerar jogos no ensino da matemática:

- motivar o aluno com situações atrativas e recreativas.
- desenvolver habilidades e habilidades. convida e inspira o aluno na busca de novos caminhos. romper com a rotina de exercícios mecânicos. criar no aluno uma atitude positiva em relação ao rigor exigido pelo novo conteúdo para ensinar.
- rever alguns procedimentos matemáticos e tê-los disponíveis em outras situações. incluir alunos com habilidades no processo de ensino-aprendizagem diferente. desenvolver hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho escolar.
- estimular qualidades individuais, como autoestima, valor próprio, confiança,
- reconhecimento dos sucessos dos colegas desde que em alguns casos, a situação do jogo oferece a oportunidade de ganhar e perder.

Lembremos que, com o mesmo jogo, é possível trabalhar diversos conteúdos e que um conteúdo pode ser apresentado por meio de jogos diferentes.

A matemática, concebida dessa forma, é um verdadeiro jogo que utiliza estímulos e atividades semelhantes aos de outros jogos intelectuais. O aluno aprende as regras, estuda jogadas fundamentais, experimenta em jogos simples, observa detalhadamente os jogos dos grandes jogadores e seus melhores teoremas, tenta assimilar os procedimentos para utilizá-los em condições semelhantes e, finalmente,

busca participar ativamente de novos problemas que surgem constantemente devido à riqueza do jogo, ou ainda de problemas antigos não resolvidos, na expectativa de que alguma ideia original permita montar uma solução com ferramentas existentes ou criar novas ferramentas que conduzam à resolução.

Não é surpreendente que muitos dos grandes matemáticos de todos os tempos tenham sido observadores atentos de jogos, participando ativamente deles. Muitas de suas especulações, justamente devido a essa ligação peculiar entre jogos e matemática, deram origem a novos campos de estudo e maneiras de pensar que hoje são considerados de grande importância para a matemática.

O jogo matemático é um recurso valioso para trabalhar diferentes conceitos e deve ser usado regularmente na sala de aula. É possível distinguir três modalidades de jogos:

2 METODOLOGIA

2.1 DESIGN DA PESQUISA

O estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva e uma observação participante. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Esse tipo de estudo busca descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade. A pesquisa descritiva é um tipo de investigação que descreve uma população, situação ou fenômeno em estudo. Foca em responder às perguntas como “o quê”, “quando” e “onde”, em vez de “por quê”, ao tratar de um problema de pesquisa. Isso ocorre porque é fundamental compreender adequadamente o problema antes de investigar as razões de sua existência.

Tendo em vista que se pretende, nessa pesquisa, entender o cenário de ensino em que estão inseridos os alunos, e o ponto de vista destes sujeitos pesquisados com relação a sua aprendizagem, optou-se pelo enfoque quali- quantitativo. Uma vez que será retirada uma amostra de informantes a fim de comparar dados entre eles e gerar números, gráficos e tabelas, exigindo, assim, um enfoque misto.

O enfoque da pesquisa é definido como uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Vom Brocke e Rosemann (2013, p. 552) explicam que os métodos de pesquisa mista consistem na integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo em um único estudo, com a finalidade de obter uma visão mais completa do fenômeno. Esses métodos podem ser combinados de maneira que as abordagens quantitativa e qualitativa preservem suas estruturas e procedimentos originais (forma pura dos métodos mistos). Também podem ser adaptados, modificados ou sintetizados para viabilizar a pesquisa e reduzir os custos do estudo (forma modificada dos métodos mistos).

No que tange aos sujeitos da pesquisa foram vinte alunos e dois professores do sexto ano do ensino fundamental II. No desenrolar da pesquisa, conscientizou-se de que os sujeitos que faziam parte desta pesquisa eram parceiros da pesquisadora em seu processo de descoberta, pois as condições sob as quais o estudo se desenvolveu, o tipo de conhecimento que se buscava, os antecedentes e os acontecimentos reais da pesquisa, assim como o envolvimento da pesquisadora, eram todos fatores importantes.

2.1.1 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

Buscou-se investigar, por meio de questionário com perguntas objetivas direcionadas a professores e alunos do Ensino Fundamental, como a diversidade é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino e aprendizagem nas salas de aula, onde os professores tomam a diversidade como temática a ser abordada.

A pesquisa aconteceu ao longo durante duas semanas onde procurou-se respeitar a individualidade de cada um e sua disponibilidade. Durante os encontros foram propostas atividades orientadas pela pesquisadora tais como:

- Explicação sobre os tipos de jogos, histórico, pesquisas
- Discussão acerca das leituras propostas: estudos coletivos que foram orientados de forma a provocar a reflexão e aprofundar o debate acerca das leituras apresentadas. A cada encontro era entregue à pesquisadora proposta de estudo para discussão do dia, com textos, artigos e trechos dos mesmos, acompanha-

dos de perguntas provocativas que tinham como principal objetivo provocar e orientar a reflexão e o debate.

- Aplicação das atividades com jogos com os alunos
- O trabalho acadêmico teve como característica principal a influência mútua estabelecida entre a pesquisadora e os participantes, que foram 20 alunos na totalidade.

Ramos (2013) relata que o diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para registrar ou anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Sendo assim, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados.

Foi um instrumento utilizado pela pesquisadora durante a investigação e teve como objetivo agregar informações sobre os procedimentos de pesquisas e da percepção da pesquisadora quanto ao ambiente, às relações estabelecidas, ao comportamento dos envolvidos, entre outras coisas que se considerou relevante

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Atividade I – Jogo do dominó

Constatou-se a partir deste jogo, que os alunos mostraram um avanço no que se refere a símbolos matemáticos (números) nos níveis fácil, médio e difícil

Atividade 1: No início da sessão, foi explicado como calcular percentagens a partir de frações. Em seguida, foi distribuído um dominó para cada grupo de trabalho. Esse dominó não era convencional, mas adaptado para o celular (programa) e alinhado aos conteúdos trabalhados. Após 15 minutos de jogo, realizou-se uma sessão de compartilhamento para que os grupos explicassem o que aprenderam.

Os alunos participaram do jogo tanto no celular quanto em tabuleiros. Mesmo em grupos, enfrentaram dificuldades na solução dos jogos. Nesse momento, a pesquisadora atuou como mediadora, apresentando caminhos para que os alunos conseguissem finalizar o jogo.

Atividade II – Jogo da dama

Os alunos participaram do jogo tanto no celular quanto em tabuleiros. Mesmo trabalhando em grupos, enfrentaram dificuldades para resolver os jogos. Nesse contexto, a pesquisadora atuou como mediadora, apresentando caminhos para que conseguissem finalizar o jogo.

Uma das maneiras mais eficazes de ensinar frações é utilizando objetos do cotidiano. Cortar frutas, como maçãs ou pizzas, em partes iguais ajuda as crianças a visualizar como um todo pode ser dividido em partes menores, oferecendo uma compreensão prática e tangível das frações.

Tradicionalmente, diversas ferramentas concretas são usadas para ilustrar modelos de frações, incluindo mosaicos de frações, círculos de frações, hastes de Cuisenaire, geoplanos e objetos de cores variadas, como fichas ou cliques de papel.

2.1.2 Sistema de avaliação

Em qualquer proposta de intervenção, é necessária uma avaliação tanto do desenvolvimento da proposta quanto dos alunos envolvidos.

O processo de avaliação desta proposta consiste em três fases distintas. Na primeira fase, será realizada uma avaliação inicial para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, seguida de uma avaliação contínua e formativa para monitorar a evolução do progresso dos alunos e, por fim, uma avaliação final e sumativa para verificar o progresso dos alunos em relação ao ponto de partida, juntamente com uma autoavaliação da proposta.

A avaliação inicial, conforme mencionado nas seções anteriores, será realizada por meio de ferramentas lúdicas baseadas no uso das TIC, como a ferramenta Kahoot. Dessa forma, através dessa avaliação, o professor poderá determinar o ponto de partida dos alunos em relação aos conteúdos que serão trabalhados.

Quanto à avaliação contínua ou formativa, como também pode ser chamada, esta será realizada por meio de observação direta e de uma ficha de registro de observação. Com esse processo, foi pos-

sível verificar as diferentes modificações ou adaptações necessárias para ajustar a proposta às necessidades e características dos alunos a quem se destina.

A avaliação final ou sumativa será realizada ao final da proposta. Neste caso, o processo será subdividido em dois aspectos: de um lado, será avaliado o progresso dos alunos, e de outro, será analisada a eficácia e viabilidade da proposta de intervenção.

2.1.3 Critérios de avaliação como resultado

- Ler, escrever e ordenar diferentes tipos de números (romanos, naturais, fracionários e decimais) por meio de raciocínio adequado.
- Interpretar diferentes tipos de números de acordo com o valor em situações do dia a dia.
- Realizar operações e cálculos numéricos utilizando diversos procedimentos, incluindo cálculo mental, bem como métodos conhecidos.
- Aplicar as propriedades das operações, estratégias pessoais e diferentes procedimentos utilizados de acordo com a natureza do cálculo a ser realizado.
- Utilizar números decimais, frações e percentagens simples para interpretar e trocar informações em contextos do cotidiano.
- Operar com números considerando a hierarquia das operações, aplicando propriedades, estratégias pessoais e diferentes procedimentos (algoritmos escritos, cálculo mental, tentativa e erro, estimativa, calculadora), selecionando o mais apropriado.
- Iniciar o uso de percentagens para interpretar, trocar informações e resolver problemas em contextos do dia a dia.

2.1.4 Padrões de aprendizagem

- Ler, escrever e ordenar diferentes tipos de números (romanos, naturais, fracionários e decimais) por meio de raciocínio adequado e interpretação dos valores posicionais de cada figura. Interpretar números (frações e decimais até milésimos) em tex-

tos numéricos e situações do cotidiano, utilizando raciocínio adequado e analisando o valor posicional de cada algarismo. Ordenar números decimais e frações básicas por meio de comparação, representação na reta numérica e transformação entre as formas. Reduzir duas ou mais frações a um denominador comum e calcular frações equivalentes. Arredondar números decimais para o décimo, centésimo ou milésimo mais próximo. Ordenar frações com base na relação entre frações e números decimais. Utilizar estratégias pessoais e diversos procedimentos de cálculo, como algoritmos escritos, cálculo mental e calculadora, de acordo com a natureza do cálculo. Empregar diferentes tipos de números em contextos reais, estabelecendo equivalências, identificando-os e utilizando-os como operadores na interpretação e resolução de problemas. Estimar e verificar resultados por meio de diferentes estratégias. Somar e subtrair frações com o mesmo denominador. Multiplicar uma fração por um número. Calcular porcentagens de uma quantidade. Utilizar porcentagens para expressar partes em contextos do cotidiano. Estabelecer correspondências entre frações simples, decimais e porcentagens. Calcular aumentos e diminuições percentuais. Resolver problemas cotidianos por meio de porcentagens, explicando oralmente e por escrito os dados, a situação apresentada, o processo realizado e as soluções obtidas. Identificar múltiplos e divisores, utilizando tabelas de multiplicação. Desenvolver e aplicar estratégias de cálculo mental.

- Estimar e arredondar o resultado de um cálculo, avaliando a resposta.
- Utilizar a calculadora, aplicando suas regras de funcionamento, para investigar e resolver problemas. O jogo de xadrez foi inserido como elemento motivacional, realizado em duplas e nos computadores. As atividades com jogos em sala de aula surgem a partir dos conteúdos ministrados pelo professor. Assim, os alunos criam jogos para compreender melhor o conteúdo apresentado, aprendendo de forma lúdica e dinâmica. Por meio do jogo da roleta, foi trabalhado o conteúdo de expressões al-

gêbricas, com o objetivo de estimular a aprendizagem dessas expressões de forma lúdica, tornando o ensino mais prazeroso. Nesse jogo, participaram quatro alunos. alunos.

- A turma de 3º ano do Ensino Fundamental desenvolverá estratégias de ensino com uma introdução que inclui uma breve discussão sobre o que são frações. Os alunos serão convidados a compartilhar qualquer conhecimento prévio que tenham sobre o tema. Em seguida, será explicado que as frações serão exploradas de forma divertida, utilizando jogos.
- A atividade 1 será realizada com o Dominó de Frações e terá duração de 20 minutos. A turma será dividida em grupos de 2 a 4 alunos. Em seguida, serão distribuídos os jogos de dominó de frações para cada grupo. Os alunos deverão jogar dominó correspondendo às frações corretas, como $\frac{1}{2}$ a $\frac{2}{4}$. É importante que justifiquem as jogadas, explicando por que acreditam que as frações correspondem. Durante a atividade, o professor circulará pela sala para oferecer assistência, se necessário.
 - Na atividade 2, com duração de 15 minutos, será proposto aos alunos que criem cartões de frações para um jogo futuro. Serão disponibilizadas cartolinas, lápis de cor ou canetinhas, e os alunos serão instruídos a desenhar e colorir cartões que representem frações (por exemplo, um cartão representando $\frac{1}{2}$ deve ser dividido
 - em duas partes iguais, com uma parte colorida). Cada aluno deverá criar pelo menos três cartões de frações.
 - Na atividade 3, o jogo com os Cartões de Frações terá duração de 10 minutos. A turma será reorganizada em grupos diferentes dos da primeira atividade. Em seguida, os cartões de frações criados pelos alunos serão distribuídos. Eles deverão participar de um jogo onde precisam combinar as frações com os colegas. Por exemplo, se um aluno tem um cartão de $\frac{1}{3}$, deverá encontrar outro aluno com um cartão de $\frac{3}{6}$ (equivalente). Durante o jogo, será incentivada a explicação das correspondências realizadas.

- Para finalizar, haverá uma discussão e encerramento com duração de 5 minutos. A turma se reunirá para uma reflexão geral. Os alunos serão questionados sobre o que aprenderam sobre frações, enfatizando a importância da comunicação e do raciocínio lógico na resolução dos jogos e reforçando que aprender frações pode ser divertido.
- A avaliação será realizada como tarefa de casa, pedindo aos alunos que desenhem um exemplo de fração e escrevam uma breve explicação sobre como as frações são utilizadas no dia a dia.
- Conforme evidenciado nos objetivos desta pesquisa, os jogos coletivos lúdicos demonstram grande relevância no ensino e na aprendizagem, mas necessitam de planejamento estratégico bem definido, coerência nas atividades e incentivo por parte da administração.
- Em relação ao terceiro objetivo específico, fica evidente a importância da ludicidade no ensino, que potencializa a aprendizagem. O professor deve ser um agente de transformação e um mediador do aprendizado, sentindo prazer ao aplicar jogos, mais do que apenas apresentar brincadeiras às crianças.

CONCLUSÃO

O estudo realizado na Escola Estadual Hermenegildo de Campos, localizada em Manicoré, Amazonas, teve como objetivo analisar o impacto do lúdico integrado à metodologia ativa nas aulas de Matemática do sexto ano do Ensino Fundamental II. Os resultados indicaram que a inclusão de jogos e atividades interativas contribuiu para aumentar o interesse e a participação dos alunos, favorecendo a assimilação dos conteúdos matemáticos de maneira prática e dinâmica.

O uso de recursos lúdicos possibilitou a exploração de conceitos abstratos, promovendo maior engajamento e melhor desempenho dos estudantes. As práticas colaborativas e o emprego de tecnologias educacionais fortaleceram a interação entre os alunos e ampliaram a compreensão dos conteúdos.

Portanto, os resultados evidenciaram que a utilização de jogos, como dominó adaptado e atividades com frações, despertou o interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais envolvente. Ferramentas tecnológicas, como o Kahoot, contribuíram para dinamizar as aulas, aumentando a participação e o engajamento dos alunos com os conteúdos matemáticos. A incorporação de desafios práticos auxiliou na consolidação das operações fundamentais e no fortalecimento da base necessária para assimilação de conteúdos mais complexos.

Outro aspecto analisado foi a identificação de estratégias que superaram a falta de motivação frequentemente observada no ensino tradicional. A mediação do professor desempenhou um papel determinante no apoio aos alunos para superar dificuldades, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e integradora. A pesquisa ressaltou a relevância de um planejamento pedagógico estruturado e de metodologias que aproximassem os conteúdos do cotidiano dos alunos, utilizando contextos práticos para tratar frações e números decimais. Essas práticas facilitaram a aprendizagem, incentivaram a autonomia e contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais nos estudantes.

A pesquisa evidenciou o impacto positivo do uso de métodos lúdicos na aprendizagem dos alunos. Ao explorar conceitos abstratos de forma prática e interativa, foi possível facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades de resolução de problemas. As atividades planejadas, compostas por jogos e desafios práticos, reforçaram as operações matemáticas fundamentais, consolidando a base dos alunos para conteúdos mais avançados. A integração do aprendizado com elementos do cotidiano tornou a experiência mais envolvente e contribuiu para um processo educativo mais eficaz.

Outro aspecto avaliado foi a falta de motivação dos alunos no domínio das operações básicas. A utilização de métodos lúdicos proporcionou maior engajamento nas aulas, estimulando o trabalho em equipe e promovendo a interação entre os estudantes. Os jogos contribuíram para reforçar o aprendizado e criar um ambiente colaborativo. Os resultados evidenciaram que o planejamento estratégico e a mediação ativa do professor são elementos fundamentais para o su-

cesso dos métodos lúdicos. O papel do educador como facilitador do processo de aprendizagem demonstrou ser determinante para integrar dinâmicas de jogo ao currículo e alcançar os objetivos educacionais definidos.

O estudo demonstrou que a aplicação de metodologias ativas integradas ao uso de práticas lúdicas nas aulas de Matemática contribuiu para o ensino e a aprendizagem de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Jogos e atividades interativas facilitaram a compreensão de conceitos abstratos, estimularam o raciocínio lógico e incentivaram a colaboração entre os alunos, atendendo aos objetivos propostos na pesquisa.

Dessa forma, o uso de práticas lúdicas, associado às metodologias ativas e ao emprego da tecnologia, transforma o ensino da Matemática, promovendo uma educação mais dinâmica e eficaz. Ressalta-se o papel do professor como mediador do aprendizado, responsável por integrar inovação e motivação às práticas educacionais, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANDRADE, Carla Borges; BORDAS, Miguel Angel García. Contradições emergentes em tempos de pandemia: a pessoa social diante do distanciamento e do isolamento social. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 6, p. 294-303, 2022.
- ARAÚJO, Cícero Aristofânio G.; TENÓRIO, Luiz Eugênio F. Proposta de um processo de Gamification utilizando redes sociais como ferramenta. **Proceedings of SBGames**, p. 12-15, 2012.
- ARCE, Alessandra e SIMÃO, Rosimeire. **A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou o jogo protagonizado na psicologia do jogo de D.B. Elkonin**. In, Brincadeira de papéis sociais na educa-

ção infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Alessandra Arce e Newton Duarte (organizadores), São Paulo, Xarnã, 2006.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

AUSUBEL, Lawrence M. Insider trading in a rational expectations economy. **The American Economic Review**, p. 1022-1041, 1990.

BARBOSA, F.E.; DE PONTES, M.M.; DE CASTRO, J.B. A utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1593-1611, 2020.

BARTLE, Richard. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. **Journal of MUD research**, v. 1, n. 1, p. 19, 1996.

BELLO, Robson Scarassati. **Sobre História e Videogames: Possibilidades de análise teórico-metodológica**. IN: Anais Eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História da Anpuh: Conhecimento histórico e diálogo social, 2013.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, v. 3, n. 2, 2009.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases (9394/96). Brasília: Gráfica Oficial, 1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3pYbZzx>>. Acesso em: 10 set. 2024

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais no ensino

BROUGER, G. **O Brinquedo e a Cultura**; São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, A. **Atividades práticas em metodologias ativas**. São Bento do Sul: UDESC, 2020. (Caderno de extensão).

COSTA, Adriana T.; SILVA, Rosana P. **Ludicidade**: o resgate da cidadania através do lúdico. Rio de Janeiro: Nestlé; Brasília: UNESCO, 2001.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Plano**. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2005.

DANTE, L. R. **Matemática contexto e aplicações**. São Paulo: Ática, 2002.

DEL POZO, Jose Luis. Biofilm-related disease. **Expert review of anti-infective therapy**, v. 16, n. 1, p. 51-65, 2018.

DETERDING, S. **Situated motivational affordances of game elements**: a conceptual model. In: CHI 2011 WORKSHOP "Gamification", 2011, Vancouver. Disponível em: <http://gamification-research.org/chi2011/papers>. Acesso em: 31 dez. 2024.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. **From game design elements to gamefulness: Defining gamification**. In: Proceedings of the 15th international academic mindtrek conference on envisioning future media

DRUCK, Sueely. **O Drama do Ensino da Matemática**. Folha de São Paulo. 25 mar. 2014.

ESCRIBANO, Flavio. Gamificación versus ludictadura. **Obra digital: revista de comunicación**, n. 5, p. 58-72, 2013.

ESPÍNDOLA, R. **O que é gamificação e como ela funciona?** Edools, 2014. Disponível em: <https://www.edools.com/o-que-e-gamificacao/>. Acesso em: 16 jan. 2025.

ESPINOZA, Ruth Sofia; GÓMEZ, Jose Luis. Gamification in education: Designing course for game designers Gamificación en educación: Diseñando un curso para diseñadores de juegos. **Kepes**, v. 14, n. 16, p. 91-120, 2017.

FALCÃO, J.T. da R. **Psicologia da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARDO, M.L. **A gamificação como método**: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. FRIEDMANN, Adrinaet alii (Org.). **O direito de Brincar**. São Paulo, Scritta, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES-DA-SILVA, P.N. (Org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky**: contradições, desdobramento e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

LOBO CANELLA, José Miguel. A gamificação aplicada à Educação Física em Primária: proposta de inovação educativa utilizando a plataforma Kahoot!. **Publicaciones Didácticas**, n. 100, p. 662-681, nov. 2018.

LUCCI, Cintia Retz et al. A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. **Seminário em Administração**, v. 9, 2006.

MACEDO, Marcelo; MITIDIERI, Tibério. Aspectos psicológicos determinantes do comportamento empreendedor. **Revista Intersaberes**, v. 1, n. 2, p. 272-299, 2006.

MACHADO, S.D.A. **Aprendizagem em matemática**. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José. O Vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação & Educação, São Paulo**, v. 2, n. 0, p.27-35, jan./abr. 1995.

MOREIRA, M.; MASINI, E. **Jogos e matemática**. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, V. B.; SOLÉ, M. B.; FORTUNA, M. **Brincar com o outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAIS, C.L. **Didática da matemática**: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978. RATHS,

PRENSKY, Marc. **Listen to the natives**. Educational leadership, v. 63, n. 4, 2005.

RAMOS, S.T.M. **As ações das reflexões crítica na atividade de Sessão Reflexiva**. São Paulo: s.n. 2013.

RIZZI, Leonor. HAYDT, Regina Célia. **Atividades Lúdicas na Educação da Criança**. Ed. Ática, 1998.

SAMPAIO, Denise Braga; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. O uso de metodologias alternativas no ensino de Biblioteconomia: gamificação como estratégia pedagógica. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 4, n. 2, p. 100-117, 2017.

SANTOS, Idalina Lourido; MOURA, Adelina. Escape Room Educativo: uma estratégia de gamificação no processo de ensino e aprendizagem. **Revista EducaOnline**, v. 15, n. 1, p. 134-152, 2021.

SANTOS, S. M. P. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, p. e20180309, 2019.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6º ao 9º ano. Cadernos do Mathema**. Porto Alegre: Artmed 2017.

SOUSA, Jenny; FONTES, Ana; MESQUITA, Miguel. Metodologias ativas de ensino- aprendizagem na promoção da inclusão social: Como abraçar sem tocar. **Percursos para uma educação inclusiva**, p. 93-114, 2021.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WITTIZORECKI, Elisandro S. **Aspectos históricos e etimológicos do jogo**. In Ulbra -Universidade Luterana do Brasil (org.). Jogos, Recreação e Lazer. Curitiba: Ibpx,2009. p.34-45.

ZICHERMANN, Gabe; LINDER, Joselin. **Gamification revolution**. McGraw-Hill Publishing, 2013.

CAPÍTULO 21

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE ROLE OF THE FAMILY IN EARLY EARLY EDUCATION

Maria da Conceição Ferreira de Souza

pretinhagmorena@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática: “Família e escola: análise das ações no entre família e escola na educação infantil. Abordar o tema família e escola no processo de ensino-aprendizagem sempre é muito desafiador. A família é a primeira educadora da criança responsável pelos primeiros passos dados por ela, é na família que a criança encontra os primeiros outros e por meio deles aprende seu mundo e significado; ela começa a constituir-se como sujeito. A escola, entretanto, tem a obrigação de ensinar conteúdos específicos de áreas do saber escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações. A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) é definida como sendo a primeira etapa da educação básica, no que diz respeito o desenvolvimento integral da criança pequena, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Partindo desta compreensão, e sabendo que esta é a base fundamental do processo ensino e aprendizagem da criança, que o presente trabalho tem como foco a Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos de idade, como também o papel do professor de educação infantil em relação ao binômio educar e cuidar. Para tanto, esta pesquisa é justificável e de suma relevância, pois diante dos inúmeros avanços em torno da educação das crianças pequenas, como por exemplo, as grandes contribuições teóricas e os significativos avanços da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade em todas as instâncias,

Palavras-chave: Educação. Família. Escola.

ABSTRACT

This research explores the theme: “Family and School: Analyzing the Actions Between Family and School in Early Childhood Education.” Addressing the relationship between family and school in the teaching-learning process is always a challenge. The family is the child’s first educator, responsible for their initial steps. It is within the family that children encounter their first social interactions and, through them, learn about the world and its meanings, beginning to develop their identity as subjects. The school, on the other hand, is responsible for teaching specific knowledge areas deemed essential for the instruction of new generations. According to the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN, 1996), Early Childhood Education is defined as the first stage of basic education, focusing on the comprehensive development of young children in physical, psychological, intellectual, and social aspects, complementing the role of the family and the community. Based on this understanding and recognizing that this phase is the foundation of the child’s teaching and learning process, this study focuses on Early Childhood Education for children aged 0 to 3 years and the role of early childhood teachers in balancing the dual responsibilities of educating and caring. This research is justified and highly relevant, given the significant advancements in early childhood education, such as major theoretical contributions and considerable progress in Brazilian legislation regarding children’s right to quality education at all levels.

Keywords: Education. Family. School.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se justifica para mostrar a relação família-escola na contribuição da construção intelectual e moral na formação desse indivíduo, pois com a constitucionalização das escolas surge a necessidade de aproximar tais relacionamentos, pois o cenário atual mostra uma estrutura familiar cada vez mais complicada, de maneira que a família transfere algumas tarefas que deveriam ser suas.

Precisamos formar cidadãos críticos e participativos, se fazendo necessário que a escola e a família alcancem o

sucesso educacional, pois a influência familiar cada vez mais se discute a relação que “aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro que se expressa diante de uma situação-problema, sob a forma de mudanças de comportamento em função de experiências”. (ASSUNÇÃO/COELHO, 1989, p. 11).

Dessa forma , pretende-se pesquisar a importância da família na educação infantil em parceria com a escola. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica .

1.1 A FAMÍLIA E A ESCOLA

A família é nossa parceira na educação de suas crianças, sendo importante trazer essa família para dentro das escolas. Alguns momentos propícios para isso são as festas escolares ou reuniões. Separei algumas ideias de Dinâmicas para a família na escola para divertir, fazer refletir, incentivar a afetividade entre seus membros e, com esperança, uma aproximação da família e escola.

A família é a primeira instituição em que o ser humano é inserido para o aprendizado dos papéis a serem desenvolvidos na sociedade. Nas vias convencionais, é no seio familiar que o desenvolvimento acontece. O aluno oriundo deste aprendizado, ao chegar na escola, vai adquirindo mais saberes e correlacionando aos seus já assimilados. Diante dessa nova realidade o discente precisa, que ambas as instituições trabalhem em parceria para o seu melhor desenvolvimento.

O tema tem por finalidade, auxiliar no conhecimento das formas e estudos que levaram ao desenvolvimento e a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos e mostrar como a família influencia no processo de aprendizagem dos filhos e como se dá a articulação escola-família, pois para uma educação de qualidade é preciso o engajamento familiar no processo educacional. Escola e família têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (REALI & TANCREDI, 2005, p.240).

A família e o compromisso na educação se encontram amparados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), onde o Art. 12 demonstra que quando a família tem um contato direto com a escola na informação do rendimento escolar da criança, existe uma melhor frequência bem como informações atualização na proposta pedagógica escolar.

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é abordada a relevância em:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

A escola precisa articular e oportunizar em conjunto com os pais informações relevantes sobre os problemas e as questões pedagógicas, com esse envolvimento a família irá se comprometer com o desenvolvimento de seu filho e melhoria da qualidade escolar. “O papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria” (CHRAIM, 2009, p.9).

Através da articulação família-escola se adéqua um desenvolvimento colaborativo de um trabalho que possibilite um acompanhamento dos filhos por uma educação de melhor qualidade. Desta maneira, “num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola” (OLIVEIRA, 2002, p.105).

De acordo com Souza (2009):

(...) uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha

como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças (SOUZA, 2009, p.08)

Conforme Biesdorf (2011, p. 3), “a família é a principal instituição responsável pela educação informal, através da qual são ensinados os costumes humanos como falar, andar, comer, religião, cultura”.

1.2 PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA EM PERSPECTIVA

Os pais têm papel importante na parceria escola-família, portanto, é imprescindível e oportuno propiciar espaço para que isto ocorra dentro do âmbito familiar ou qualquer outro meio onde houver interação social, principalmente dentro da escola. Para Oliveira (2002), às vezes isso passa despercebido na tentativa de aproximar a promoção educacional para famílias chamadas de desestruturadas.

Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (CAETANO, 2004, p. 58).

Nessa concepção, Carvalho (2004, p. 47) apresenta um posicionamento entre família e escola:

A educação tem papel fundamental na produção, reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constitui as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses

objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Analisando a família no transcorrer do tempo, observamos diversas transformações com impacto direto no desenvolvimento dos educandos. A sociedade se desenvolveu e a família se transformou impactando diretamente na educação e no desenvolvimento e formação de novos valores. “O sucesso escolar depende em grande parte do apoio direto e sistemático da família, que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares” (CARVALHO, 2004, p.144).

É necessário que os pais se envolvam em conjunto com a escola, participem das reuniões, estejam em contato frequente com a direção escolar e o grupo pedagógico para que juntos possam prevenir e diagnosticar possíveis problemas antecipadamente. A respeito disso, Libâneo (2004) aponta:

Os processos de gestão e administração da escola implicam uma ação coordenada da direção, coordenação pedagógica e professores, cada um cumprindo suas responsabilidades no conjunto da ação escolar. Os processos de participação democrática incluem não apenas o envolvimento coletivo na tomada de decisões, como também os meios de articulação da escola com órgãos da administração do sistema escolar e com as famílias (LIBÂNEO, 2004, p.45).

Nos tempos atuais as famílias demonstram um interesse maior pela escola, haja vista o tempo de permanência dos educandos nas instituições de ensino bem como despertou nessas famílias o interesse no conhecimento do ambiente escolar dos seus filhos. Segundo Singly (2007, p. 53), “ [...] numa sociedade dominada pelo capital, a escola desempenha um papel determinante na fixação de valor aos indivíduos. ”

As dinâmicas propostas podem ser combinadas em uma mesma oportunidade, ou podem ser usadas separadamente. Também podem servir para introduzir ou finalizar um momento de apresentações das crianças ou reuniões escolares.

A família é uma das bases mais importantes da humanidade. Dessa forma é importante saber a sua função e responsabilidade na educação. A aprendizagem não pode ser restrita somente à escola como instituição de ensino, e não cabe mais compreender a participação familiar como exclusiva ao ambiente de casa. A interação entre os dois é fundamental já que o desenvolvimento de crianças e adolescentes não acontece isoladamente nos diversos espaços que frequentam. Os benefícios da proximidade de ambos são diversos, essa relação propõe um diálogo aberto para oferecer a criança um aprendizado eficiente. Essa relação saudável contribui para potencializar laços de confiança em suas próprias capacidades tornando-os independentes e maduros; também como benefícios dessa boa interação pode haver a redução de faltas, repetências e problemas de comportamento. A família é espaço sociocultural cotidiano e histórico no processo de socialização, se relaciona com as instituições de ensino, tornando-se berço de atitudes, bem como de mudanças, ou estagnação, da realidade na qual a sociedade a insere, pois é delas que partem os sujeitos sociais que irão manter, ou mudar, a si próprios e, conseqüentemente, a realidade onde estão inseridos.

A escola entende mais as famílias quando permite maior envolvimento no processo educacional, positivando essa relação envolvendo mais segurança e desenvolvendo mais autonomia e responsabilidade, valorizando mais a educação e melhorando o comportamento dos alunos.

Freire (1979, p. 18) afirma que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, ou seja, a escola não educa sozinha, depende da participação efetiva no processo de aprendizagem com a participação efetiva entre família e escola.

Escola, família e comunidade devem trabalhar em conjunto, essa parceria será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo “É dever da escola promover a integração no tempo e no espaço, de toda a comunidade, através do estudo e comemoração de sua história, bem como através do estudo aprofundado da atual realidade.” (NÉRICI, 1981, p. 273).

Como bem diz PIAGET: Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coi-

sa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (2007, p.50)

1.3 O PAPEL DO PROFESSOR

Coll, Marchesi e Palacios (2004) coloca a importância da intervenção específica e individual por parte dos professores com crianças com dificuldades de aprendizagem para superação no contexto escolar.

O dever do professor vai além de passar tarefas, ele deve estar atento a tudo que acontece em seu espaço de trabalho, deve ter a atenção a cada aluno. Deve valorizar o aprendizado de cada indivíduo, priorizando o diálogo no contexto escolar, deve desenvolver estratégias diferenciadas para que o aprendizado flua de forma natural. O professor deve estar atento a problemas que podem ser resolvidos sem a necessidade de expor o aluno, como deve também ficar atento para pedir ajuda da direção ou coordenação e até dos pais caso seja necessário.

1.3 A CRIANÇA E A LEGISLAÇÃO

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais integrantes do sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram incontáveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais. (BRASIL, 2013, p. 15).

Tal conquista foi reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 após a Carta Magna de 1988, a partir da Lei 8.069/90, em reafirmar o direito da criança e do adolescente, “que ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crian-

ças no mundo dos direitos humanos" (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85). Bem como previsto em seu documento legal: Art. 3.º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2008, p. 9).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), após alguns anos à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente o Ministério da Educação publica uma série de documentos muito importantes para a Educação Infantil, vejamos: Nos anos seguintes à aprovação do ECA, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: "Política Nacional de Educação Infantil".

Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino: "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças"; "Por uma política de formação do profissional de educação infantil"; "Educação infantil: bibliografia anotada" e "Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil". Esses documentos foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85 e 86).

A Educação Infantil continuou sendo destaque não só na Constituição Federal de 1988, no ECA de 1990 e nas Políticas Nacionais, mas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que ao tratar da composição dos níveis escolares, passa a inserir na educação básica a Educação Infantil, destacando-a em seu art. 29º como "primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, 26 psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, P. 12)

Além de incluir também em seu art. 58, § 3º, a Educação Especial nos sistemas de ensino para as crianças pequenas com necessidades especiais como uma modalidade escolar. Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, P. 21).

A partir desta legislação que o direito da criança pequena teve avanços significativos, sendo reconhecido e efetivado de fato, principalmente no que se refere a Educação Infantil, conforme postulado pelas autoras:

(...) verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 86).

Já o RCNEI também foi de grade importância, visto que a sua finalidade é a de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior das Instituições de Educação Infantil e designado como um guia de reflexão e orientação didática. (...) foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (...) pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.7 e 9).

Já o RCNEI também foi de grade importância, visto que a sua finalidade é a de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior das Instituições de Educação Infantil e designado como um guia de reflexão e orientação didática. (...) foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

(...) pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.7 e 9).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação alega que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação infantil pode acontecer em instituições públicas ou privadas, sendo a creche (0-3 anos) e a pré-escola (4-6 anos) em horário integral ou parcial. Necessitando de uma infraestrutura básica e professores habilitados.

O artigo 205 da Constituição Federal determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, sobressai que a educação infantil é um direito da criança e das famílias, sendo que o poder público tem o dever de garantir o atendimento em creches e pré-escolas, quando a família opta por compartilhar com o Estado o dever de educar seus filhos. Todas as crianças até 6 anos de idade independente da etnia, nacionalidade, sexo, deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, têm direito a educação infantil.

O artigo 205 da Constituição Federal determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, sobressai que a educação infantil é

um direito da criança e das famílias, sendo que o poder público tem o dever de garantir o atendimento em creches e pré-escolas, quando a família opta por compartilhar com o Estado o dever de educar seus filhos. Todas as crianças até 6 anos de idade independente da etnia, nacionalidade, sexo, deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, têm direito a educação infantil.

Não se trata de converter pais e professores em terapeutas, mais de aproveitar os ambientes mais naturais e espontâneos que favoreçam e estimule a aprendizagem.

Para os autores uma boa alternativa para trabalhar os problemas de aprendizagem é comunicar-se mais e melhor; há vários fatores que podem influenciar na aprendizagem da criança, como foram citadas anteriormente, a maior parte, esta fora do controle dos educadores, mas os educadores devem procurar incidir sobre as variáveis que estão efetivamente sob o seu controle.

Tiba (2007, p.860) ressalta que "A educação com visitas à formação de caráter, da auto estima e da personalidade da criança ainda é, na maior parte, responsabilidade dos pais." Dado o exposto, a influência exercida pela família na formação social e cultural é grande importância visto que se houver privações afetivas, haverá algum tipo de falha na personalidade. Tais privações são mais sérias e extensas quando a criança é afastada do ambiente familiar.

A lei de diretrizes e bases (LDB), em seu artigos 29 e 30 afirmam que Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.(BRASIL,1996)

Coll, Marchesi e Palacios (2004, p.88) trazem algumas orientações básicas para o trabalho dos educadores, como ao planejar e aplicar a aula o professor deveria partir dos interesses, das experiências

e das competências da criança, adaptando o conhecimento a sua experiência e habilidades comunicativas e linguísticas ajustando os diferentes elementos da linguagem aos conhecimentos prévios e as suas possibilidades compreensivas. Esta prática não se trata de empobrecer ou limitar o estímulo linguístico que a criança recebe, mas torna-lo mais acessível procurando favorecer sua aprendizagem.

O professor deve evitar corrigir ou mesmo pedir a criança que repita suas produções erradas, pois esta atitude pode aumentar na criança a sensação de fracasso inibindo ainda mais suas iniciativas de comunicação, é muito importante que a criança tenha um tempo apropriado para se expressar, como descrever experiências, fazer perguntas, expressar sentimentos, dar informações, fazer julgamentos, isto ajudará no desenvolvimento de sua autoestima e de sua segurança pessoal.

O professor deveria ainda utilizar todos os meios que podem facilitar a compreensão da mensagem e o bom estabelecimento da interação comunicativa como os gestos e as expressões faciais e corporais, levar em conta ainda que as crianças com dificuldades de linguagem podem sentir-se inseguras em situações em que haja um grande componente de discussão oral, leitura e escrita assim é necessário o uso de recursos visuais como gráficos, desenhos, vídeos, figuras para representar melhor o que está sendo tratado.

Os jogos proporcionam um contexto muito rico para o uso da linguagem, então deve ser aproveitado pelo professor em diversas situações da sua prática.

1.5 FAMÍLIA E ESCOLA NA TUAÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Em relação às fases da vida, segundo Froebel (2001) há pais que educam a criança para que ela se comporte já como um jovemzinho, e alguns para que o adolescente se manifeste como um homem formal, saltando por cima das etapas necessárias e essenciais. Muitos pais desprezam os primeiros estágios do desenvolvimento, sendo que neste primeiro momento o indivíduo necessita de atenção, cuidado, amor e incentivo. Durante a primeira infância, o mundo começa a sair do nada para a criança como uma forma nebulosa. Essa separa-

ção só começa a manifestar quando os objetos se destacam por meio da palavra, que vem, sobretudo, dos lábios da mãe e do pai

Lyra apud, Smith e Strick (2012). Define as Dificuldades de Aprendizagem como uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do conhecimento do indivíduo e que raramente elas são atribuídas a uma única causa. As Dificuldades de Aprendizagem se caracterizam por um desenvolvimento cognitivo atípico em uma ou mais áreas do conhecimento, afetando o progresso escolar da criança. Apesar do potencial intelectual normal, o indivíduo não acompanha o ritmo esperado de aprendizagem, dificultando as crianças assimilarem suas habilidades básicas para o seu desenvolvimento intelectual.

Sabe-se que o aprender é um dom intrínseco à nossa natureza humana, um estímulo natural que nos impulsiona a desvendar os mistérios do mundo ao nosso redor e exige um conjunto de fatores, tanto internos quanto externos, que influenciam essa jornada. Assim como diversos aspectos psicológicos e socioculturais que podem influenciar no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, afetar sua aprendizagem. Antes de abordarmos sobre o universo das Dificuldades de Aprendizagem, é fundamental estabelecer uma distinção e diferenciá-las dos Distúrbios de Aprendizagem, uma diferenciação reside na origem das dificuldades.

No caso dos Distúrbios de Aprendizagem, a raiz reside em fatores neurológicos. Já as Dificuldades de Aprendizagem, muitas vezes, são conseqüências do contexto sociocultural em que a criança está inserida.

No se refere ais fatores sociais como causa de dificuldades de aprendizagem.

Os professores que colaboraram com esta pesquisa responderam que:

Tipos	N.º Professores
Família desestruturada	04
Violência infantil	02
Maus tratos na família	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela acima foi perguntado: Professor qual fator social pode ser uma das causas de dificuldades de aprendizagem? 04 professores responderam família desestruturada e 02 professores responderam maus tratos na família. De acordo com os dados coletados pode-se constatar que fatores sociais são uma das causas que dificultam a aprendizagem das crianças da educação infantil. 01 dos professores que respondeu família desestruturada justificou sua resposta dizendo que os fatores sociais podem afetar os alunos não somente nos estudos, mas em tudo, pois, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem na educação infantil podem ser influenciadas por fatores sociais interligados um com o outro, uma vez que o nível de escolaridade dos pais, especialmente da mãe, que muitas vezes organiza o ambiente familiar, obtendo-se assim um impacto significativo no desenvolvimento da criança. Pais com maior escolaridade tendem a oferecer um ambiente familiar mais estimulante, com livros, jogos, conversas e atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da curiosidade da criança.

Deste modo, Jesus N. Garcia (1998) apud Viana (2021), afirma que:

As crianças que têm dificuldade de aprendizagem são as que manifestam uma discrepância educativa significativa entre seu potencial intelectual estimado e o nível atual de execução relacionado com os transtornos básicos os processos de aprendizagem. (GARCÍA, 1998, p. 08).

Em outras palavras, as Dificuldades de Aprendizagem são como nuvens passageiras no céu da aprendizagem que se referem a problemas temporários que podem ser superados com intervenções adequadas, enquanto os Distúrbios de Aprendizagem são caracterizados por disfunções neurológicas que persistem ao longo do tempo que exigem atenção e cuidados específicos assim como acompanhamento especializado.

Alguns aprendem apenas olhando, outros precisam da fala, outros ainda da escrita e do manual. É preciso que o professor se esforce e repita o conteúdo de formas diferentes. As pessoas associam fatos do seu dia a dia, outras já estudadas por ela, sendo mais uma eta-

pa da aprendizagem. Se aprendermos a todo o momento, as dificuldades também acontecem a todo o momento. (SPINELLO, 2014, p. 03).

No concreto do aprendizado, cada mente é um instrumento único, vibrando em sua própria frequência. Alguns alunos captam a melodia do conhecimento através da visão, absorvendo informações como imagens e observações. Outros preferem a harmonia da fala, aprendendo melhor através de explicações verbais e diálogos. Já outros se conectam à sinfonia da escrita, desvendando os segredos do saber através de textos e manuais que causam nos alunos os seus desenvolvimentos não só na leitura, mas na escrita e interpretação textual.

Deste modo pode-se destacar algumas principais dificuldades de aprendizagem encontradas na educação infantil, tais como:

Dislexia: É um distúrbio específico da aprendizagem que afeta a leitura e a escrita da criança, caracterizada por dificuldades persistentes na decodificação de palavras, na fluência e na compreensão da leitura. Apesar da inteligência normal ou acima da média crianças com dislexia apresentam desafios em reconhecer os sons representados pelas letras e combiná-los para formar palavras. Ela é causada por um distúrbio de origem neurobiológica, com forte componente hereditário. Acredita-se também que esteja relacionada as alterações no funcionamento de algumas áreas do cérebro responsáveis pela linguagem e pelo processamento da leitura, tornando o indivíduo mais ativo no seu pensar.

Alves (2020) afirma que dislexia:

É um transtorno ou distúrbio da aprendizagem que atinge a escrita, leitura e de limitação de letras como a soletração, é um dos transtornos mais evidenciados em sala de aula. A grande questão é que muitas vezes esse transtorno é atribuído a uma má aprendizagem da educação em relação à alfabetização, o desinteresse do aluno na sala de aula, ou uma motivação não aparente. A dislexia é um transtorno decorrente de hereditariedade em alterações genéticas. (ALVES, 2020, p. 19).

Disgrafia: É um transtorno do aprendizado específico que prejudica a habilidade de escrever à mão. É importante ressaltar que disgrafia não é simplesmente letra feia, e sim uma dificuldade que interfere na fluência, legibilidade e automatismo da escrita. Sabe-se então que as causas exatas da disgrafia ainda estão sendo investigadas, mas acredita-se que os fatores estejam relacionados a dificuldades na coordenação motora fina e na integração viso-motora, que afetam a precisão dos movimentos necessários para a escrita, assim como problemas no processamento visual espacial, dificultando a visualização da forma das letras e o espaçamento entre elas.

Crianças com disgrafia, apesar de terem inteligência normal e capacidade de entendimento, podem apresentar alguns desafios como: escrita desorganizada, com letras desalinhadas, tamanhos inconsistentes e má formação, uso incorreto do lápis que pode causar fadiga na mão e dificultar o controle dos movimentos finos necessários para a escrita. Silva (2020, p. 20) ressalva que a disgrafia “É uma dificuldade apresentada na escrita onde a criança não consegue desenvolver o traçar de letras e números, [...] Quando relacionada à aprendizagem, a disgrafia se divide em dois tipos: a disgrafia motora e a disgrafia perceptiva”.

Discalculia: Sendo é uma condição neurológica que torna a aprendizagem da matemática bem mais desafiadora, crianças com discalculia têm dificuldade em entender e manipular números. Pessoas com discalculia podem se destacar em outras áreas e ter habilidades cognitivas fortes, pois ela não significa falta de inteligência. Silva (2020) afirma que:

A Discalculia na educação infantil ocorre quando a criança sente dificuldade em compreender termos utilizados no campo matemático, como o igual, diferente, somente, dentre outros, a introdução de símbolos no ambiente infantil pode facilitar a observação e avaliação desse distúrbio, e aí sim chegar a ser diagnosticado. (Silva, 2020, p. 20).

É importante lembrar que a discalculia pode se manifestar de formas diferentes em cada pessoa. Alguns podem ter dificuldade apenas com conceitos básicos, enquanto outros enfrentam desafios complexos em áreas como álgebra ou geometria.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é também um dos fatores indicado como dificuldade de aprendizagem na educação infantil ele é caracterizado por um distúrbio neurobiológico crônico que apresenta sintomas podem se manifestar de diversas maneiras e com diferentes intensidades, variando de acordo com o tipo de TDAH. Silva (2020, p. 21) ressalva em suas palavras que Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): “É um transtorno neurobiológico associado à genética, que ocorre com mais frequência na infância e tende a acompanhar o indivíduo por toda a vida. Suas características marcantes são sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade”. Silva (2020, p. 21).

Desatenção onde a criança apresenta dificuldade em manter o foco em tarefas, seguir instruções, se organizar e evitar distrações.

Hiperatividade apresentado por excesso de movimento, inquietação. E Impulsividade que é caracterizada pela dificuldade em ficar parado e agir sem pensar nas consequências, interromper conversas e ter dificuldade em esperar a sua vez. Esses sintomas podem ainda se manifestar de diversas maneiras e com diferentes intensidades, variando de acordo com o tipo de TDAH que é manifestado na criança. Segundo o estudioso Spinello (2014) apud Viana (2021). As Dificuldades de Aprendizagem não se limitam a meros obstáculos no caminho do conhecimento. Elas representam alterações mais profundas, que influenciam a formação e o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança. A grande questão é que muitas vezes esse transtorno é atribuído a uma má aprendizagem da educação em relação à alfabetização, o desinteresse do aluno na sala de aula, ou uma motivação não aparente.

Dentre as dificuldades de aprendizagem, podemos destacar também outros fatores que são relacionados a desestruturação familiar, onde os conflitos familiares, violência doméstica, negligência e falta de apoio emocional podem gerar insegurança, baixa autoestima e dificuldades de concentração na criança, impactando negativamente seu aprendizado. Assim como o desemprego dos pais e a instabilidade financeira como preocupação com o futuro podem gerar estresse e ansiedade na família, afetando o ambiente familiar e a disponibilidade emocional dos pais para dar suporte à criança em suas atividades escolares.

GONÇALVES et al (2017) afirma que: “Dentre os fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, pode-se observar que o ambiente familiar é um aliado para a sustentação do comportamento e emocional da criança”. A falta de diálogo e incentivo como a comunicação torna-se um fator de deficiência entre pais e filhos, causando a desvalorização da educação e a ausência de estímulos e incentivos ao aprendizado podendo desmotivar a criança e prejudicar seu engajamento nos estudos. O autor ainda ressalva que: “Diversos problemas podem surgir quando a família não apoia a criança em seu ambiente, podem-se destacar a deficiência da leitura e escrita” GONÇALVES et al (2017).

Outros fatores que causam dificuldades de aprendizagem são a falta de material didático com o acesso inadequado a livros, materiais escolares e outros recursos pedagógicos que podem dificultar o processo de aprendizagem especialmente em comunidades com menos recursos levando a falta de interesse pelas disciplinas, assim como a percepção de dificuldade em acompanhar o ritmo da turma e o sentimento de inadequação podem desmotivar a criança, levando à apatia, à recusa em participar das atividades e ao abandono dos estudos.

Desestruturação familiar, salas superlotadas, professores despreparados, falta de materiais adequados, planejamentos metodológicos que não contempla a todo o alunado e diversos fatores podem influenciar diretamente na forma como a criança aprende, e ocasionar as Dificuldades de aprendizagem.

Uma pesquisa realizada por essa pesquisador na Escola de educação infantil na escola municipal amélia de souza pereira, no município de CODAJÁS- AM/BRASIL teve como resultado:

TABELA 1– FATORES SOCIAIS COMO CAUSA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Tipos	N.º Professores
Família desestruturada	04
Violência infantil	02
Maus tratos na família	00
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela 11 – Professor qual fator social pode ser uma das causas de dificuldades de aprendizagem? 04 professores responderam família desestruturada e 02 professores responderam maus tratos na família. De acordo com os dados coletados pode-se contar que fatores sociais são uma das causas que dificultam a aprendizagem das crianças da educação infantil. 01 dos professores que respondeu família desestruturada justificou sua resposta dizendo que os fatores sociais podem afetar os alunos não somente nos estudos, mas em tudo, pois, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem na educação infantil podem ser influenciadas por fatores sociais interligados um com o outro, uma vez que o nível de escolaridade dos pais, especialmente da mãe, que muitas vezes organiza o ambiente familiar, obtendo-se assim um impacto significativo no desenvolvimento da criança. Pais com maior escolaridade tendem a oferecer um ambiente familiar mais estimulante, com livros, jogos, conversas e atividades que favorecem o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e da curiosidade da criança.

Os professores também responderam sobre a AUSENCIA DOS PAIS NA ESCOLA

Tipos	N.º Professores
Falta de tempo	00
Desinteresse pelos estudos do filho.	04
O filho estuda no mesmo horário de trabalho.	02
Total Geral	06

Fonte: o próprio autor/2024

Conforme tabela acima, Professor a que você atribui a ausência dos pais na escola? 04 professores responderam que desinteresse pelos estudos dos filhos, 02 professores responderam que os filhos estudam no mesmo horário de trabalho. Percebe-se que o desinteresse dos pais pela educação dos filhos ainda é um dos fatores que levam as crianças ao fracasso escolar, uma vez que, quando a criança não tem assistência dos familiares nas atividades que são designadas para serem executadas em casa, elas, as crianças perdem o estímulo pelo aprimoramento do conhecimento.

Algumas dificuldades de aprendizagem podem se apresentar pouco perceptiva como ambiente escolar inadequado, a Infraestrutura precária, salas de aula superlotadas, professores despreparados e falta de recursos didáticos podem tornar o ambiente escolar desestimulante e pouco propício ao aprendizado. Ver-se que em múltiplas áreas do conhecimento que se entrelaçam para elucidar os desafios da aprendizagem com pequenos fragmentos de conhecimento se unem para desvendar os obstáculos da aprendizagem. O desempenho escolar das crianças pode ser prejudicado por um lar deficiente, tanto em termos sociais quanto financeiros. Dificuldades no ambiente familiar se refletem na vida escolar, demonstrando a influência do lar no desenvolvimento infantil.

Tanto no ambiente escolar quanto nas atividades orientadas pelo professor, as dificuldades não sendo observada, podem ocasionar um retardo no aprendizado da criança, dificultando também processo de ensino do professor, que muitas vezes pode não se planejar com uma intervenção em seu planejamento voltado para essas crianças com dificuldades. Segundo Silva (2020):

No processo de ensinar e transferir conhecimentos o professor enfrenta um dos maiores desafios em sua carreira. Em uma única turma existem vários

níveis diferentes de aprendizagem, visto que o aluno com dificuldade de aprendizagem apresenta um sentimento de frustração por não acompanhar o ritmo da sala, isso faz com que o professor desenvolva práticas lúdicas voltadas ao fato em questão. (Silva, 2020, p. 22).

Diante de um aluno com dificuldades na aprendizagem, o papel observador do professor se torna crucial para o sucesso do processo educacional ao observar atentamente a criança durante as interações em sala de aula, o professor pode identificar os sinais que indicam que o aluno precisa de apoio adicional. Ao perceber tal dificuldade o professor pode traçar um perfil do aluno e identificar as áreas que precisam de maior atenção sempre buscando entender que cada um pode avançar no seu tempo, cada criança no seu ritmo unico de aprendizagem. “O importante é ter em mente que todo aluno pode aprender,

mas nem sempre isso acontecerá da mesma forma ou no mesmo tempo para todos.” (Aprende Brasil, 2019).

CONCLUSÃO

Com este estudo verificou-se que a escola a afetividade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral da criança inclusiva reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e aplicação de alternativas e inovações pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Este trabalho teve como finalidade identificar qual a função da família e esclarecer a relevância da parceria entre família e escola. Tendo como problema de pesquisa, qual a importância da participação da família na educação da criança? Sendo o objetivo geral demonstrar a importância da parceria família e escola, e suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

A família é considerada a primeira e mais importante escola para as crianças. É nela que os pequenos aprendem a se relacionar, a se expressar e a se compreender como indivíduos. Além disso, a família é responsável por ensinar valores fundamentais, como respeito, amor, honestidade e empatia.

Muitos momentos dentro da escola inclusiva vêm sendo vistos com maturidade, existe aquele que não querem ver banalizando e ignorando fatos importantes da vida escolar do aluno seja ele com NEE (Necessidades Educativas Especiais) ou não. De qualquer forma duas décadas de ajuste permitem reconhecer que, ainda que os grandes problemas subsistam, os sistemas educacionais são hoje, no Brasil são menos excludente que alguns anos atrás.

O objetivo do processo de ensino e aprendizagem é que todas as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu

pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem para viver em sociedade.

Foi oportunizada a percepção que o AEE não é para propiciar outra educação e sim suplementar a educação oportunizada no ensino regular colaborando para o desenvolvimento do aluno e esta oferta é feita no contraturno.

Com este estudo verificou-se que a escola a afetividade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral da criança inclusiva reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e aplicação de alternativas e inovações pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Um ponto muito importante no desenvolvimento das crianças é a participação da família que devem ser informadas sobre o trabalho que a escola esta desenvolvendo com seus filhos, para poder apoiá-lo melhor.

O trabalho dos professores em sala de aula com alunos desmotivados é bastante complicado principalmente quando o aluno já se instalou uma rejeição da atividade escolar, neste caso é quase impossível se ter êxito, pois o trabalho isolado do professor, que enfrenta tal atitude negativa dos alunos, devem ser trabalhadas em todas as aulas e em todos os períodos, para prevenção da desmotivação, e uma pratica de ensino mais motivadora, para conseguir que os alunos confirmem algum sentido às suas aprendizagens e se sintam motivados, para isto o professor precisa ensinar bem.

Assim o educador deverá ensinar a pensar, onde seus alunos devem entender o significado das atividades escolares, facilitar que o aluno compreenda o quê e o para quê da tarefa, assim como os critérios de avaliação; o aluno precisa saber o que o professor espera dele diante de cada tarefa proposta, deve favorecer a participação e a autonomia dos alunos, dando-lhe a oportunidade de participar de sua vida escolar.

O aluno precisa de atividades que seja de seu interesse, assim o professor deve propor tarefas que sejam interessantes e adaptadas as suas capacidades, é importante também que as atividades sejam feitas de forma cooperativa permitindo uma interação social possibilitando que seus colegas o ajudem a entender melhor a tarefa e despertar algum interesse em relação a ela, pois quando um aluno consegue desenvolver bem uma tarefa e recebe o reconhecimento do seu trabalho abre-se um novo caminho para uma maior dedicação por que quando um aluno percebe que o professor confia nele, as chances de desenvolvimento aumenta. (COLL, MARCHESI e PALACIOS 2004).

Procurou-se a estudar e buscar a importância do acompanhamento da família na vida escolar dos filhos e a eficácia desse entrosamento, onde se percebe claramente que a contribuição é o melhor empenho, valorização, dedicação, família e escola devem andar juntas, mesmo destacando as diferenças familiares, existem desigualdades no acompanhamento dos filhos, porém, quanto mais a efetividade da participação da família, mais eficaz se torna o trabalho da escola, podemos afirmar que nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e nem a família sem a escola, sendo necessária a interação conjunta, objetivando o desenvolvimento da aprendizagem integral do aluno.

Conforme Kaloustian (1988, p. 22):

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente de arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando

Conforme a fundamentação teórica, urge a necessidade de que a a família tenha a oportunidade de está presente na escola no processo de aprendizagem, e que não esteja presente somente nas reuniões, mas acompanhando todos os dias o filho nas Atividades escolares, dialogando com os mesmos sobre as atividades na escola. Pois, em muitas constituições de Educação Infantil.

Famílias e escola formam uma equipe, é fundamental que as duas sigam os mesmos princípios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir, propiciando ao aluno uma se-

gurança de forma que venha criar cidadãos críticos e capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSEIRO, J. (2005). **Participação dos Pais na Vida da Escola e no Acompanhamento dos Filhos** – A Perspectiva de uma Associação de Pais. In Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios (d. 87-101). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Brasília: MEC, SEB 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, Volume 1º, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: 2006 ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990

CAETANO, L. M. **Relação escola e família**: uma proposta de parceria. *Dialogica*, 1 (1), 2004, 51-60.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

_____. Escola como Extensão da Família ou Família como Extensão da Escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista brasileira de educação**. Nº25, d 94-104, Jan-abr, 2004.

CHRAIM, A.M. **Família e escola**: A arte de aprender para ensinar. Rio de Janeiro: Ed. Wak. 2009.

DAL'IGNA, M.C. **Família S/A – Um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (doutorado) – Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 182 f. 2011.

CASTRO, M.J.; REGATTIERI, M. Orgs. **Interação escola família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

CAVALCANTE, R.C. **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. *Psicologia escolar e Educacional*, v. 2, n. 2, p. 153-159, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979. P.18.

FROEBEL, Friedrich W. A.; BASTOS, Maria Helena Câmara (Trad.). **A educação do homem**. Passo Fundo: UFP, 2001.

GOMES, J.V. **Relações família e escola**: Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. São Paulo: FEUSP. 1983. P. 84-92.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KALOUSTIAN, S.M. (org) **Família brasileira**: a base de tudo. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

_____, Jean. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984

SINGLY, F. (2007). Sociologia da família contemporânea. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael et al(org.). 7ª Ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ANEXOS

Dinâmicas para a família na escola: festas, integrações e reuniões

A família é nossa parceira na educação de suas crianças, sendo importante trazer essa família para dentro das escolas. Alguns momentos propícios para isso são as festas escolares ou reuniões. Separei algumas ideias de Dinâmicas para a família na escola para divertir, fazer refletir, incentivar a afetividade entre seus membros e, com esperança, uma aproximação da família e escola.

As dinâmicas propostas podem ser combinadas em uma mesma oportunidade, ou podem ser usadas separadamente. Também podem servir para introduzir ou finalizar um momento de apresentações das crianças ou reuniões escolares.

Objetivos: incentivar a afetividade, o olhar ao outro, o toque. Percepção das características únicas de seus familiares, fortalecer os vínculos. Possibilidades para refletir sobre as relações familiares. Valorização de todos os membros e incentivo ao respeito mútuo.

Dinâmicas para a família na escola:

1. O sorriso ou o olhar de minha criança:

Tire fotos do rosto das crianças. Cubra com papel seus olho ou seus sorrisos. Exponha essas fotos cobertas pela metade aos pais, e soli-

cite que estes escolham quais fotos pertencem aos seus filhos. Deixe que olhem bem para descobrir e que levem consigo as fotos.

Atrás de cada foto de seu filho pode-se colar um recadinho que a criança tenha feito para sua família ou uma mensagem sobre a importância do olhar ou do sorriso.

2. Reconheci você:

Separe grupos com quatro ou cinco famílias. Cubra os olhos de uma criança por vez e proponha que ela encontre seus familiares apenas pelo tato. A criança passa a mão no rosto de várias mães ou pais e deve descobrir qual são os seus.

Essa dinâmica também pode ser feita com o som da voz dos familiares. Cada pessoa deve dizer uma palavra positiva para seu filho que está juntamente com outras crianças também de olhos vendados. A criança quando reconhecer ser aquela a voz de seu familiar deve erguer a mão e assim a venda tirada e esta pode ir abraçar sua família.

As duas propostas podem ter a inversão de papéis, as fotos podem ser das mães ou pais e é a criança que deverá identificar seus familiares. Ou cubra os olhos dos pais e estes devem descobrir seus filhos.

4. Círculo da autoestima:

Coloque todos os membros da família sentado em um círculo, sendo que um esteja sentado de frente para o outro, como se formassem uma fila fechando o círculo. Agora ao som de uma música relaxante já propondo que o de trás faça massagem ao da frente, assim todos fazem e todos recebem massagens. Vá dizendo o que devem fazer: carinho no cabelo, massagem no ombro...

Após faça que todos virem de frente para o centro do círculo para que possam olhar um para o outro. Escolha uma pessoa da família por vez para se sentar ao centro do círculo. Os outros integrantes da família devem dizer coisas positivas sobre essa pessoa. Faça a atividades várias vezes, até todos da família terem ido ao centro.

5. Dança da família:

Entregue um ou mais balões para cada família. Coloque uma música animada e solicitem que dancem sempre mantendo o balão sem cair, devem jogar para os outros membros da família.

Depois proponha mais dificuldades: como dois membros dançarem com o balão preso entre suas cabeças, três ou quatro membros conseguirem dançar segurando o balão ao mesmo tempo... Seja criativo para incentivar a cooperação entre os membros.

Essa atividade pode ser feita com barbantes ao invés dos balões. Os membros devem segurar o barbante e dançarem, trocarem de lugar sem soltar o barbante.

6. Nossas mãos criam coisas juntas:

Proponha oficinas de criação de brinquedos com sucata, culinária, produção de artesanato, desenhos coletivos, montarem um quebra-cabeça... A ideia aqui é fornecer a possibilidade da família criar algo em conjunto. Ajude as famílias a deixarem que todos os membros participem na criação e não que apenas um monopolize tudo.

Depois traga algum texto sobre a importância da cooperação e de que como todos (sendo crianças, adultos ou idosos) são importantes para a criação do todo.

CAPÍTULO 22

O USO DE TICS NO TRABALHO COM GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO

O USO DE TICS NO TRABALHO COM GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO

Silvia Gonçalves Reis

silvia03reis@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda a questão dos Gêneros textuais nas redes sociais como ferramenta na prática docente de produção de sentido – leitura e escrita. Daí a Daí a importância de inseri-la no planejamento de Língua Portuguesa no ensino médio. Entretanto, estratégias empregadas para o ensino da Literatura mostram que o professor necessita melhorar sua estratégia de ensino e busque meios que facilite este ensino, que use ferramentas que possam oferecer uma aula prazerosa, que desperte no aluno o gosto pela leitura de textos literários, a vontade de conhecer muito mais a sua história e cultura. Professor e aluno precisam estar em harmonia, integrados com determinação para que a leitura das obras literárias se torne prazerosas e incitantes. Para isso, o emprego de TICs é de suma importância como ferramenta indispensável ao professor. Este artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica

Palavras-chave: Gêneros literários. Educação. Tecnologias.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of textual genres in social networks as a tool in teaching practices for producing meaning – reading and writing. Hence the importance of including it in the planning of Portuguese Language in high school. However, strategies used for teaching Literature show that teachers need to improve their teaching strategy and

seek ways to facilitate this teaching, using tools that can offer an enjoyable class, which awakens in students a taste for reading literary texts, the desire to learn more about their history and culture. Teachers and students need to be in harmony, integrated with determination so that reading literary works becomes enjoyable and stimulating. To this end, the use of ICTs is of utmost importance as an indispensable tool for teachers. This article is a bibliographical research.

Keywords: Literary genres. Education. Technologies.

INTRODUÇÃO

A prática educacional vem passando por várias mudanças, em especial as novas tecnologias de comunicação como as mídias sociais. Essas novas tecnologias ocasionam uma revolução, principalmente, na área da linguística, pois novos gêneros foram surgindo, o que afeta principalmente o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, a qual é utilizada constantemente nos meios virtuais, da mesma forma as redes sociais são populares entre a sociedade e estão intimamente ligadas ao processo de comunicação, seja ele escrito ou falado, uma vez que há diversos gêneros textuais que emergem do meio digital. Os avanços das tecnologias que estão sendo introduzidas na educação levantam o seguinte questionamento: qual a capacidade educativa das redes sociais podcast, Facebook, Instagram, Twitter, e WhatsApp para docentes que atuam no ensino da língua portuguesa na relação leitura-escrita, diante da popularidade dessas redes sociais entre os alunos?

O objetivo principal está em compreender as TICs como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem dos Gêneros Literários,

A motivação deste artigo parte desta mudança iniciada no século XXI que vem sendo cenário para a introdução das chamadas tecnologias da informação e comunicação – TICs.

Partimos da premissa de que os É comum ouvir dos professores que os alunos desconhecem os Gêneros Literários. Chegam com o mínimo de conhecimento no Ensino Médio na área de Linguagens e suas tecnologias. Muitos desconhecem conceitos básicos de leitura.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 AS TICS E OS GÊNEROS LITERÁRIOS

O lançamento do rádio como meio de comunicação comercial data do ano de 1906, na cidade de Massachusetts, nos Estados Unidos. Contudo, sua disseminação se deu após o ano de 1927. A Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1917, foi fator preponderante na difusão do Rádio. No Brasil, o Rádio chegou em 23 de setembro de 1923. A primeira transmissão tinha como objetivo expor o centenário da Independência do Brasil.

No contexto das Tecnologias de Comunicação e Informação, é imprescindível que educadores verifiquem de forma minuciosa as possibilidades de melhoria com o uso dos recursos tecnológicos, para isso é importante que os professores estejam preparados para a inserção e utilização adequada de atividades pedagógicas significativas para os alunos.

Alguns aspectos são importantes quando se discute o uso das ferramentas tecnológicas no contexto educacional. A seguir, destacam-se dez deles:

1. As ferramentas buscam a aproximação dos alunos e professores, onde um aprende com o outro.
2. Usar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem exige mais que o conhecimento tecnológico, mas é fundamental o olhar através do conhecimento pedagógico.
3. As ferramentas proporcionam um entrelaçamento da escola com outros campos e territórios, o que exige dos educadores habilidades e conhecimentos para lidar com os desdobramentos e tensões.
4. Fomentar, por meio das TIC, a consciência crítica com diálogo verdadeiro entre alunos e professores como forma de se transformar a realidade, ou seja, a problematização de ideias, e não a simples transmissão de saber.
5. A inovação tecnológica não pode ser encarada nem como vilã, nem como mocinha, pois o que determina o sucesso no processo de ensino e aprendizagem é a intencionalidade do seu uso.

6. Para o uso das ferramentas tecnológicas, a mediação do professor é fundamental, pois é o que vai construir uma visão crítica, que só a reflexão e a maturidade possibilitam.
7. Pensar as metodologias de aprendizagem para trabalhar com as novas ferramentas faz-se necessário.
8. Levar para a sala de aula as mensagens explícitas e implícitas das redes sociais para discussão.
9. Formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com as TIC no contexto educacional.
10. O conhecimento vem antes da inovação tecnológica.

Com embasamento no pensamento de Belloni (2010), as inovações tecnológicas no contexto educacional devem ter por princípios:

Critérios de mudança significam inclusão, ou seja, acesso de todos a todas as tecnologias, numa perspectiva crítica e criativa de uso dos objetos técnicos mais sofisticados, como meios de emancipação do ser humano e de construção da cidadania, contra a lógica industrialista do capitalismo globalizado, com base no princípio de que “ser cidadão significa estar alfabetizado em todas as linguagens” (BELLONI, 2010, p. 19)

A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) modificou a vida do sujeito em sociedade, não somente no que diz respeito às relações comerciais e da economia, além das relações socioculturais e de âmbito interpessoal.

É preciso enfatizar: o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos. Mais do que nunca o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação (SILVA, 2000, p.15).

A escola acabou sendo diretamente afetada pelas TICs e, hoje, mais especificamente pelas tecnologias digitais que, mesmo contra a vontade de alguns professores, permeiam as aulas e o cotidiano da escola. Como se posicionar diante dessa invasão fará diferença na forma como a escola se relacionará com os meios digitais e seus recursos, proibindo ou usando-os a favor do ensino e da aprendizagem.

Com as tecnologias da informação, surgem propostas para dinamizar técnicas da escrita, faz uma provocação sobre textos, permitindo novas inserções (CHARTIER, 2002, p. 23-24), alterando a ordem do discurso, é de se esperar que o comportamento leitor também se modifique diante da tela, exigindo novas competências leitoras necessárias à circulação social do indivíduo no espaço digital.

Desde então, diversas formas de se relacionar com o Rádio foram criadas, principalmente no quesito “imaginário”. As pessoas viajavam no que era transmitido. Muitos estudos foram realizados nesse aspecto. Fizemos essa introdução, porque o Podcast tem muitos aspectos que o relacionam à transmissão radiofônica. Daí a necessidade de trazermos um pouco da história do Rádio.

Ao longo dos anos, outras experiências sonoras foram criadas, principalmente com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação e da internet. Aqui vamos adentrar no mundo do podcast.

Da mesma maneira que o rádio cria intimidade com os ouvintes, o podcast também desenvolve, dado que os podcasters (locutores ou criadores de podcasts) se relacionam de maneira íntima, extrovertida e amigável com quem os ouve. Porém, o podcast tem especificidades que o rádio não tem. A mais comentada é que o podcast pode ser ouvido em qualquer tempo e espaço. O conteúdo é igual, mas a tecnologia utilizada os diferencia.

Direcionando a prática pedagógica com a utilização das mídias tecnológicas para o ensino dos gêneros literários, podemos perceber as grandes contribuições que estas podem proporcionar.

Vários são os motivos que nos levam a crer que aliar tecnologias ao ensino aprendizagem podem garantir resultados significativos. Primeiro, é uma novidade que chama a atenção, leva o aluno a pensar de maneira autônoma e ainda tem o aspecto da motivação, essencial para que o conhecimento seja apreendido.

As ferramentas digitais despertam o interesse e a curiosidade dos alunos, portanto, precisamos utilizar toda a sua potencialidade, estimulando o seu uso na prática do estudo dos gêneros literários.

É necessário levarmos em consideração que com o avanço tecnológico, temos outra cultura, ou podemos dizer outras culturas e os pensamentos também são outros. Nesse sentido, é importante percebermos os anseios de nossos alunos, suas perspectivas e expectativas futuras, assim estaremos tornando a aula mais atrativa e nos aproximando da realidade dos discentes. Afinal, a utilização de diversos meios tecnológicos já está presentes na vida da maioria dos estudantes.

É bom que se compreenda que o estudo dos gêneros por si só, não produzirão boas práticas de leitura e escrita. O simples contato dos alunos com variados gêneros não é suficiente para promover o letramento. A mediação do professor e sua habilidade em planejar as atividades de introduzir, aprofundar, consolidar e avaliar são essenciais a uma prática pedagógica de sucesso.

As tecnologias digitais em geral possibilitam a interação de todos que as utilizam e por isso trazem um vasto campo de experiências de aprendizagem. O podcast desvela inúmeras possibilidades de utilização dos recursos digitais, pois sempre demanda que outras ferramentas sejam utilizadas.

Na busca pela promoção do cenário mais propício para avanços educativos, tanto a utilização quanto o pensamento acerca de uma tecnologia deve partir da consideração do teor específico dessa, observando como destaca Almeida (2005, p. 3) “as características específicas de suas linguagens e potencialidades tecnológicas, propiciam a criação de uma sinergia para a concepção e realização de ações educacionais inovadoras.”

1.2 O PAPEL DA ESCOLA

Realmente a escola não pode resolver todos os problemas da sociedade, como cita as DCN's, mas esta pode realizar um trabalho direcionado para que, o próprio educando reconheça a sua condição, e a partir daí tenha o interesse de se modificar e modificando-se, venha a intervir em seu meio social, a ponto de transformar tal realidade.

Como responsável por tal feito, a escola necessita conhecer a fundo quem são os sujeitos do Ensino Médio.

Para Bagno (1999) a gramática tradicional ainda está viva e forte porque, uma vez que ao longo da história, ela tornou-se um dos elementos de “[...] dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais.” (p.149). Por isso a escola é um ambiente que deve proporcionar isso aos estudantes, somente o domínio da gramática padrão poderá destacá-los no meio social, seguindo esse pensamento pode-se compreender a ressalva e advertência de docentes de língua portuguesa quando reconhecem sim as redes sociais como um instrumento de capacidade de educação, mas não se pode desviar do ensino correto da língua.

Como afirma Marcuschi (2008, p.177): “[...] os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.”. Logo, as redes sociais são apenas suportes, seus sites são apenas uma forma de apresentar as redes, pois na verdade o que constitui as redes sociais são os atores sociais que as utilizam, assim as redes sociais são sistemas, suportes que carregam gêneros textuais como os livros didáticos (RECUERO, 2009).

Falamos anteriormente que esses alunos, vêm de diversas realidades, alguns já são pais e mães, por isso possuem outros objetivos e necessitam trabalhar para sustentar sua família, estudam e trabalham. Outros não conseguem ver na escola possibilidade de ascensão futura. É diante desse quadro que as instituições de ensino necessitam realizar seu trabalho.

A BNCC (2018) traz em seu bojo toda essa realidade e já se preocupa em possibilitar um direcionamento para que o trabalho com os adolescentes e jovens seja significativo e a evasão em massa no Ensino Médio seja amenizada.

Direcionando para a área de Linguagens e suas Tecnologias, vamos observando que o ponto principal está no desenvolvimento da autonomia do estudante, onde eles sejam protagonistas de sua própria história e do seu processo de ensino aprendizagem. Ser criatura e criador de linguagens próprias, mostrando seu poder de comunicação, inerente a sua idade. Assim podendo manifestar-se em diversos

ambientes, seja no meio cultural, artístico, comunicacional ou até mesmo literário utilizando-se das mídias digitais para tal feito.

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos. (BNCC, 2018, p. 473).

O estudo dos gêneros literários introduz e aproxima o aluno em determinado tema, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de interação como leitor e autor de textos, assim como aprimora sua linguagem e raciocínio, elementos essenciais e necessários, dado que o diferenciam de outros animais. Pensar, criar, imaginar e se comunicar é característica própria dos seres humanos, por isso, a educação integral é tão necessária.

Por isso, Kleiman (2007, p. 5)¹ deixa bem claro o que implica ensinar a leitura e a escrita como prática social ao fazer a diferença de objetivos do letramento em sua dimensão ideológica, discursiva, com os do letramento escolar.

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa.

Kleiman (2007) ao apresentar a sugestão na qual se possam utilizar gêneros textuais que façam parte do cotidiano, que são de fácil apreensão por apresentarem linguagem mais acessível e terem uma funcionalidade prática no contexto diário, direciona para uma mudança de paradigma e no próprio planejamento do professor, uma vez que o seu foco não será mais conteúdo, mas a prática social do uso da escrita.

Para a formação do professor, Kleiman¹ afirma que essa perspectiva dos usos sociais da escrita permite o professor ter autonomia no seu planejamento e na seleção de seus materiais. O docente passa a ter um papel mais decisivo sobre como se dará o andamento do processo de ensino-aprendizagem, observando, analisando e diagnosticando as situações educativas. Isso se dá na autonomia para escolher gêneros textuais que realmente venham a fazer diferença na formação do aluno, que lhe propiciará uma real serventia.

Dessa forma, há um desafio apresentado ao ensino básico: letrar e alfabetizar ao mesmo tempo, isto é, como nos direciona Costa Val (2006, p.19) “não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando”.

Para Santos e Albuquerque (2005)², o processo de alfabetizar letrando precisa da ação mediadora do professor, enfocando cada processo especificamente em determinados momentos, e mesclando-os de forma que o aluno possa aprender gradualmente a notação do sistema alfabético até dela se apropriar, e possa aprender e reconhecer as diferentes funcionalidades e características estruturais dos diversos gêneros de textos que circulam no ambiente escolar e extraescolar.

Na BNCC, o estudo dos conteúdos da área de Linguagens e suas tecnologias tem a proposta de trabalho diferenciado, no sentido de o educador apropriar-se das tecnologias da Informação e Comunicação e fazer um trabalho voltado aos alunos do Ensino Médio, o que está intimamente ligado com o que almejamos no que propomos com a temática escolhida e aqui apresentada.

1 KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

2 ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11- 21.

Um ensino dinâmico e próprio para trabalhar com alunos nessa faixa etária de idade é o que irá caracterizar tal feito. Esse documento, após estudo aprofundado por meio de pesquisa, busca de sugestões e opiniões para sua elaboração, veio trazer possibilidades de enfrentamento aos desafios atuais que possui essa etapa de ensino, e não são poucos. O trecho na íntegra relata que (BNCC, 2018):

Assim, propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e as práticas de cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam no seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BNCC, 2018, p. 478).

Nesse aspecto, direcionar o trabalho com as mídias digitais, integrando-as ao estudo dos gêneros literários, pode trazer contribuições infinitas dentro da vida acadêmica dos estudantes do Ensino Médio. Por meio deste, os alunos podem apropriar-se do conteúdo, conhecer uma forma de trabalho, o podcast, por exemplo, e desenvolver sua oralidade e técnica de comunicação, tão necessária no mundo atual e do trabalho.

A riqueza e a variedade dos gêneros literários são infinitas, pois a diversidade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Nós, muitas vezes, sem perceber, somos produtores de diferentes gêneros e nos comunicamos por meio deles, principalmente nos dias atuais, onde as tecnologias perpassam substancial área de nossa vida e nos propiciam a criação de novas linguagens. Utilizar esse aspecto a favor do processo de ensino aprendizagem pode ocasionar uma revolução na área educacional.

Os gêneros literários possuem uma função social que norteia o processo de comunicação. Estes por vezes têm características próprias e peculiares de acordo com sua necessidade de utilização, objetivo e con-

texto. Eles são diversos e compreendem as mais variadas formas de comunicação social, e porque não dizer, comunicação digital, na atualidade.

O estudo dos gêneros literários traz contribuições significativas para a vida do educando. Por meio desse conteúdo o aluno desenvolve o gosto pela leitura e produção de texto, bem como desenvolve a sua capacidade de comunicação e interação. O professor, como principal mediador do conhecimento tem um papel de extrema relevância nesse aspecto. Ele é a pessoa indicada para apresentar os gêneros literários aos alunos, com dinamismo, domínio de conteúdo e sagacidade, para que o estudante goste do conteúdo apresentado e sinta-se a vontade para fazer releituras do que lhe for apresentado.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (LOPES- ROSSI, 2006, p.74).

O estudo dos gêneros literários tem sua real importância. Esse é um conhecimento que perpassa toda a vida acadêmica. A cada ano estudado, as complexidades aumentam, gerando novas expectativas, ou frustrações, dependendo de como ele é trabalhado em sala de aula. Se abordado de maneira simplista e sem aprofundamento, esse conteúdo se torna vazio e sem significado, por outro lado, se há a preocupação de se apropriar de toda a potencialidade dos gêneros literários, a possibilidade de desenvolver a aprendizagem do aluno torna-se real.

Por sua própria natureza, os gêneros literários modificam-se continuamente, portanto, necessitam ser abordados de maneira criativa, enérgica e ágil, passível de entendimento, sendo eficiente e eficaz no objetivo que é proposto para esse conteúdo dentro da Língua Portuguesa. Pacheco, 2004, fala com propriedade acerca da literatura e suas múltiplas funcionalidades.

A literatura, por natureza, é viva, dinâmica, polissêmica, mas que veículo passiva de informação, ela deve mani-

festar sua essência crítica e transgressora. A literatura é palco ideal para essa manifestação, sua condição artística permite que todo potencial expressivo, imaginário e ficção seja explorado possibilitando formas outras de experiências na e com a realidade. (PACHECO, 2004, p. 215).

Nesse contexto, é importante lembrar quais são os objetivos da escola. Qual de fato é o seu papel diante da sociedade emergente, para que assim, possamos nos permitir uma análise sobre as dificuldades que nossos alunos possuem ao estudar os gêneros literários. Não só por isso, mas porque, envolvidos com a educação, precisamos buscar nas fontes do saber, conhecimentos que nos levem a não responsabilizar somente o aluno pelo seu não aprender, pelo seu fracasso. Com isso, é possível nos sensibilizarmos para buscar caminhos que sanem as dificuldades dos alunos no ato de aprender os gêneros literários e assim cumprimos o papel da educação. Aí sim estaríamos falando de uma escola preocupada com o bem estar e o interesse do aluno, com sua ascensão e progresso, não só social, mas pessoal, enfim, integral.

A educação de um modo geral visa a oferecer condições de acesso e de ampliação da cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos aprimorarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade. (SILVEIRA, NADER & DIAS, p. 32, 2007).

Essa compreensão necessita partir da escola para os alunos, até chegar de fato à sociedade como um todo. Saber que esse conhecimento é necessário possibilita a motivação para que o aluno possa apreendê-lo. Dessa forma, é preciso destacar todas as potencialidades de utilização dos gêneros literários na vida dos educandos.

Bazerman (2011) observa que o ensino e a escrita devem trabalhar juntos para que os alunos alcancem o sucesso acadêmico. O autor argumenta que qualquer um deve ser capaz de escrever em

contextos diferentes. Além disso, os jovens precisam de flexibilidade para se adaptar às diferentes práticas sociais da empresa.

De acordo com as contribuições de Bazerman (2011), os gêneros textuais são muito mais do que formas textuais. Os gêneros textuais são a forma como organizamos nossas atividades sociais, não na vida cotidiana, ou o centro das dimensões de comunicação da vida social (BAZERMAN, 2011, p. 59). Então, por ou autor.

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Na mesma argumentação, Rojo e Barbosa (2015) também comentam que todas as práticas de leitura e escrita são articuladas por gênero. Para os autores, os gêneros permeiam nosso cotidiano e organizam nossa comunicação (ROJO & BARBOSA, p. 17).

Nesse sentido, Marcuschi (2010a, p. 80) enfatiza que alguns aspectos da textualização mudam com o surgimento de novas tecnologias a partir da escrita. Como as tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes em sua prática diária nas sociedades, a sociedade é referida por alguns cientistas como a sociedade da informação (CASTELLS, 2000; WERTHEIN, 2000).

Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010b, p. 20).

A escola não pode fechar os olhos para a dificuldade que seu aluno tem nesse aspecto da sua vida acadêmica, dado que o levará ao fracasso. É necessário tentar, a partir de um ensinar diligente, fazer com que os alunos consigam superar qualquer dificuldade nesse aspecto.

Não é fácil, mas reconhecendo que é uma responsabilidade da escola, enquanto facilitadora do conhecimento, é imprescindível que se busque planejar o processo de ensino aprendizagem de maneira sistêmica, alinhada e atenta.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Eis um dos grandes desafios para nossas escolas e consequentemente, nossos professores. Como abordar esse conteúdo, ministrado nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a serem compreendidos e que, de fato e de direito tornem-se efetivo na vida de nossos alunos. Se não tivermos essa compreensão, tenderemos a derrota e consequentemente o fim da literatura, compreendida como arte que encanta e desperta para o belo. Esta, por sua importância e por si só, proporciona a criação e busca por novos conhecimentos. A boa literatura dá suporte para o sucesso dos alunos.

O perigo que hoje ronda a literatura, não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida. O perigo está no fato de que por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura de gêneros literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica de teoria da história literária. (TEODOROV, 2009, p. 10).

Desta forma, faz-se importante introduzir a literatura na vida dos estudantes, de maneira que possam apropriar-se em suas vidas, de tal modo que os ajude a aprimorar o seu processo comunicativo. Afinal, os estudos dos gêneros literários propiciam esse aprimoramento na vida dos indivíduos, levando-os a uma comunicação mais eficiente e eficaz em todos os ambientes em que seja necessária a utili-

zação desse conhecimento adquirido. Estamos preparando os alunos para estudos posteriores e o mundo do trabalho, é o que diz a Proposta Curricular para o Ensino Médio, daí é importante sabermos se o trabalho que fazemos com eles está encaminhando-os para esses dois nortes, tão necessários na vida de cada um deles.

No contexto educacional brasileiro em particular, os gêneros textuais digitais têm forte presença em sala de aula no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, por isso, em alguns casos, apresentam o próprio programa de ensino com um cronograma e objetivos. No entanto, no contexto dos estudos didáticos da linguagem, existem posições contraditórias sobre o papel desse gênero no ensino cotidiano. Por exemplo, Coracini (1999) aponta que as atividades propostas sugeridas nesses materiais didáticos refletem uma visão de ensino às vezes muito distante daquela com a qual os autores do livro estão comprometidos.

Portanto, na visão do autor, é perfeitamente possível que a aprendizagem seja pautada pela abordagem comunicativa, a fim de apresentar, principalmente, propostas de atividades que enfoquem aspectos formais e estruturais descontextualizados a partir do uso efetivo da linguagem aprendida. Na mesma linha, Richards (2001) e Leffa (2003) apontam para a importância dos gêneros digitais no ensino da Língua Portuguesa e apontam que esses materiais não são infreqüentemente utilizados de forma indiscriminada e independentemente de suas limitações, entre as quais os autores destacam: fato de que este material às vezes usa linguagem espúria¹⁰; e o fato de que esses materiais nem sempre atendem às necessidades dos alunos, pois costumam ser produzidos para o mercado mundial.

Ticks (2005), portanto, questiona a aceitação pacífica dos conceitos de ensino e aprendizagem pelos professores, que servem de base para a produção desses materiais didáticos. Para a autora, portanto, é importante que o professor de LE supere o papel de simples reprodutor de teorias desenvolvidas por disciplinas fora do contexto de ensino-aprendizagem. O autor também defende um maior enfoque nos eventos comunicativos nos livros didáticos para permitir ao aluno compreender o tipo de atividade comunicativa, o contexto comunicati-

vo em que está inserida, o papel dos participantes e a maneira como esse evento ocorre, para reconhecer o lugar no texto.

Apesar das críticas aos livros didáticos, esses recursos instrucionais seguem tendo um lugar de destaque na aula de língua, em especial quando apresentam uma diversidade significativa de amostras da língua alvo e quando direcionam os alunos aos usos efetivos da língua aprendida.

Por essa razão se faz necessário, a nosso ver, uma análise do que ele leva para a sala de aula, pois, negativa ou positivamente, o fato é que ele constitui um dos instrumentos valiosos de promoção de aprendizagem e ensino de línguas.

No Ensino Médio, os alunos têm muitas preocupações, uma delas é o Vestibular. Neste, as provas contêm textos extensos, muitas vezes, no dizer deles, cansativos. Se estes não desenvolveram o hábito da leitura, terão muita dificuldade, principalmente na prova de Língua Portuguesa. Inúmeras vezes a resistência dos alunos está relacionada a conceitos de leitura preestabelecidos, que não estão de acordo com o contexto e a realidade dos estudantes aprendizes.

Daí a necessidade de ajudar os educandos a gostar de ler e escrever. Um trabalho consistente a partir dos gêneros literários pode formar alunos leitores. Portanto, há a necessidade de se ocupar desse aspecto da formação escolar em todas as etapas de ensino. Como aponta Solé (2008, p.37): “À medida que se avança na escolaridade aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionário fichas.”

Compreender o ensino dos gêneros literários como parte integrante e indispensável da vida escolar e principalmente da vida do ser humano na sua totalidade pode tornar esse ensinar e aprender prazeroso e com significado, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Muitos desafios seriam sanados se assim o fosse.

Os gêneros literários são inerentes ao indivíduo, pois perpassa sua vida de modo que tudo depende deste, já que podemos nos manter informado, aprender continuamente e nos entreter com os diversos gêneros literários criados para com esse propósito. Não estamos exagerando quando dizemos que os gêneros fazem parte da nossa vida.

Coutinho (2010) define a literatura como uma arte. E sendo uma arte, pode ser trabalhada e compreendida de forma dinâmica, viva, motivadora e emancipadora:

Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e transmitida através da língua para as formas que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram, às vezes, origem, perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças a imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferente dos fatos naturais objetivada pela ciência, ou pela história ou pelo social. O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades factuais. Os fatos que manipula, não tem comparação com a realidade concreta (2010, p. 1).

A criatividade dos educandos é reforçada com o estudo dos gêneros literários. Esse é outro aspecto que não pode passar despercebido. Daí a importância de fazê-los captar que esse não é um conteúdo inerte, vazio e sem forma, cheio de regras gramaticais, que mais atrapalham do que ajuda, mas é capaz de transformá-los e modificar o meio em que ele vive. Afinal, quando um estudante modifica a sua vida por meio da educação escolar, ele está modificando a vida de todos que convivem com ele.

Por meio da literatura, aprendemos a conviver, pois a comunicação e argumentação fazem parte da nossa vida. Ela também nos leva a perceber um mundo de possibilidades, dado que aprendemos a olhar o mundo e os pontos de vista de vários ângulos. Cosson (2011) reforça a importância desse conteúdo de Língua Portuguesa na vida dos educandos, quando afirma, categoricamente que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é mais um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim, sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros, viver como os outros, podemos romper os limi-

tes dos tempos e do espaço da nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2011, p. 17).

Vendo por este paradigma, o estudo dos gêneros literários, traz uma grande contribuição para a vida dos estudantes, uma vez que ele pode mudar a sua realidade, a partir de uma vivência imaginária do mundo que o rodeia, ou compreender este mundo, dentro de um contexto literário. Estes, por sua vez, abordam temáticas de diversos ambientes sociais que contribuem com as transformações da realidade, pelo fato de tornar claro, aquilo que por vezes é obscuro, dependendo do objetivo de quem o cria ou recria. E precisamos estar atentos a estes aspectos.

É exatamente a estreita relação que os gêneros literários mantem com problemas das mais diversas naturezas (estéticos, éticos, filosóficos, sociais, etc.) o fator que impele a existência de uma interpretação objetiva, nítida e indiscutível. Cada filósofo opta, forçosamente, por uma perspectiva que lhe sirva de apoio, e é função dela quando tudo o mais é definido (COELHO, 1980, p. 37)

Por meio do estudo dos gêneros literários, pode-se fazer uma leitura do mundo, da realidade que nos cerca. É possível refletir sobre essa realidade e buscar maneiras de intervir para que esta seja modificada, a partir de objetivos coletivos. O que muitas vezes não acontece, pois os anseios individuais, presentes na atualidade, sobressaem sobre a coletividade.

Sendo tão importante, é necessário que os alunos gostem desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente alunos do Ensino Médio, que já tem uma compreensão de mundo e da realidade que os cerca. São em sua maioria, adolescentes e jovens com perspectiva de mudança, com sonhos, com projeto de vida em andamento.

Weinert et al. (2011) corrobora ao relatar que:

No ambiente escolar, os objetivos se modificam. Já não é mais suficiente “ensinar por ensinar”. Sem metas a serem atingidas, a simples transmissão de informações não

é válida se não agregar conhecimento. Considerando que as tecnologias são parte integrante do dia-a-dia das crianças e adolescentes, é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias (p. 53).

Porém, se lhes falta conhecimento, pouco progresso farão em seu contexto social, pessoal e futuramente profissional, dado que muitos, por não se adequar ao que lhe é oferecido, desistem dos bancos escolares, por não perceber perspectiva de sucesso diante de sua incapacidade de aprender.

[...] a circulação dos gêneros textuais na sociedade é um dos aspectos mais fascinantes, pois mostra como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. E os gêneros são como a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos. (MARCUSCHI, 2005, p. 26).

Partindo desse pressuposto, vamos aprofundando-nos na compreensão do quão importante é o estudo dos gêneros literários. Eles são capazes, não apenas de levar a transformação da sociedade, mas do próprio ser humano, que por sua vez, possibilita a mudança social. Esse conteúdo é capaz de humanizar o ser humano, fazendo-o ver por uma nova perspectiva o seu projeto de vida e de sociedade. Cândido, expressa bem essa compreensão quando diz que:

Entendo aqui por humanização, o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida e o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Uma metodologia infalível para que o aluno amenize suas dificuldades de aprendizagem é torna-lo parte importante do ato de aprender. É fazer com que ele seja aluno e professor ao mesmo tempo. Que ao longo do processo o mesmo seja estimulado a produzir conhecimento. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é imprescindível nesse processo. Feito dessa maneira, o aluno se sentirá motivado a aprender, a buscar o significado dessa aprendizagem para sua vida presente e futura.

[...] aprendem fazendo, praticando, experimentando; escrevem e leem, leem e escrevem muitas mensagens nesses gêneros. Assim vão inserindo cada um deles em seu cotidiano, aperfeiçoando-os e tornando-se competentes para o emprego desses gêneros conforme suas necessidades comunicativas. (XAVIER, 2005, p. 05).

Daí a necessidade de olhar o processo de ensino aprendizagem dos gêneros literários por outro viés, que não seja da educação tradicional, onde o professor ensina e o aluno aprende. É preciso olhar a educação como um processo de diálogo e de busca constante, tanto do professor quanto do educando. O primeiro como mediador, e por isso necessita estar em constante formação e busca de conhecimento, buscando inovar seu modo de ensinar, e o segundo como aquele que busca e produz conhecimento. O aluno do Ensino Médio tem seu próprio mecanismo de aprender, só necessita ser instigado ou desafiado a mostrar o conhecimento que apreendeu. Uma vez que:

[...] uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor, uma vez que o olhar do professor como parceiro idôneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional. Enxergar seus colegas como colaboradores para o seu crescimento, isso já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. (MASSETTO, 2000, p. 141).

Para isso, é necessário ser um amante da mudança, não resisti-la, mas conscientizar-se de que é importante superar as metodolo-

gias de ensino que não conseguem fazer com que as dificuldades que os alunos possuem sejam sanadas, por práticas que, na sociedade atual, venham a contribuir com essa nova realidade.

Por ser tão importante e necessário, o estudo dos gêneros literários necessita ser uma constante na vida dos nossos educandos. Daí a importância de observarmos as suas dificuldades, sejam elas cognitivas, motivacionais e afetivas, para que assim, a escola possa cumprir o seu papel educacional, social e comunicacional, para que ofereça à sociedade um produto de qualidade.

Conforme, a Unesco (2013):

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras (p. 7).

CONCLUSÃO

Segundo Kenski (2013) esse acesso aberto e facilitado à internet a partir da década de 1990 foi um ponto de partida para que iniciasse esse processo de valorização das novas tecnologias digitais em todos os campos da sociedade, inclusive na educação. Dessa forma, o docente que tem de 11 a 20 anos de graduado, com certeza conhece essas Tecnologias de Informação e Comunicação e sabe da sua relação com a educação ainda que seja de forma superficial, pois não é somente saber definição ou do que se trata, mas é ideal que se saiba como fazer uso dessas tecnologias em sala de aula. Logo, seguiu-se a indagação a respeito de formação docente sobre o uso das tecnologias na educação, ou mesmo se durante a sua graduação já estudou sobre algo desse tipo.

No decorrer deste trabalho, buscou-se perceber como os gêneros literários que estão surgindo nas redes sociais podem estar ou se já estão inseridos nas aulas e nas práticas docentes do ensino da língua portuguesa, uma vez que nossa questão norteadora é referen-

te como os docentes que atuam e mesmo a escola devem utilizar os gêneros textuais que circulam nas redes sociais como uma ferramenta na prática docente de produção de sentido nos processos de leitura e escrita.

A escola, nos dias atuais, enfrenta diversos problemas, que atingem tanto os alunos quanto aos pais e aos professores. Pois, na verdade, ninguém está satisfeito com a escola. Reclamam da qual não cumpre as suas funções, mas as queixas são isoladas. Não há, em geral, uma tentativa coletiva de melhorar a escola, mas uma acomodação de todas as partes.

Por isso os professores se sentem cansados e frustrados, sendo suas condições de trabalho muito ruins: salas de aula superlotadas, a falta ou o material didático, programas muito extensos (não havendo espaço para a criatividade), salários irrisórios e também se dão conta de que sociedade não se importa com o trabalho deles e como o deve ser exercido.

Este artigo comprovou que deve-se conscientizar as pessoas que a escola não só ensina o indivíduo a ler e escrever mas sim a ser um verdadeiro cidadão. Pois uma boa leitura nos faz crescer interiormente através do conhecimento. Para fazermos um bom discurso precisamos ler, nos atualizar, por isso que a leitura dá bons resultados através da brotação ou seja: quando me aproprio dela e consigo colocar vida nos objetos.

No campo da literatura, as TDICs vão além da formação do leitor e escritor autônomo, como também para ampliar os espaços de letramento literário do espaço escolar delimitado e restrito por muros e paredes, para o espaço virtual ilimitado que, se bem explorado, potencializa as habilidades de leitura e de escrita.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, Sociedade e cultura**. Vol. 1. 6 eds. 13ª reimp. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.

KLEIMAN, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As tecnologias no cotidiano escolar: Uma ferramenta facilitadora no processo de Ensino-Aprendizagem**. Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, RS, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino** (pp. 19-36). 2 eds. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna.

_____.o (2006). **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 23-36). 2 eds. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____, José Emanuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **A busca das “redes que importam”**: redes sociais e capital social no Twitter. *Libero*, v. 12, n 24, 2009b.

_____. **A conversação em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

XAVIER, A. C. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

_____. C.; SANTOS, C. F. **E-Forum na internet: um gênero digital**. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

CAPÍTULO 23

O USO DO PODCAST NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS LITERÁRIOS NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LUIZ GONZAGA DE SOUZA FILHO, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2022-2023

*THE USE OF PODCAST IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS
OF LITERARY GENRES IN THE 1ST YEAR OF HIGH SCHOOL AT THE
STATE SCHOOL PROFESSOR LUIZ GONZAGA DE SOUZA FILHO, IN THE
MUNICIPALITY OF CODAJÁS-AM/BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2022-2023*

Silvia Gonçalves Reis

silvia03reis@gmail.com

Arlindo Costa

Professor aposentado – UDESC

arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

Inspirada nos desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no que diz respeito à formação de leitores críticos, participativos e comprometidos com seu desenvolvimento educacional, a presente pesquisa tem como temática: O uso do podcast no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários no 1º ano do ensino médio na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no Município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2022-2023 e como objetivo geral; compreender o podcast como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários, no 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho. Acredita-se que a mídia digital pode trazer contribuições significativas no contexto educacional. A pesquisa realizada caracteriza-se como descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis

(GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se de um enfoque de abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico o levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilitou a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). Os principais resultados apresentam que a aplicabilidade da metodologia com o uso do podcast viabilizar de forma rentável o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros Literários. Podcast. Mídias digitais. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Inspired by the challenges present in the teaching and learning process of the Portuguese language with regard to the formation of critical, participatory readers committed to their educational development, the present research has as its theme: The use of podcasts in the teaching and learning process of literary genres in the 1st year of high school at Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, in the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2022-2023 and as a general objective; to understand the podcast as a facilitating tool in the teaching and learning process of literary genres, in the 1st year of high school at Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho. It is believed that digital media can bring significant contributions in the educational context. The research carried out is characterized as descriptive, since it “describes the behavior of phenomena” (COLLIS; HUSSEY, 2005), establishes relationships between variables (GIL, 2002) and allows the researcher to maximize his/her knowledge about a given phenomenon or problem (TRIVINÖS, 1990). It is a qualitative and quantitative approach, adopting as a technical procedure the operationalized survey through analysis. Thus, through the classification of sources it was possible to carry out a qualitative judgment complemented by a “comparative statistical study” (FONSECA, 1986). The main results show that the applicability of the methodology with the use of podcasts makes teaching and learning viable in a profitable way.

Keywords: Literary Genres. Podcast. Digital Media. Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa acerca dos resultados da pesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Indígena Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no município de Codajás, Estado do Amazonas, durante o Mestrado Profissional em Ciências da Educação. Neste procuramos desenvolver uma pesquisa diferenciada, com o propósito de apresentar uma metodologia de ensino utilizando as mídias digitais, com ênfase na mídia Podcast, como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários no 1º Ano do Ensino Médio.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica no Brasil, por isso, decisivo na vida dos educandos. Nesta etapa de ensino, eles irão fazer escolhas que perpassarão toda a sua vida presente e futura. Nesse sentido, é importante que eles tenham uma atenção redobrada, com o propósito de apreensão de conhecimentos básicos que irão possibilitar novas oportunidades de estudos no Ensino Superior. Temos certeza que os alunos, quando concluem a etapa do Ensino Fundamental, possuem uma gama de conhecimentos substanciais, porém, esta não lhes possibilita obter tanto êxito no estudo dos gêneros literários. É o que aponta vários estudos nessa área.

Acredita-se que nessa etapa, os alunos estejam num processo de formação mais avançado, que já tenham se apropriado de conteúdos que facilitarão sua vida acadêmica, posterior. No entanto, percebemos a dificuldade com que os alunos vêm do Ensino Fundamental. Dizemos isso, porque muitas vezes não conseguem ler com desenvoltura, interpretar e produzir textos orais ou escritos, principalmente no primeiro Ano do Ensino Médio, onde acontece a transição do Ensino Fundamental.

Vamos percebendo que as metodologias utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em particular, dos Gêneros Literários são pouco atrativas e não tem possibilitado o aprofundamento da aprendizagem dos alunos, levando-os a um conhecimento superficial, que chega a ser abaixo do básico, por isso, não proporciona futuras aprendizagens. **Situação problema:** A temática deste trabalho “o Podcast” como ferramenta metodológica no processo de Ensino e Aprendizagem dos Gêneros Literários na primeira

série do Ensino Médio surge da necessidade de formar alunos leitores, críticos e autônomos no percurso da sua formação educacional.

Pergunta central: Como o Podcast poderá ser utilizado como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários no 1º Ano do Ensino Médio, na escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no Município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2022- 2023? A partir desse questionamento, foi possível pontuar algumas possibilidades que deram vida à pesquisa e as práticas necessárias que surgiram.

Perguntas específicas: 1. Quais as principais dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários e uso das Mídias Digitais, na escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no Município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2022-2023? 2. Como o podcast poderá facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários? 3. Qual a importância da aplicação do podcast no processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários? Essas perguntas específicas nos levaram ao **Objetivo geral:** Compreender o Podcast como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários, no 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no município de Codajás-AM/Brasil no período de 2022- 2023.

E aos **Objetivos Específicos:** 1. Identificar as principais dificuldades dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio, no processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários e uso das Mídias Digitais, na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2022- 2023; 2. Apontar o Podcast como uma ferramenta facilitadora no processo de Ensino-Aprendizagem dos Gêneros Literários; 3. Avaliar a importância do Podcast no processo de Ensino-aprendizagem dos Gêneros Literários. **Hipótese:** Se os alunos não conseguem ter êxito no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários, presume-se que não foram utilizados instrumentos metodológicos adequados para suprir as dificuldades do ensino-aprendizagem.

Justificativa: A temática deste trabalho “o Podcast” como ferramenta metodológica no processo de Ensino e Aprendizagem dos Gêneros Literários surgiu da vivência com os alunos e professores

de Língua Portuguesa do Primeiro Ano do Ensino Médio. Acreditamos que o Podcast, como metodologia ativa, possa contribuir significativamente com alunos e professores.

É comum ouvir dos professores que os alunos desconhecem os Gêneros Literários. Chegam com o mínimo de conhecimento no Ensino Médio na área de Linguagens e suas tecnologias. Muitos desconhecem conceitos básicos de leitura, interpretação e produção textual. Isso dificulta a apreensão de novas aprendizagens nas séries seguintes, principalmente para aguçar o gosto pela leitura e o quanto esta pode desenvolver a imaginação dos alunos e o seu processo de criação.

Nesta Pesquisa, o Podcast, é uma ferramenta importante, por possibilitar a interação entre os gêneros literários com a comunicação sonora, o que exige o desenvolvimento da leitura e do imaginário dos alunos em seu cotidiano. O podcast trabalha a partir do inconsciente deles, pois ocorre por meio da sonoridade, isto ajudará a apreensão do conteúdo a ser trabalhado pelo professor, além de ser algo diferente no ensino dos gêneros literários, o que proporciona a concentração e a motivação em aprender. Como é uma mídia digital que trabalha com produção de áudio, o podcast proporciona a repetição de ações até chegar ao produto final de qualidade, desenvolvendo também o trabalho por meio do ensaio e erro, sem tornar essa ação cansativa e monótona, pois a cada análise do que é produzido, se permite melhorar o produto.

Este estudo trará contribuições relevantes para a sociedade, pois o que se pretende é realizar uma análise e intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos Gêneros Literário, a partir da mídia digital, Podcast, procurando formar alunos leitores e conhecedores desse conteúdo tão importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a aquisição de outras competências e habilidades. Os professores também serão beneficiados, tendo em vista que terão um novo procedimento metodológico no ensino dos Gêneros Literários.

Viabilidade: O projeto será colocado em prática na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho. Este contará com o apoio da Gestão Escolar, Pedagogos, Professores e alunos. Em alguns momentos utilizaremos a sala de aula. Em outros momentos va-

mos utilizar o Laboratório de Informática, tendo em vista que o Podcast é uma mídia digital que necessita de um programa de computador para ser produzido. Necessitaremos de aproximadamente de um mês até a aplicação final do projeto.

Como o aplicativo utilizado pode ser baixado gratuitamente, não precisaremos de recursos financeiros para a realização do projeto. Utilizaremos o que a escola disponibiliza de material. Cremos que a maior dificuldade será no manuseio do aplicativo para a produção de podcast, dado que é uma ferramenta que os alunos e professores não dominam o que não será um problema, pois o aplicativo a ser utilizado, o Audacyt, é de fácil manuseio, sendo necessárias as orientações pertinentes. **Limitações:** Toda mudança traz consigo vários questionamentos, principalmente quando se refere às mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Muitos são receosos de não alcançar o objetivo esperado, por isso desistem antes de iniciar a aplicação desse novo processo, desta nova forma de ensinar.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A DIFICULDADE DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

Existe uma diversidade de gêneros literários que são apresentados aos alunos de maneira sistemática, ao longo do seu percurso escolar. Alguns autores utilizam a nomenclatura gêneros textuais, porém vamos usar a que é mais utilizada no Ensino Médio. Eles são importantes e necessários, tanto para a compreensão, quanto para a produção de textos orais ou escritos. Tal importância nos leva a pensar como abordar esse conteúdo de modo simples, prático e criativo para que os alunos os compreendam e o utilizem para evoluir na sua maneira de se comunicar.

Silva (1986) salienta que, “Os gêneros textuais caracterizam-se e se enquadram nas seguintes tipologias: leitura informativa, leitura de conhecimento e leitura literária”. (SILVA, 1986, p. 53). Por esse viés, os gêneros literários precisam ser estudados como maneira de compreensão, expressão e interação nos mais variados modos de comunicação social em somos partícipes.

Em nossas atividades cotidianas nos deparamos com diversos gêneros literários e vamos utilizando-os de acordo com as nossas necessidades. Podemos expor como exemplo o E-mail, enviado ou recebido, uma bula de remédio, quando precisamos de uma informação, o jornal, para ficarmos inteirados sobre o que acontece em nosso meio e no mundo, a leitura de uma Crônica, Conto ou outros gêneros literários.

Apesar de ser muito importante e estudado ao longo da vida escolar, é perceptível a dificuldade dos alunos quando o assunto está direcionado ao estudo dos Gêneros Literários em todas as etapas da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Neste trabalho, vamos nos remeter ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica no Brasil.

Muitos não conseguem compreender a riqueza da apreensão desse conhecimento, tão necessário para o sucesso em estudos posteriores, pois as metodologias utilizadas não permitem a consolidação de tais conhecimentos. Sem os mesmos, os alunos não conseguem avançar nos conteúdos programados para o Ensino Médio.

Também não é levada em consideração a ruptura que ocorre entre o estudo dos gêneros literários do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, onde o estudo da literatura ganha novos rumos. Como nos diz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006, p. 54): “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...]”. Tal fato vai desmotivando os educandos, a ponto de abandonarem a escola na etapa final da Educação Básica. A BNCC (2018) vem nos afirmar que:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distantes das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.461).

Neste sentido, é importante olharmos com cuidado para essa clientela e o contexto em que os mesmos estão inseridos. Estamos falando de adolescentes e jovens marcados por uma realidade, muitas vezes de exclusão, que os tira dos bancos escolares, seja pelas escolhas que fizeram, pois não tiveram um direcionamento, seja pela própria realidade de pobreza, que marca sua vida consideravelmente, ou até mesmo por não conseguirem se enquadrar nesta etapa de ensino, pois chega a ser muito exigente, como deveria ser.

Daí buscarmos estratégias para integrar o conhecimento adquirido ao cotidiano desses jovens e adolescentes, para que se criem condições de emancipação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes um dos direitos fundamentais, que é o direito à educação, e educação de qualidade. Quando falamos de direito à educação estamos nos referindo não somente a entrada dos alunos nas escolas, mas principalmente à sua permanência. As Diretrizes Curriculares nacionais deixavam explícita essa necessidade, quando relata que:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectiva de futuro, desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo à recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, ao possibilitar o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2001, P. 167).

Existe uma diversidade de gêneros literários que são apresentados aos alunos de maneira sistemática, ao longo do seu percurso escolar. Alguns autores utilizam a nomenclatura gêneros textuais, porém vamos usar a que é mais utilizada no Ensino Médio. Eles são importantes e necessários, tanto para a compreensão, quanto para a produção de textos orais ou escritos. Tal importância nos leva a pensar como abordar esse conteúdo de modo simples, prático e criativo para que os alunos os compreendam e o utilizem para evoluir na sua maneira de se comunicar.

Silva (1986) salienta que, “Os gêneros textuais caracterizam-se e se enquadram nas seguintes tipologias: leitura informativa, leitura de conhecimento e leitura literária”. (SILVA, 1986, p. 53). Por esse viés,

os gêneros literários precisam ser estudados como maneira de compreensão, expressão e interação nos mais variados modos de comunicação social em somos partícipes.

Em nossas atividades cotidianas nos deparamos com diversos gêneros literários e vamos utilizando-os de acordo com as nossas necessidades. Podemos expor como exemplo o E-mail, enviado ou recebido, uma bula de remédio, quando

precisamos de uma informação, o jornal, para ficarmos inteirados sobre o que acontece em nosso meio e no mundo, a leitura de uma Crônica, Conto ou outros gêneros literários.

Apesar de ser muito importante e estudado ao longo da vida escolar, é perceptível a dificuldade dos alunos quando o assunto está direcionado ao estudo dos Gêneros Literários em todas as etapas da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Neste trabalho, vamos nos remeter ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica no Brasil.

Muitos não conseguem compreender a riqueza da apreensão desse conhecimento, tão necessário para o sucesso em estudos posteriores, pois as metodologias utilizadas não permitem a consolidação de tais conhecimentos. Sem os mesmos, os alunos não conseguem avançar nos conteúdos programados para o Ensino Médio.

Também não é levada em consideração a ruptura que ocorre entre o estudo dos gêneros literários do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, onde o estudo da literatura ganha novos rumos. Como nos diz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 54): “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...]”. Tal fato vai desmotivando os educandos, a ponto de abandonarem a escola na etapa final da Educação Básica. A BNCC (2018) vem nos afirmar que:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse ce-

nário destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distantes das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.461).

Neste sentido, é importante olharmos com cuidado para essa clientela e o contexto em que os mesmos estão inseridos. Estamos falando de adolescentes e jovens marcados por uma realidade, muitas vezes de exclusão, que os tira dos bancos escolares, seja pelas escolhas que fizeram, pois não tiveram um direcionamento, seja pela própria realidade de pobreza, que marca sua vida consideravelmente, ou até mesmo por não conseguirem se enquadrar nesta etapa de ensino, pois chega a ser muito exigente, como deveria ser.

Daí buscarmos estratégias para integrar o conhecimento adquirido ao cotidiano desses jovens e adolescentes, para que se criem condições de emancipação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes um dos direitos fundamentais, que é o direito à educação, e educação de qualidade. Quando falamos de direito à educação estamos nos referindo não somente a entrada dos alunos nas escolas, mas principalmente à sua permanência. As Diretrizes Curriculares nacionais deixavam explícita essa necessidade, quando relata que:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectiva de futuro, desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, ao possibilitar o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2001, P. 167).

2 METODOLOGIA

Existe uma diversidade de gêneros literários que são apresentados aos alunos de maneira sistemática, ao longo do seu percurso escolar. Alguns autores utilizam a nomenclatura gêneros textuais, po-

rém vamos usar a que é mais utilizada no Ensino Médio. Eles são importantes e necessários, tanto para a compreensão, quanto para a produção de textos orais ou escritos. Tal importância nos leva a pensar como abordar esse conteúdo de modo simples, prático e criativo para que os alunos os compreendam e o utilizem para evoluir na sua maneira de se comunicar.

Silva (1986) salienta que, “Os gêneros textuais caracterizam-se e se enquadram nas seguintes tipologias: leitura informativa, leitura de conhecimento e leitura literária”. (SILVA, 1986, p. 53). Por esse viés, os gêneros literários precisam ser estudados como maneira de compreensão, expressão e interação nos mais variados modos de comunicação social em somos partícipes.

Em nossas atividades cotidianas nos deparamos com diversos gêneros literários e vamos utilizando-os de acordo com as nossas necessidades. Podemos expor como exemplo o E-mail, enviado ou recebido, uma bula de remédio, quando

precisamos de uma informação, o jornal, para ficarmos inteirados sobre o que acontece em nosso meio e no mundo, a leitura de uma Crônica, Conto ou outros gêneros literários.

Apesar de ser muito importante e estudado ao longo da vida escolar, é perceptível a dificuldade dos alunos quando o assunto está direcionado ao estudo dos Gêneros Literários em todas as etapas da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Neste trabalho, vamos nos remeter ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica no Brasil.

Muitos não conseguem compreender a riqueza da apreensão desse conhecimento, tão necessário para o sucesso em estudos posteriores, pois as metodologias utilizadas não permitem a consolidação de tais conhecimentos. Sem os mesmos, os alunos não conseguem avançar nos conteúdos programados para o Ensino Médio.

Também não é levada em consideração a ruptura que ocorre entre o estudo dos gêneros literários do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, onde o estudo da literatura ganha novos rumos. Como nos diz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 54): “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épo-

cas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...].” Tal fato vai desmotivando os educandos, a ponto de abandonarem a escola na etapa final da Educação Básica. A BNCC (2018) vem nos afirmar que:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distantes das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.461).

Neste sentido, é importante olharmos com cuidado para essa clientela e o contexto em que os mesmos estão inseridos. Estamos falando de adolescentes e jovens marcados por uma realidade, muitas vezes de exclusão, que os tira dos bancos escolares, seja pelas escolhas que fizeram, pois não tiveram um direcionamento, seja pela própria realidade de pobreza, que marca sua vida consideravelmente, ou até mesmo por não conseguirem se enquadrar nesta etapa de ensino, pois chega a ser muito exigente, como deveria ser.

Daí buscarmos estratégias para integrar o conhecimento adquirido ao cotidiano desses jovens e adolescentes, para que se criem condições de emancipação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo-lhes um dos direitos fundamentais, que é o direito à educação, e educação de qualidade. Quando falamos de direito à educação estamos nos referindo não somente a entrada dos alunos nas escolas, mas principalmente à sua permanência. As Diretrizes Curriculares nacionais deixavam explícita essa necessidade, quando relata que:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectiva de futuro, desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a re-

criação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, ao possibilitar o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2001, P. 167).

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Existe uma diversidade de gêneros literários que são apresentados aos alunos de maneira sistemática, ao longo do seu percurso escolar. Alguns autores utilizam a nomenclatura gêneros textuais, porém vamos usar a que é mais utilizada no Ensino Médio. Eles são importantes e necessários, tanto para a compreensão, quanto para a produção de textos orais ou escritos. Tal importância nos leva a pensar como abordar esse conteúdo de modo simples, prático e criativo para que os alunos os compreendam e o utilizem para evoluir na sua maneira de se comunicar.

Silva (1986) salienta que, “Os gêneros textuais caracterizam-se e se enquadram nas seguintes tipologias: leitura informativa, leitura de conhecimento e leitura literária”. (SILVA, 1986, p. 53). Por esse viés, os gêneros literários precisam ser estudados como maneira de compreensão, expressão e interação nos mais variados modos de comunicação social em somos partícipes.

Em nossas atividades cotidianas nos deparamos com diversos gêneros literários e vamos utilizando-os de acordo com as nossas necessidades. Podemos expor como exemplo o E-mail, enviado ou recebido, uma bula de remédio, quando

precisamos de uma informação, o jornal, para ficarmos inteirados sobre o que acontece em nosso meio e no mundo, a leitura de uma Crônica, Conto ou outros gêneros literários.

Apesar de ser muito importante e estudado ao longo da vida escolar, é perceptível a dificuldade dos alunos quando o assunto está direcionado ao estudo dos Gêneros Literários em todas as etapas da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Neste trabalho, vamos nos remeter ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica no Brasil.

Muitos não conseguem compreender a riqueza da apreensão desse conhecimento, tão necessário para o sucesso em estudos posteriores, pois as metodologias utilizadas não permitem a consolidação de tais conhecimentos. Sem os mesmos, os alunos não conseguem avançar nos conteúdos programados para o Ensino Médio.

Também não é levada em consideração a ruptura que ocorre entre o estudo dos gêneros literários do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio, onde o estudo da literatura ganha novos rumos. Como nos diz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006, p. 54): “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido [...]”. Tal fato vai desmotivando os educandos, a ponto de abandonarem a escola na etapa final da Educação Básica. A BNCC (2018) vem nos afirmar que:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distantes das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.461).

Neste sentido, é importante olharmos com cuidado para essa clientela e o contexto em que os mesmos estão inseridos. Estamos falando de adolescentes e jovens marcados por uma realidade, muitas vezes de exclusão, que os tira dos bancos escolares, seja pelas escolas que fizeram, pois não tiveram um direcionamento, seja pela própria realidade de pobreza, que marca sua vida consideravelmente, ou até mesmo por não conseguirem se enquadrar nesta etapa de ensino, pois chega a ser muito exigente, como deveria ser.

Daí buscarmos estratégias para integrar o conhecimento adquirido ao cotidiano desses jovens e adolescentes, para que se criem condições de emancipação dos mesmos no processo de ensino-aprendi-

zagem, garantindo-lhes um dos direitos fundamentais, que é o direito à educação, e educação de qualidade. Quando falamos de direito à educação estamos nos referindo não somente a entrada dos alunos nas escolas, mas principalmente à sua permanência. As Diretrizes Curriculares nacionais deixavam explícita essa necessidade, quando relata que:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectiva de futuro, desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, ao possibilitar o acesso à ciência, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2001, P. 167).

Apesar dos Livros Didáticos trazerem propostas de utilização das tecnologias digitais, poucos são o que se apropriam desse meio para concretizar os conhecimentos. Isso acaba tolhendo o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-o ao modelo tradicional de ensinar.

Na aula ação, oportunizamos aos alunos a apreensão dos conhecimentos adquiridos e o domínio na utilização do programa Audacity e produção de podcast. Os podcast literários criados pelos alunos, como orientação de estudo, são de riqueza inigualável. Cheios de criatividade, humor, seriedade. Podemos dizer que tem um cunho profissional, dado as poucas aulas propostas no Plano de Ação Alinhado.

As propostas de atividades utilizando o podcast, dadas pelos alunos, e contidas no corpo desse trabalho, podem trazer muitas contribuições no estudo dos gêneros literários no Componente Curricular Língua Portuguesa, como em outros Componentes Curriculares.

É importante salientar, que mesmo diante de todas as dificuldades, alguns profissionais se destacam com o domínio das tecnologias digitais e impressas. Buscam apropriar-se desse conhecimento para assim trabalhar com os alunos de maneira diferenciada. Apesar de não serem os sujeitos da pesquisa, ao longo do processo de pesquisa, muitos foram observados pela pesquisadora. Seu trabalho como Plano de Ação alinhado foi mostrar a ferramenta podcast e suas inúmeras utilidades dentro do processo educativo.

Durante a execução do Projeto de Pesquisa, a pesquisadora notou como os alunos são curiosos e capazes. Eles têm sede de conhecimento, apesar de não gostarem da maneira como os conteúdos são trabalhados dentro da sala de aula. São alunos que tem dificuldade de aprendizagem sim, mas que, se instigados podem aprender como os demais alunos que não apresentam obstáculos no seu processo de aprendizagem.

Daí a importância de utilizar as tecnologias digitais como metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem. É importante nesse sentido, estarmos sempre nos colocando, como professores, no lugar do nosso aluno, e lembrar que a maneira como éramos motivados a aprender, não atende mais a realidade do alunado de hoje. Os tempos mudaram, as tecnologias estão aí disputando espaço conosco. Não podemos ter medo delas, mas dominá-las para que o trabalho profissional alcance seu pleno objetivo.

CONCLUSÃO

No decorrer do desenvolvimento da presente pesquisa, buscou-se compreender o Podcast como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários, identificando as principais dificuldades dos alunos, apontando o podcast como uma ferramenta que pode facilitar a apreensão desse conteúdo e por fim, avaliar a importância do podcast no processo de conhecimento dos gêneros literários.

A hipótese apontada de que as metodologias utilizadas para o ensino dos gêneros literários não surtem o efeito esperado quanto à aprendizagem dos alunos, levando-os a uma aprendizagem superficial e não possibilitando aprendizagens futuras, foi consolidando-se ao longo da pesquisa.

Com isso, buscou-se conhecer as principais limitações dos alunos em relação às dificuldades que tinham no estudo dos gêneros literários e o uso do podcast. Assim teve-se a preocupação de mostrar as principais alternativas de utilização do podcast nas aulas de Língua Portuguesa e o estudo dos gêneros literários.

Desta forma, ao responder o questionamento como o podcast pode ser utilizado como um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros literários no 1º Ano do Ensino Médio, na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho, no Município de Codajás-Amazonas/Brasil, constatamos que há inúmeras possibilidades dessa mídia digital contribuir como metodologia capaz de amenizar as dificuldades dos alunos no que concerne ao conteúdo direcionado.

O desafio é fazer com que os professores compreendam a importância de utilizar as tecnologias em favor de uma educação que consolide os conhecimentos necessários ao longo do Ensino Médio, como em toda a Educação Básica.

Outro desafio está no fato de que, muito embora os alunos tenham acesso às mídias digitais, não procuram apreender conhecimentos voltados para seus estudos na escola. Utilizam mais com o objetivo de se divertir e se comunicar por meio das redes sociais. As mídias digitais voltadas para educação não lhes são apresentadas na escola, dado que os Livros Didáticos, e materiais impressos são os mais utilizados, pela facilidade e praticidade.

Apesar dos Livros Didáticos trazerem propostas de utilização das tecnologias digitais, poucos são o que se apropriam desse meio para concretizar os conhecimentos. Isso acaba tolhendo o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-o ao modelo tradicional de ensinar.

Na aula ação, oportunizamos aos alunos a apreensão dos conhecimentos adquiridos e o domínio na utilização do programa Audacity e produção de podcast. Os podcast literários criados pelos alunos, como orientação de estudo, são de riqueza inigualável. Cheios de criatividade, humor, seriedade. Podemos dizer que tem um cunho profissional, dado as poucas aulas propostas no Plano de Ação Alinhado.

As propostas de atividades utilizando o podcast, dadas pelos alunos, e contidas no corpo desse trabalho, podem trazer muitas contribuições no estudo dos gêneros literários no Componente Curricular Língua Portuguesa, como em outros Componentes Curriculares.

É importante salientar, que mesmo diante de todas as dificuldades, alguns profissionais se destacam com o domínio das tecnologias digitais e impressas. Buscam apropriar-se desse conhecimento para

assim trabalhar com os alunos de maneira diferenciada. Apesar de não serem os sujeitos da pesquisa, ao longo do processo de pesquisa, muitos foram observados pela pesquisadora. Seu trabalho como Plano de Ação alinhado foi mostrar a ferramenta podcast e suas inúmeras utilidades dentro do processo educativo.

Durante a execução do Projeto de Pesquisa, a pesquisadora notou como os alunos são curiosos e capazes. Eles têm sede de conhecimento, apesar de não gostarem da maneira como os conteúdos são trabalhados dentro da sala de aula. São alunos que tem dificuldade de aprendizagem sim, mas que, se instigados podem aprender como os demais alunos que não apresentam obstáculos no seu processo de aprendizagem.

Daí a importância de utilizar as tecnologias digitais como metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem. É importante nesse sentido, estarmos sempre nos colocando, como professores, no lugar do nosso aluno, e lembrar que a maneira como éramos motivados a aprender, não atende mais a realidade do alunado de hoje. Os tempos mudaram, as tecnologias estão aí disputando espaço conosco. Não podemos ter medo delas, mas dominá-las para que o trabalho profissional alcance seu pleno objetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; Prado, M. E. B. B. **Integração tecnológica, linguagem representação**. In: Brasil. TV Escola: Integração de tecnologias, linguagens e representações. Brasília, DF: MEC, 2005.

ALBURQUERQUE, J. C. R. **Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat**. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALTHUSSER, L. (1985). **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

ASSIS, Juliana Alves. **Ensino aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de estudo em sala de aula**. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO,

A.E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. São Paulo: Editora Autêntica, 2007, p. 209.

BENTES, Anna Christina. **Linguística textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.

BAZERMAN, C. **Gênero**, agência e escrita. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BOTTENTUIT, João Batista e COUTINHO, Clara Pereira. (2007) **Podcast em educação**: um contributo para o estado da arte. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho – UMINHO – Braga – Portugal. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/70>. Acesso em 28 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, Sociedade e cultura. Vol. 1. 6 eds. 13ª reimp. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

CASTRO, I. H. S. **Intercâmbio de e-mails mediando Inter (netpeak) relações para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua inglesa**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel, Ano 3, n. 5, p. 36-49, 2005.

CARVALHO, A.M.A. **Taxonomia de podcast**: da criação à utilização em contexto educativo. Atas do encontro sobre podcast, Braça: CIED, 2009.

COSTA VAL, G. S. (2006). As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura & Linguagem**: A obra literária e a expressão linguística. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1980.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo, Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **O que é literatura?** Disponível em <<http://www.amigosdolivro.com.br/lermaismateriais.php?cdmateriais=4835>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

FEY, A. F. A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. In: **Revista Tecnologias na Educação**, ano 3, n.1, jul. 2011.

=FREIRE, Eugênio Piccelli Aguiar. **Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional**. EDUCAÇÃO EM REVISTA. Marília, v. 1, n. 2, p. 55-70, julho- dezembro, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.

KLEIMAN, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As tecnologias no cotidiano escolar: Uma ferramenta facilitadora no processo de Ensino-Aprendizagem**. Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, RS, 2007.

LEMOS, André. **O fenômeno mundial do podcast**. (2005) Disponível em https://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=118&titulo=O_fenome_no_mundial_dos_podcasts/Acesso em 18 de janeiro de 2022.

LEMOS, Ronaldo. **A era de ouro dos podcast**. (2019) Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2019/09/a-era-de-ouro-dos-podcasts.shtml?origin=folha>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

LOPES-ROSSI, M.A.G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In: KARWOSKI, A.M. *et al.* *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LUIZ, Lúcio. **História do podcast no Brasil e no mundo.** In: Luiz, Lúcio (org.) *Reflexões sobre o podcast.* Nova Iguaçu, Rio de Janeiro: Marsupial editora, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Disponível em: <<http://www.proead.unit.br/professores/linguaportuguesa/arquivos/textos/genero>> Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade In: A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino* (pp. 19-36). 2 eds. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2006). **Gêneros textuais:** configuração, dinamicidade e circulação. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (Orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 23-36). 2 eds. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lucerna

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos; BEHENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papi-rus, 2000.

_____, José Emanuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, Patrícia da Silva. **A linguagem literária: sua especificidade e seu papel.** In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia (Orgs). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004 (p. 207-217).

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PRADO, Maria Elizabeth Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.** In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconani

de; MORAN, José Emanuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/ TV Escola/ Salto para o Futuro, 2005.

PRIMO, A.F.T. **Para além da emissão sonora:** as interações no podcasting. Intertexto, Porto Alegre, nº 13, p. 1-17, 2005.

RIBEIRO, Otacílio J. **Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica.** In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). Letramento Digital: aspectos e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceali, 2011.

SILVEIRA. R.M.C.F.; BAZZO, W. **Ciência e tecnologia e suas relações sociais;** a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. Ciências & Educação, v. 15, n. 3, p. 681-694.

STAHL, M. M. **Formação de professores para uso das novas Tecnologias da Comunicação e Informação.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 292-317.

TODOROV, Tsvetan. **A literatura em perigo:** Tradução, Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

CAPÍTULO 24

OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CHALLENGES IN CHILDHOOD EDUCATION

Maria da Conceição Ferreira de Souza

pretinhagmorena@gmail.com

RESUMO

Pela Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil, abrange a creche e a pré-escola, constitui a primeira etapa básica da educação, fortalecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (na LDBEN 9394/96), com o reconhecimento legal do direito da criança a educação. A partir de então, torna-se obrigatória a educação para as crianças na faixa etária dos 4 a 17 anos, abrangendo a pré-escola, sendo de responsabilidade do Estado atender a demanda. Durante as novas determinações legais feitas pela Constituição Federal e pela Lei das Diretrizes e Bases, a mudança do atendimento que antes era de responsabilidade da área da assistência social passou para a área da educação, desempenhou para as instituições de ensino de Educação Infantil, um novo aspecto na maneira de ensinar. O presente artigo tem como tema a afetividade na Educação Infantil e faz uma investigação sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento integral da criança nesta etapa da educação. Os objetivos específicos foram compreender como a afetividade influencia no ensino aprendizagem da criança, pesquisar como os documentos orientadores e as legislações referentes a educação infantil se posicionam a respeito da afetividade e investigar as concepções de educação infantil. Para responder a estas questões a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Portanto, entre diversas características que diferem a educação infantil das demais etapas do Ensino Básico, está a dupla tarefa de educar e cuidar, aspectos indissociáveis no desenvolvimento que devem ser entendidos como tarefas que envolvem a gestão escolar. A

pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Palavras-chave: Educação Infantil, Afetividade, Desenvolvimento Infantil, Legislação Educacional.

ABSTRACT

According to the Federal Constitution of 1988, Early Childhood Education, which includes daycare and preschool, constitutes the first basic stage of education, strengthened in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN 9394/96), with the legal recognition of the child's right to education. From then on, education for children between the ages of 4 and 17 became mandatory, including preschool, and it was the State's responsibility to meet the demand. During the new legal determinations made by the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases, the change in care that was previously the responsibility of the social assistance area was transferred to the education area, resulting in a new aspect in the way of teaching for Early Childhood Education institutions. This article has as its theme affection in Early Childhood Education and investigates the importance of affection for the integral development of the child at this stage of education. The specific objectives were to understand how affection influences children's teaching and learning, to research how guiding documents and legislation regarding early childhood education position themselves with respect to affection, and to investigate the concepts of early childhood education. To answer these questions, the methodology used was bibliographic research. Therefore, among several characteristics that differentiate early childhood education from other stages of Basic Education, there is the dual task of educating and caring,

inseparable aspects in development that must be understood as tasks that involve school management. Bibliographic research seeks to resolve a problem (hypothesis) through published theoretical references, analyzing and discussing the various scientific contributions. This type of research will contribute to knowledge about what was researched, how and under what focus and/or perspectives the subject presented in the scientific literature was treated. To this end, it is extremely important that the researcher carries out systematic planning of the research process, ranging from the thematic definition, through the logical construction of the work to the decision on its form of communication and dissemination (BOCCATO, 2006, p. 2.66).

Keywords: Early Childhood Education, Affectivity, Child Development, Educational Legislation.

INTRODUÇÃO

Os professores da Educação Infantil enfrentam vários desafios, principalmente na Educação inclusiva, esse profissional além de ser um mediador de aprendizagem, tem que ser também um cuidador das crianças e por isso é necessário conheça bem os seus alunos

É sabido que são perceptíveis os desafios da docência na educação infantil principalmente pela desvalorização existente no Brasil, portanto, é indispensável não abordar e refletir o cenário que vivem esses profissionais. Esse estudo tem como objetivo: analisar as dificuldades que os professores pedagogos das escolas públicas da região norte do Ceará enfrentam diante da desvalorização profissional do magistério. Atualmente muitas discussões e debates tem se originado em torno da importância da afetividade na educação, principalmente quando se trata da Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica, lugar em que as crianças vivenciam e experimentam diferentes emoções e sensações fora do ambiente familiar e participam de novas interações com diversos espaços e sujeitos ampliando o seu jeito de ser e estar no Mundo.

A afetividade deve estar presente em todos os tempos e espaços da educação infantil para que a criança se sinta acolhida e a sua

permanência na instituição de educação infantil seja uma experiência que deixe marcas positivas na sua trajetória escolar.

Entre as perguntas formuladas destaca-se: *quais os desafios do professor na educação infantil?*

Perguntas específicas: As perguntas específicas subjacentes ao enunciado do problema apresentam a seguinte dimensão: *1. Quais as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores na sala de aula, do ensino Infantil? 2. Como o lúdico pode ser usado em favor da educação, no olhar dos professores? 3. A ludicidade está presente no contexto da sala de aula e de que forma?*

Entre os objetivos destacam: Descrever os desafios do educador na educação infantil; Contextualizar a educação infantil Propor ações efetivas para a prática da educação infantil;

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PRÁTICA DOCENTE

É importante lembrar que as metodologias devem ser sempre atualizadas, buscando melhorar a prática pedagógica no contexto escolar, para que os professores alcancem um desempenho satisfatório no processo de ensino.

A educação é um ato inerente à vida humana, existe em todos os lugares e dar-se de todas as formas. No livro “O que é educação” de Carlos Rodrigues Brandão, (1989, p.9) o autor discute sobre as maneiras de adquirir educação seja ela formal ou informal. “Não há uma única forma e um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela ocorre e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante.

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 41)

Nesse cenário, vale resgatar o que escreveu que faz uma crítica a esse descaso do poder público em relação aos profissionais da educação de rede pública, em seu livro *A pedagogia da autonomia*:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seus direitos de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correremos o risco de o custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. .66)

Para a aprendizagem é necessário que busquem métodos que contribuam para um aprendizado significativo. Bruner (1998) apud Souza e Bezerra (2018) afirmam que:

A educação torna-se parte da elaboração de cultura quando os materiais didáticos são escolhidos por se prestarem a transformação imaginativa e quando são apresentados de uma forma que convide a negociação e a especulação. O aluno de fato torna-se uma parte do processo de negociação através do qual os fatos são criados e interpretados. Ele se torna, ao mesmo tempo, um agente de elaboração do conhecimento e um recipiente da transmissão de conhecimento.

Para Freire (1996), o professor deve ter a disponibilidade e a coragem para estudar, pois é a partir desta construção que ele se tor-

na um pensador e criador de novas práticas educativas. E por isso se faz necessário uma formação inicial que realmente atenda às necessidades dos educandos da educação infantil, que ainda é tratada como “apêndice” no corpo da educação básica

As mudanças no cenário educacional, embora necessárias, geraram em algumas escolas e profissionais uma aceleração na adoção de novas metodologias na Educação Infantil. Essa pressa, muitas vezes, ignora o contexto social atual e a função primordial da escola como instituição formadora. A escola de hoje vai além da mera transmissão de conhecimentos, ela tem o papel de desenvolver valores e atitudes, despertar a curiosidade intelectual, estimular a ludicidade e capacitar as crianças para buscar e utilizar informações de forma crítica e autônoma em seu cotidiano.

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. (IMBERNÓN, 2006, p. 46).

A educação infantil é o momento em que a criança se integra ao mundo, e com todos que elas convivem, as crianças desde bebês precisam ter uma rotina bem planejada, estruturada e organizada para o seu melhor desenvolvimento, com isso o desenvolvimento da criança deve ser acompanhada desde o nascimento. É uma etapa crucial na vida da criança, e vai além de um mero cuidado, se configurando como um universo de experiências cuidadosamente planejadas para impulsionar o desenvolvimento integral dos pequenos, abrindo portas para o aprendizado e a construção de uma vida plena.

A LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), diz que, a educação infantil primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LDB.

Art, 29, p. 13). Com isso observasse que a educação infantil é a base de conhecimento e uma fase essencial onde as crianças irão iniciar o processo de desenvolvimento. Para isso é indispensável que todos os profissionais que atuam nesta modalidade conheçam a história e também as leis que são estabelecidas pelas instituições como a LDB, DCNEI, e o PPP antes mesmo de iniciar uma jornada em sala de aula.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) estabelece que a educação Básica exerça três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, onde a Educação Infantil, deve ser oferecida em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Neste sentido é de suma importância conhecer a história da educação infantil e todos os seus princípios.

É nesse nível que as crianças serão preparadas para serem inserida em um ambiente novo onde ela inicia um processo de relação com a sociedade e faz inúmeras descobertas e possivelmente se adaptam ao mundo e a vida escolar. As escolas de educação infantil têm um papel fundamental de proporcionar as crianças diversidades de experiências, causando situações nas quais elas possam criar, inventar e descobrir novos movimentos.

Compreendendo que na Educação Infantil as crianças estão passando por inúmeros processos de transição, seja com relação ao seu desenvolvimento motor, físico e/ou intelectual, percebemos a necessidade de estimular esses processos de desenvolvimento oferecendo as crianças diversificadas situações de movimento, de vivências e experiências com relação ao seu corpo e ao contexto em que estão inseridas (SILVA, 2012, p. 02).

A educação infantil, tem um papel fundamental na formação da criança. É nesse período que se desenvolvem habilidades essenciais em seu aprendizado, como a linguagem, a comunicação, a socialização, a resolução de problemas e ações cooperativas como, mímicas, brigas, disputa por espaço e objetos. É através de brincadeiras, atividades lúdicas e interações com o ambiente que as crianças constroem sua base de conhecimento e se preparam para os desafios da vida escolar e social.

Para que aconteça o desenvolvimento integral das crianças, a educação infantil deve oferecer um ambiente seguro e acolhedor onde elas possam expressar livremente seus desejos, sentimentos e desgostos. É de fundamental importância que esta etapa da educação ofereça às crianças oportunidades para que elas se familiarizem com a própria imagem, conheçam seus limites, aprendam a cuidar de si mesmas, brinquem, socializem, interajam com outras crianças e professores, gerenciem suas emoções, aprendam a respeitar e ser respeitadas e convivam em sociedade. Com isso os órgãos fornecedores da educação básica do nível infantil seja ele municipal, social ou particular devem promover ambientes acolhedores aos alunos que ingressarão na instituição, buscando sempre melhorar e dar conforto para as crianças deste nível educacional.

(DIDONET, 1991) apud (REIS, 2021) Fomenta que: A criança é um todo orgânico, físico e psicológico. A educação infantil coloca como seu objetivo- síntese o desenvolvimento integral da criança compreendendo com isso, os aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade.

Existem variedades de métodos que tem funções de grande importância no aprendizado das crianças, nesse sentido é essencial que o professor escolha metodologias que facilitem a aplicação de atividades aproveitando as situações do cotidiano, desenvolvendo a interação e a produção de condições para que a aprendizagem seja promovida e aconteça de forma prazerosa. Segundo os PCNS da educação infantil p.15: “A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil.”

Apesar da educação passar por constantes processos de desenvolvimento, onde os professores buscam novas maneiras e ideias de trabalhar o conhecimento, mesmo assim, essa formalidade ainda se apresenta de forma incompleta e complexa que impede de ser renovada, travando muitas vezes o professor ao processo tradicional, neste sentido, o processo de ensino aprendizagem torna-se uma barreira, dificultando o aluno a assimilar o conteúdo exposto. Para (MIZUKAMI, 1986) A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de edu-

cação como produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos. A metodologia tradicional de ensino é centrada no professor que transmite conhecimento por meio de exercícios e atividades que reforçam uma relação hierárquica. Nessa dinâmica, o aluno é disciplinado a seguir ordens e cumprir tarefas com atenção, sem questionar. Esse modelo de ensino visa sempre o professor como narrador de toda história, colocar o aluno como protagonista dos fatos narrados.

(MIZUKAMI, 1986) diz ainda que esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrição que lhe são fixadas por autoridades externas.

A educação tradicional, estrutura-se em princípios autoritários e normas disciplinares rígidas, onde as aulas são centradas no professor como detentor do conhecimento, que priorizam a transmissão de informações através de exercícios de fixação, estabelecendo uma relação hierárquica onde o aluno é passivo e obediente. A ausência de flexibilidade curricular impede personalização da aprendizagem e a construção de conhecimentos significativos, ignorando a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos saberes, onde a escola tradicional se limita à transmissão de conhecimentos disciplinares pré-determinados, sem levar em consideração o contexto social e as necessidades individuais dos alunos.

Neste contexto a metodologia utilizada se baseia na exposição verbal da matéria, seja através da fala do professor ou de outros recursos didáticos como demonstrações. Essa ênfase na comunicação oral pode limitar a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos de forma autônoma.

(MIZUKAMI, 1986) apud (KEREFTA 2011) diz que a ênfase tradicional na educação reside nas situações de sala de aula, onde o professor assume o papel de “instrutor” e “transmissor de conhecimento”. Essa visão tende a subordinar a educação à instrução, considerando a aprendizagem do aluno como um processo passivo de assimilação de conteúdos.

É preciso que o professor esteja atento ao cotidiano das crianças para notar acontecimentos que muitas vezes passam despercebidos, pois o pouco tempo do dia a dia que ela passa com o educador pode demonstrar informações ainda não familiarizadas em seu desenvol-

vimnto. Educar e construir conhecimento são pilares da educação que exigem cuidado e atenção. Pois é a partir deste processo que acontece a formação do caráter e da personalidade da criança que a partir daí ela constrói sua identidade e se torna um ser humano completo.

Na formação da educação e na construção do conhecimento, tem que haver um grande cuidado, pois o conhecimento da criança é algo de grande importância na sua construção, de caráter e sua formação como pessoa, pois a partir deles que elas vão criar sua personalidade. (ROIM e SOUZA , 2016)

Com o passar dos tempos a educação passa por um constante processo de desenvolvimento, onde os professores buscam novas maneiras de repassar conhecimentos para as crianças. Neste sentido a metodologia tradicional vem perdendo frequentemente seu espaço na educação e conseqüentemente outras metodologias de ensino vem ganhando confiança e contribuindo arduamente com os professores e estudantes em seu processo de ensino aprendizagem. As chamadas metodologias ativas que se referem ao conjunto de praticas que colocam o aluno como centro do processo de aprendizagem vem sendo cada vez mais utilizadas, diferente das metodologias tradicionais onde o professor é detentor do conhecimento e o aluno é apenas o receptor passivo onde apenas é depositado toda abordagem do conhecimento. LEONARDO (2022, p.5) diz que:

“Dentre os métodos aplicado na Educação Infantil, temos a metodologia ativa de aprendizagem, que consiste em tornar o aluno o protagonista de seu conhecimento”

Acredita-se que os metodos baseados em problemas nas metodologias ativas que são aplicadas na educação infantil tem como objetivo viabilizar aos educandos uma aprendizagem ideal por meio de desafios, pois, a intenção é proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. Na gamificação, a criança se diverte enquanto aprende, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais engajador e eficaz. É de fundamental importância que o professor compreenda e saiba lidar com as diferentes condições que influenciam o desenvolvimento da criança. Isso porque, ao longo de sua trajetória de apren-

dizagem, a criança se interage com o meio em que vive e utiliza seu comportamento para lidar com diversas situações. Vale resaltar ainda que cada criança ao ingressar na escola trazem uma gama de saberes que cabe ao professor saber lidar com as situações que serão propostas pelos educandos no momento de conversa.

(PAIVA e SANTOS, 2021) apud (LEONARDO 2022) Fomenta que: Ao optar por utilizar metodologia ativa o professor possibilita que a criança experimente o conhecimento de forma prática e contextualizada, de acordo com o suporte didático pedagógico validado pela BNCC. Uma experimentação lúdica e construtiva que contribui para o desenvolvimento do raciocínio infantil.

Os autores afirmam ainda que na prática os alunos são estimulados ao questionamento e a elaboração de perguntas e respostas por meio de incentivo do professor que possibilita espaço para questionamento a partir de um ponto de partida, este método permite também colocar como finalidade as descobertas dos educandos, mas sempre objetivando os conteúdos programados conforme as necessidades da realidade dos alunos.

Trabalhar essas metodologias é abrir um caminho empolgante para o aprendizado, onde a sala de aula se transforma em um laboratório de descobertas. Através dela, os alunos embarcam em uma jornada de investigação, explorando temas e desafios do mundo real os alunos assumem o comando de sua própria aprendizagem, tomando decisões, pesquisando e resolvendo problemas de forma criativa e independente. (BUSS e MACKEDANZ, 2017).

As metodologias ativas são muito mais que um simples método de ensino, é uma forma de protagonizar a jornada de conhecimento, onde professores e alunos caminham juntos explorando diferentes possibilidades tornando a sala de aula em um espaço atrativo, explorando a criatividade e a curiosidade individualmente dos educandos.

Segundo MORIN (2000) apud PAIVA e SANTOS(2021) metodologia ativa é “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem”

Na Educação Infantil, aprender vai além de decorar fatos e regras combinados, é aprender dentro de uma aventura empolgante, onde brincadeiras, desafios e descobertas se unem para criar um mundo de conhecimento, onde o aluno é o principal protagonista da sua aprendizagem.

gem e o professor apenas um facilitador dos fatos narrados ou que irão abrir caminhas para uma boa aprendizagem, é Imaginar um lugar mágico, onde a curiosidade as leva a um caminho a ser percorrido, e a alegria é apenas a consequência dos resultados alcançados pelas crianças que exploraram, experimentaram e construíram seu próprio saber, seguindo passo a passo pelo caminho que foi proporcionado pelo professor.

2.2 DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao inserir a criança no centro da aprendizagem, as metodologias ativas beneficiam todos os envolvidos no processo educacional, tornando os professores guias e mediadores, transformando a sala de aula em um palco de experiências, onde as crianças protagonizam as brincadeiras, projetos, jogos e atividades em grupo permitindo que elas mesmas explorem, experimente, questione e construa seu próprio conhecimento de forma significativa. Mais do que uma alternativa aos métodos tradicionais, as metodologias ativas representam uma evolução na educação infantil, elas preparam as crianças para os desafios do futuro, desenvolvendo habilidades essenciais como autonomia, criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe.

As metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a formação integral dos alunos, como a capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar de forma clara e eficaz, de tomar decisões, de buscar soluções criativas para os desafios do cotidiano, entre outras habilidades fundamentais para o mundo atual. (ALBUQUERQUE, 2023, p.15)

Cada criança é única e possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, as metodologias ativas respeitam essa individualidade e permitem que cada aluno explore seu potencial máximo, aprendendo de forma significativa e prazerosa. Ao adotar as metodologias ativas na educação infantil as portas são abertas para um mundo de possibilidades onde à mudança, à inovação e à construção de um futuro mais promissor são convidados a fazer parte do cotidiano escolar das crianças.

O uso de metodologias ativas se destaca como uma tendência pedagógica em constante aprimoramento, exigindo dos educadores uma postura dinâmica e adaptável. Assim faz-se necessário que os educadores estejam sempre atualizados, buscando novas técnicas e metodologias para tornar o processo e ensino- aprendizagem cada vez mais eficiente e significativo para os alunos.

Segundo (ALBUQUERQUE, 2023, p.15) “O papel do professor é fundamental para guiar e orientar os alunos, promover a reflexão e a avaliação dos resultados alcançados”

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Outra metodologia bastante utilizada na educação infantil é a “Gamificação” que por sua vez ganha mais força nos processos de ensino aprendizagem na educação infantil por usar métodos de aplicação que tornam atividades mais atraente, dinâmico e envolvente, facilitando a assimilação de novos conhecimentos e habilidades. Segundo (ALBUQUERQUE, 2023) “A gamificação consiste em utilizar elementos dos jogos para tornar o aprendizado mais atrativo e engajador para os alunos”. Ela incentiva a colaboração, promove o trabalho em equipe, a comunicação e a troca de conhecimentos, transformando-os em protagonistas e colocando os alunos no centro da jornada de aprendizado.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/maNCE5187evepZeJ9>. Acesso em 10 ago 2024

As metodologias ativas de aprendizagem se destacam como um farol que guia as crianças em sua jornada de descobertas. A educação infantil se beneficia de um leque de metodologias ativas, que oferece aos educadores uma variedade de ferramentas para atender às necessidades e promover o desenvolvimento integral das crianças, cada uma com suas características e objetivos.

Dentre elas podemos destacar a metodologia baseada em projeto, Silva (2023) afirma que “A aprendizagem baseada em projetos é uma das metodologias ativas amplamente utilizadas na educação infantil”. Nesta metodologia, as crianças assumem o papel principal na jornada de aprendizado se tornando exploradoras, pesquisadoras e solucionadoras de problemas, construindo o conhecimento de forma autônoma e criativa, essa abordagem vai além de absorção de informações, incentivando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Elas tornam-se ainda agentes ativos na construção do conhecimento, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e escolhendo temas que despertem sua paixão e curiosidade. (BARRON, 1995) apud (ALBUQUERQUE, 2023) dizem que: “A aprendizagem baseada em projetos é uma abordagem de ensino que oferece aos alunos tarefas complexas e autênticas que promovem a aprendizagem ativa e a construção de conhecimento significativo. “Essa autonomia motiva as crianças a se envolverem de forma mais profunda e significativa nos projetos, tornando-se protagonistas da sua própria educação, o trabalho em equipe é fundamental para o sucesso dos projetos, promovendo assim a comunicação, a colaboração e o respeito mútuo entre as crianças, onde elas aprendem a compartilhar ideias, trabalhar juntas e celebrar as conquistas em grupo, construindo laços de amizade e cooperação.

Martins e Silva (2023) afirmam que a aprendizagem baseada em projetos “permite que os alunos tenham uma participação ativa e colaborativa na construção de seus conhecimentos, tornando-os mais autônomos e críticos”. As crianças se tornam agentes ativos na construção do conhecimento, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e escolhendo temas que despertem sua paixão e curiosidade. Os autores ainda afirmam que a abordagem por projeto “permite que as crianças se envolvam em projetos significativos, nos

quais têm a oportunidade de explorar, pesquisar, experimentar e construir conhecimentos de forma prática e autônoma”. Através dessa metodologia, as crianças se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades como a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas.

Ao buscarem por informações e respostas, esta metodologia torna-se uma aventura empolgante, onde as crianças aprendem a utilizar diferentes fontes de pesquisa, expandindo seus horizontes e construindo uma base sólida de conhecimento desenvolvendo suas habilidades de pensar, sentir e agir de forma integrada quando participam de projetos. Isso torna o aprendizado mais importante e duradouro.

(ALBUQUERQUE, 2023) afirmam que: A gamificação se configura como uma ferramenta inovadora que integra elementos de jogos em ambientes educativos, como recompensas, pontuações e níveis, visando despertar a participação ativa dos alunos e promover uma aprendizagem mais dinâmica. A gamificação transforma a aprendizagem em um ambiente lúdico e motivador, promovendo um aprendizado mais significativo e autônomo. Através da gamificação, a assimilação de conteúdos ocorre de forma prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o futuro, como resolução de problemas, trabalho em equipe e persistência.



A GAMIFICAÇÃO EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Albuquerque (2023, p.18) afirma que:

Ao transformar o ambiente de aprendizagem em um contexto lúdico e, a gamificação promove a assimilação de conteúdos de forma prazerosa e envolvente, além de desenvolver habilidades como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a persistência. Além disso, a sala de aula invertida tem se mostrado uma estratégia efetiva na educação infantil para potencializar os processos de aprendizagem.

Na Educação Infantil, o método de gamificação permite que as crianças aprendam de forma mais ativa e divertida, este possibilita que as crianças aprendam brincando, utilizando jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas. O autor afirma que: “Ao introduzir desafios, recompensas e competições saudáveis, a gamificação estimula a participação ativa dos alunos, aumenta o interesse pelo conteúdo e promove uma atmosfera lúdica e prazerosa no ambiente escolar” ALBUQUERQUE (2023, p.16).

Essa é a magia da gamificação: transformar o aprendizado em uma experiência empolgante e memorável, através da inserção da ludicidade como elemento central, abrindo portas para um aprendizado mais dinâmico, envolvente e eficaz. As atividades gamificadas se apresenta como um universo de infinitas possibilidades, pronto para revolucionar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao inserir a ludicidade na educação infantil faz-se necessário entender que o lúdico utiliza de brincadeiras como instrumento pedagógico. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, destaca a brincadeira como linguagem fundamental na vida das crianças, mais do que um simples passatempo, a brincadeira se configura como um meio de expressão, comunicação e construção de conhecimento. A brincadeira em si é uma linguagem, com suas próprias regras, símbolos e significados que leva as crianças explorarem o mundo, expressando suas emoções, ideias e experiências, permitindo que elas testem limites, inventem cenários, vivenciem diferentes papéis e interajam com o outro.

(Bú, 2019, p.9) afirma que: “O lúdico, no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços têm o significado daquilo que

aparenta ser, pois a criança recria e repensa os acontecimentos que lhes deram origem”. Para elas as brincadeiras é mais do que apenas diversão, é através dela que elas constroem sua identidade social, explorando diferentes papéis, normas e valores. No ato de brincar, a criança se torna protagonista de sua própria história, tecendo relações com o mundo e com os outros.

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças podem reconstruir elementos do mundo que as cerca como novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhes suas ideias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos (BRASIL, 1998, p.170).

Na construção do conhecimento da Educação Infantil, a brincadeira assume o papel de protagonista, através dela as crianças exploram, experimentam, constroem e transformam o mundo ao seu redor, mais do que uma simples diversão, a brincadeira é a linguagem natural das crianças. Com ela as crianças se comunicam, expressam suas emoções, ideias e experiências. É brincando que constroem hipóteses, testam limites, solucionam problemas e desenvolvem habilidades essenciais para o seu desenvolvimento integral.

No universo lúdico da brincadeira, as crianças se transformam em cientistas, exploradores, artistas e inventores, manipulando objetos, construindo cenários, inventando histórias e personagens, vivenciando diferentes papéis e interagindo com o outro. É nesse processo rico e dinâmico que constroem seu conhecimento sobre o mundo, internalizando conceitos e desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

A importância do brincar para aprendizagem infantil parece ser algo óbvio, porém assumir uma prática docente que inclua o lúdico como instrumento norteador precisa ser mais que um discurso bem elaborado, é necessário um compromisso assumido e praticado dia a dia com seus alunos. Silva (2019) fomenta que: Na Educação Infantil, o brincar deixa de ser apenas diversão e se torna uma poderosa ferra-

menta de aprendizagem. Através da brincadeira, a criança desenvolve habilidades essenciais para a vida, como criatividade, linguagem, raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Na brincadeira, as crianças descobrem seus interesses e paixões. É nesse ambiente que surgem as primeiras inclinações para áreas do conhecimento. As brincadeiras abrem portas para um mundo de possibilidades, incentivando a criatividade e a autonomia das crianças.

(Bú, 2019) ressalva que: O lúdico com suas diversas formas como brincadeiras, jogos educativos e construção de brinquedos, é uma metodologia e um recurso pedagógico poderoso que pode auxiliar os alunos em sua jornada de aprendizado. Neste sentido é através da diversão e do engajamento que a ludicidade torna o processo de ensino-aprendizagem mais leve, prazeroso e significativo, despertando nas crianças a curiosidade natural, tornando-os mais participativos e interessados nas atividades.

muitas práticas de ludicidade estão sendo inseridas como recursos metodológicos na educação infantil, e nessa perspectiva, o brincar, o jogar, o dançar, são formas de linguagens que as crianças usam para compreender e interagir com o outro e com o mundo em sua plenitude, uma vez que “[...] é pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam”.

Na Educação Infantil, as práticas lúdicas assumem papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, neste cenário onde se busca caminhos inovadores para o desenvolvimento integral das crianças, as práticas lúdicas ganham destaque e fazem grande diferença na qualidade da educação, por usar ferramentas poderosas neste processo e através de diversas formas de expressão como no brincar, jogar e dançar onde se revelam linguagens expressivas e autênticas, nas quais os pequenos exploram, constroem conhecimentos e tecem relações significativas com o mundo ao seu redor.

Ao abraçar a educação lúdica, o professor deixa de ser o único detentor do saber transformando-se em facilitador e se torna um maestro das interações, guiando as crianças em sua jornada de aprendizado. Através desta mediação, o professor propicia um ambiente rico

em experiências que estimulam o desenvolvimento pleno da criança e ao invés de uma relação direta, a mediação introduz um elemento intermediário que auxilia na comunicação e na busca de soluções. (Bú, 2019, p.8) Afirma que: “O uso do lúdico no processo de ensino, é de grande importância para o aprendizado da criança e seu desenvolvimento pleno.”

A ludicidade na Educação Infantil nos leva a pensar que a criança vê o mundo no meio na qual está inserido com mais facilidade, e isso nos revela como os mediadores de conhecimento se posicionam em relação à criança e seu desenvolvimento. Explorando suas ideias e visões acerca da utilização da prática lúdica como instrumento pedagógico.

Na Educação Infantil, o brincar deixa de ser apenas diversão e se torna uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Através da brincadeira, a criança desenvolve habilidades essenciais para a vida, como criatividade, linguagem, raciocínio lógico, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Vygotsky (1989) apud Silva (2019) diz que:

As crianças formam estruturas mentais, pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias, surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.

Na brincadeira, a criança encontra sua voz. Através do faz de conta, ela se expressa com autenticidade, utilizando a linguagem da brincadeira para comunicar seus sentimentos, pensamentos e experiências. É através das mesmas que as crianças começam a interagir com as pessoas e tudo aquilo que se encontra em sua volta. Segundo Piaget (1990) apud Silva (2019) afirmam que: as atividades lúdicas quando incluídas na escola estimulam o desenvolvimento da inteligência, tornar-se uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No universo do jogo, as crianças refletem suas vivências, culturas e costumes, traçando um mapa detalhado de sua jornada social. Através do brincar, ela imagina situações, imita papéis sociais com espontaneidade e liberdade, tecendo laços com os outros e

construindo as bases para o desenvolvimento de suas relações sociais. No instante em que a criança está desenvolvendo atividades lúdicas ela imita os costumes, hábitos e atitudes dos adultos, se tornando aprendiz ativa do mundo social, internalizando valores e construindo sua própria identidade.

2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças.

A palavra “aprendizagem” guarda em si uma rica história, entrelaçada com a própria evolução da humanidade. Segundo a etimologia ela brota do verbo “aprender”, que por sua vez, origina-se do latim “apprehendere”, cujo significado remete ao ato de “compreender”.

Ao longo dos tempos, a aprendizagem se manifestou de diversas formas, desde as primeiras lições transmitidas oralmente nas cavernas até os ambientes educacionais da atualidade, cada etapa dessa jornada contribuiu para a construção do nosso patrimônio intelectual, moldando nossa visão de mundo e abrindo portas para novas descobertas. Essa conexão ancestral nos revela a essência da aprendizagem um processo dinâmico de aquisição de conhecimento, que impulsiona o desenvolvimento individual e coletivo, através dela, a humanidade trilhou um caminho de constante aprimoramento, em uma jornada em busca de conhecimento em um labirinto onde cada passo leva a novas aprendizagens. Segundo Silva (1997) apud Sena (2016) ressalva que: “podemos definir aprendizagem, como uma gama de conhecimentos e/ou experiências adquiridas pelo indivíduo, e que podem ou não ser comportamentalizadas pelo mesmo”

No centro da aprendizagem reside a busca incessante por entender o mundo que nos cerca, ela é um processo ativo, que exige empenho, curiosidade e uma mente aberta a novas experiências, através da leitura, da experimentação, da reflexão crítica e do diálogo nutrimos nosso intelecto e expandimos nossos horizontes. Os frutos da aprendizagem se refletem em todos os aspectos da vida humana, desde as

habilidades básicas que nos permitem realizar tarefas cotidianas até os conhecimentos especializados que impulsionam o progresso científico e tecnológico, a aprendizagem é a chave para o desenvolvimento individual e social.

Ao investir na aprendizagem, investimos no futuro, capacitando as novas gerações para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, construir sociedades mais justas e prósperas e contribuir para a construção de um futuro mais promissor para toda a humanidade. (SENA, 2016, p.13) afirma que a aprendizagem: É uma jornada sem fim, na qual estamos sempre buscando novos conhecimentos e enfrentando novos desafios que surgem a cada passo.

O universo da aprendizagem, nos últimos anos, tem sido palco de um vibrante debate intelectual, com a proliferação de estudos e teorias que buscam desvendar os segredos desse processo. Essa vastidão de conhecimento pode, por vezes, gerar confusão, diante da multiplicidade de conceitos. A multiplicidade de perspectivas reflete a natureza global da aprendizagem, que transcende os limites da mera aquisição de conhecimentos, abrangendo também o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes. Para navegarmos nesse mar de conceitos, é fundamental reconhecer a diversidade de abordagens que enriquecem o campo da aprendizagem. Cada teoria, com suas lentes e ferramentas próprias, oferece um fragmento da verdade, contribuindo para a construção de um mosaico mais completo desse processo fascinante.

A aprendizagem depende do seu próprio desenvolvimento intelectual, neste sentido, torna-se um ato individual, que nem sempre é simultâneo ao processo do ensino, pois cada pessoa constrói na sua mente um caminho individual de aprendizagem, envolvendo sua história de vida, sem acompanhar a ordem do ensino. (CORREA et al., 2017).

Ao nos depararmos com conceitos aparentemente divergentes, devemos buscar compreender os contextos em que cada um foi formulado. Essa postura crítica e dialógica nos permite transcender as dicotomias e reconhecer a complementaridade das diferentes perspectivas, tecendo uma compreensão mais abrangente da aprendizagem.

Deste modo surge a percepção de que a abordagem de uma boa prática pedagógica e desenvolvimento do processo ensino aprendizagem é de fundamental importância para educação infantil.

Aprendizagem é o processo que um indivíduo passa para adquirir saberes, conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades vivendo várias experiências no estudo e no decorrer de sua vida. Mas que no decorrer do processo educacional por algum momento surge problemas que podem ocasionar dificuldades no aprendizado da criança que pode ser levado por todo processo educacional.

GONÇALVES et al (2001, p.193) fala que:

A dificuldade de aprendizagem engloba um número heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.

CONCLUSÃO

A metodologia de ensino tradicional, caracterizada por ter o professor ao centro do processo ensino-aprendizagem e pela dependência do aluno ao docente, tem se mostrado pouco eficaz quanto ao seu principal objetivo, a aprendizagem. Vale salientar que essa aprendizagem compreende muito além do entendimento de conteúdos, pois abrange todos os conhecimentos que podem ser vivenciados pelos educandos durante o processo formativo, os quais constituem a aprendizagem para a vida. Na maioria das vezes, a perpetuação desse paradigma representa a reprodução das experiências vivenciadas pelos docentes durante a sua formação

Os desafios apontados pela pesquisa indicam a falta de infraestrutura, necessidade de formação continuada para os professores, escassez de equipamentos incentivo e baixo incentivo à leitura.

- Não ver a tecnologia como inimiga — mas, sim, como aliada.; Estreitar a comunicação entre os pais e a instituição de ensino; Despertar interesse pela leitura.; Formar cidadãos responsáveis. Tipos de dificuldades de aprendizagem

- Dificuldade para ler – Dislexia;
- Dificuldade para escrever – Disgrafia;
- Dificuldade para lidar com operações matemáticas e fatores numéricos – Discalculia;
- Distúrbios na fala e dificuldade para se comunicar – Dislalia.

No decorrer do processo de aprendizagem a criança pode apresentar um ou mais fatores na área do conhecimento que podem dificultar ou até mesmo retardar o desenvolvimento de sua aprendizagem seja ela cognitiva e até mesmo psicomotora. O termo “dificuldades de aprendizagem” engloba um universo de pesquisas que sustentam a teoria e a prática nesse campo de estudo onde diversas linhas de pesquisa se entrelaçam para embasar a compreensão e a intervenção, das dificuldades de aprendizagem que apresenta um campo fértil para pesquisas, neste sentido é preciso olhar para além das aparências para entender as dificuldades de aprendizagem.

Para concluir, algumas reflexões\;

O pedagogo é também o professor e o profissional responsável pela organização dos processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

E deverá buscar dar continuidade à sua formação, quer em serviço, ou continuada, de forma a minimizar a ruptura teoria-prática;

b) Por conta da especificidade de seu papel, se faz imprescindível buscar conhecimentos acerca de como a criança se desenvolve cognitivamente, socialmente e afetivamente na escola, a fim de que as práticas pedagógicas neste nível de ensino alinhem com aprendizagem da criança;

c) Repensar as questões interativas entre a teoria e prática do cuidar e do educar na educação infantil nos possibilita, num segundo momento, repensar a formação inicial do pedagogo nos cursos de Pedagogia para este nível de ensino; d) Faz-se necessário observar a prática de professores da Educação Infantil, com o enfoque na práxis pedagógica do cuidar e do educar, considerando-se ainda o brincar, a fim de favorecer maior integração entre estes campos do conhecimento

REFERÊNCIAS

- BÚ, Izabel Cristina dos santos Sales. **O lúdico na educação infantil**: um olhar sobre as práticas pedagógicas na Pré-escola da Creche Filismina Gonçalves de Queiroz na cidade de Puxinanã – PB, 2019. <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/21523/1/PDF>. Acesso em 02 de junho 2024.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 25ª ed. SP: brasiliense, 198
- BRASIL, Ministério de Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação. Brasília: MEC, 1998
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. Congresso. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.
- BUSS. C.S.; MACKEDANZ, L.F.O Ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. Revista Thema, 2017
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- REFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil**: Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil, 2011. Acesso em: 28 de ABRIL. 2024.
- GOMES, Natali Gonçalves; CAMOZZATO, Viviane Castro. **Práticas pedagógicas inovadoras: análise de elementos presentes em uma escola de educação infantil de bagé/rs**. 2022. https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1013/_art._tcc_nat_ali_ultima_ versao_uergs _%281%29.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em 31 de junho 2024.
- FONSECA, Vítor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.
- _____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. SP: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Hosana. A. et al. Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática? **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 9, n. 3, p. 42-54, 2017

MIZUKAMI, Marcelo de Carvalho. **educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

SILVA, Carlena Michely Pereira. **O lúdico na educação infantil: aspectos presentes na prática docente**. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SILVA, F.S. **Brincando com as habilidades motoras na educação infantil**. Município Serra- ES. 2012. 05 f. Artigo.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SPINELLO, N. C. **As dificuldades de aprendizagem Encontradas na Educação Infantil**. Revista de Educação do Ideau – REI. Volume 9 – N° 29 – Julho Dezembro 2014 SemestralcISSN: 1809 – 6220. Página 03.

VIANA, Fernanda Jaylane da Silva; SANTOS, Pedro Fernando dos. **Fatores que Ocasionam as Dificuldades de Aprendizagem das Crianças..** Id on Line Rev. Psic., Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 779-787, ISSN: 1981-1179.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael et al(org.). 7ª Ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983

CAPÍTULO 25

A METODOLOGIA ATIVA GAMIFICAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

THE GAMIFICATIONAL METHODOLOGY AND ITS IMPORTANCE IN LEARNING

Lucileia Fonseca Cortez

leiacortez1@gmail.com

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica refere-se ao emprego das tecnologias no âmbito das metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem. O objetivo está em verificar de que forma as tecnologias contribuem para o ensino tendo como tema gerador metodologias ativas, uma vez automatiza processos repetitivos que consomem muito tempo dos professores; Gera dados de aprendizagem dos alunos, auxiliando a atuação do professor; Torna a aprendizagem um etodol mais dinâmico e. justifica-se este artigo uma vez que As metodologías ativas por meio contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e a aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos propiciar metodologías, interação e pesquisa em suas aulas. A inserção cada vez maior de metodologias na sala de aula está fazendo com que o ambiente educacional se torne outro, mais atrativo e dinâmico para estudantes e professores. Além do uso cada vez maior de recursos tecnológicos, a utilização de métodos ativos permite que os estudantes possam construir seu próprio aprendizado, flexibilizando e tornando desafiador o metodologiasl de ensino-aprendizagem. O problema central investigado foi como as metodologías podem ser integradas para melhorar o ensino e a aprendizagem, as metodologías de professores e a falta de estratégias. O objetivo geral da pesquisa foi verificar como ocorre a implementação de metodologia digitais e metodologías ativas na educação e avaliar os impactos percebidos tanto por educadores quanto por alunos.

Palavras-chave: Tecnologias. Metodologias ativas. Educação

ABSTRACT

This bibliographic review article refers to the use of technologies within the scope of active methodologies for the teaching-learning process. The objective is to verify how technologies contribute to teaching, having as a generating theme active methodologies, since it automates repetitive processes that consume a lot of teachers' time; Generates student learning data, assisting the teacher's performance; Makes learning a more dynamic method. This article is justified since active methodologies contribute significantly to improving teaching and learning, in terms of technological advances providing methodologies, interaction and research in their classes. The increasing insertion of methodologies in the classroom is making the educational environment another, more attractive and dynamic for students and teachers. In addition to the increasing use of technological resources, the use of active methods allows students to construct their own learning, making teaching-learning methodologies more flexible and challenging. The central problem investigated was how methodologies can be integrated to improve teaching and learning, teachers' methodologies and the lack of strategies. The general objective of the research was to verify how the implementation of digital methodologies and active methodologies in education occurs and to evaluate the impacts perceived by both educators and students. Keywords: Technologies. Active methodologies. Education.

Keywords: Technologies. active methodologies. Education

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por profundas transformações nos últimos anos, principalmente, após a criação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual passou a prever a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos os brasileiros e, posteriormente, a obrigatoriedade para toda a educação básica. Essa última, redação dada pela lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

Uma das metodologias que estão chegando nas escolas são as metodologias ativas que são consideradas um elemento indispensável para a inovação educacional. Nesse conjunto de metodologias, a gamificação tem recebido muita atenção da comunidade acadêmi-

ca e da mídia, destacando suas possibilidades e vantagens como elemento dinâmico dos processos de ensino-aprendizagem, bem como na melhoria da motivação dos alunos.

As metodologias ativas oferecem uma alternativa importantes, colocando mais ênfase no que o aluno aprende do que no que o professor ensina, e isso leva a uma maior compreensão, motivação e participação do aluno no processo de aprendizagem.

Os métodos tradicionais de ensino, que privilegiam a transmissão de conhecimentos pelo professor, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. A educação atual, em um de seus maiores desafios, almeja promover mudanças, com vistas a romper com as estruturas rígidas de ensino.

Há muitas formas de inverter o processo de aprendizagem. Pode-se começar por pesquisa, projetos, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor. É possível fazer isso com tecnologias simples, incentivando que os alunos contem histórias e trabalhem com situações reais, que integrem alguns dos jogos do cotidiano. A mentalidade docente precisa entender e adotar uma postura pedagógica mediadora utilizando-se de recursos próximos como o celular, uma câmera para ilustrar, ou um programa gratuito para juntar as imagens e contar, com elas, histórias interessantes. (MORAN. L, 2017)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) afirmam que o desenvolvimento da educação trouxe consigo a necessidade de que os estudantes tenham a capacidade de solucionar problemas, requerendo uma postura diferenciada na tomada de decisões e na interpretação das mais variadas situações, bem como em aperfeiçoar os valores sociais e de trabalho em equipe.

A pergunta central deste artigo se resume ao seguinte enunciado: As tecnologias inseridas nas metodologias ativas contribuem para o processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental I e II?

Como objetivos, destacam-se:

Enumerar à luz do referencial teórico as metodologias ativas e suas vantagens para a prática docente.

- Descrever as estratégias para a inserção da gamificação nas escolas.

- Diferenciar as metodologias ativas em relação ao processo ensino-aprendizagem.
- Relacionar a gamificação e as tecnologias de informação.
- Analisar o papel das metodologias ativas como ferramentas de empoderamento docente tendo como exemplo a gamificação

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 METODOLOGIAS ATIVAS

As técnicas usadas na metodologia ativa não são algo novo, pois Sócrates (469-399 A.C.) já utilizava um processo de questionamento, o qual ficou conhecido como “maieutica socrática”. Ele não ensinava diretamente, fazia perguntas para que seu aluno refletisse sobre a resposta, construindo assim uma forma de ensinar crítica, participativa e formativa, características que norteiam a metodologia (CORTELAZZO *et al*, 2018).

Nos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952) já defendia o *learning-by-doing* (“aprender fazendo”), que envolve a participação ativa do aluno. No Brasil, Paulo Freire (1921-1991) também defendia em suas obras a corresponsabilidade do aluno no seu processo de aprendizagem (NEVES; MERCANTE; LIMA, 2018)

As metodologias ativas tem se mostrado como uma opção a partir de um trabalho mais colaborativo, em que o professor torna-se um auxiliador dentro do trabalho pedagógico, possibilitando, em contrapartida, uma participação mais ativa dos discentes.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

As metodologias ativas possibilitam uma ruptura com o ensino tradicional, uma vez que:

A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar é secundária no processo de aprendizagem. A conscientização dessas premissas junto aos educadores têm levado a um crescente interesse pela compreensão das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que nada mais são do que métodos para tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, e não mais elemento passivo na recepção de informações. (BRAGA, 2018, p. X)

Berbel (2011) concorda que as metodologias ativas contribuem para uma aprendizagem autônoma dos estudantes:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 28).

Na metodologia ativa de aprendizagem intitulada “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*), os alunos realizam a leitura da teoria proposta pelo professor em casa e posteriormente, em sala de aula, sanam suas dúvidas e realizam atividades escritas, debates, entre outras práticas pedagógicas referente ao material disponibilizado antes da aula.

Filato e Cavalcanti (2018, p. 22) explicam:

As metodologias ativas dependem muito da atuação humana – professores, alunos, especialistas, representantes da comunidade –, enquanto as Metodologias Ágeis, Imersivas e Analíticas valorizam bastante a contribuição das mídias e tecnologias na educação. As duas primeiras classes de metodologia costumam ser mais familiares no mundo escolar e universitário. Embora não sejam prerrogativas únicas dessas classes de metodologias, elas contam com profissionais com dedicação exclusiva à tarefa de ensinar, permitindo-lhes desenvolver atividades que exigem acompanhamento e tutorial mais intenso e, por isso, dependem bastante da atuação humana.

Segundo Sousa, Fontes e Mesquita (2021), existem vários tipos de metodologias ativas, cada uma com características distintas que os professores utilizam para desenvolver competências específicas e reconstruir o conhecimento diariamente. A seguir, são apresentados os tipos mais frequentes de uso, baseados na experiência como professor universitário, considerados os mais relevantes.

Entre as vantagens que as metodologias ativas oferecem, destacam-se as identificadas pelos professores desta pesquisa:

- Transformam a aprendizagem em um resultado educacional autêntico e eficaz.
 - Estabelecem a mudança conceitual por meio do comprometimento e da participação.
 - Reforçam a necessidade de formação continuada.
 - Permitem a integração e aplicação de diferentes métodos ativos.
 - Eliminam o ensino tradicional baseado em palestras.
 - Facilitam a geração de conhecimento e a aprendizagem autônoma.
 - Favorecem a motivação do aluno, que passa a ser o protagonista de sua própria aprendizagem.
 - Desenvolvem a aprendizagem por meio da implementação das TIC.
- São apontadas as seguintes desvantagens dessas metodologias:
- Ritmo de aula mais extenso para o professor.
 - Dificuldade em cobrir todo o material curricular.
 - Resistência inicial dos alunos ao estudo por metodologia ativa.
 - Mudança no modelo tradicional de avaliação.
 - Possibilidade de desordem, indisciplina e perda de tempo quando as instruções são mal administradas e executadas.
 - Relações interpessoais frágeis entre os alunos, que podem influenciar negativamente a realização de atividades.
 - Sobrecarga na jornada de trabalho do professor.

Para implementar as metodologias ativas em uma aula, é necessário seguir estas recomendações:

- Avaliar o programa a ser ensinado: desafios, relevância, cumprimento de objetivos e dificuldades.

- Gerar estratégias para conhecer os alunos.
- Elaborar uma proposta de inovação consistente com os objetivos de aprendizagem.
- Complementar metodologias ativas com TIC para maior suporte e impacto.
- Adotar a filosofia “menos é mais”; pequenas mudanças nas rotinas de aula podem gerar grandes impactos.
- Criar ambientes participativos e colaborativos.
- Propor experiências de aprendizagem que promovam a atividade mental.
- Reunir opiniões ou evidências de aprendizagem.
- Divulgar as práticas para outros professores.
- Investigar e integrar conhecimentos, pois são fundamentais para a utilização dessas metodologias.
- A aprendizagem baseada em metodologias ativas é uma educação centrada no aluno e em sua formação nas competências da disciplina. Essas estratégias apoiam a aprendizagem como um processo construtivo.

Paiva *et al* (2016, p. 147) dão o seguinte destaque:

As possibilidades para desenvolver metodologias ativas de ensino-aprendizagem são múltiplas, a exemplo da estratégia da problematização, do Arco de Margueres, da aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL), da aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), do círculo de cultura. Vale esclarecer que outros procedimentos também podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros.

Entre as metodologias destaca-se a gamificação que pode ser relacionada com ludicidade.

A gamificação envolve a aplicação de elementos e mecânicas de jogos em atividades educacionais, a fim de melhorar a motivação, a concentração e o desempenho dos alunos. Ao usar a gamificação em sala de aula, o aprendizado se torna mais divertido e participativo, o que aumenta o envolvimento dos alunos e os ajuda a internalizar o conteúdo de forma mais eficaz. A nível fisiológico, brincar gera a libertação de neurotransmissores como as endorfinas, que promovem o bem-estar e facilitam a retenção dos conhecimentos adquiridos.

A gamificação visa transformar atividades que podem ser percebidas como monótonas em experiências dinâmicas e envolventes. Alguns dos objetivos específicos da gamificação na educação são: Criando um vínculo entre o aluno e o conteúdo: a gamificação permite que os alunos se sintam mais conectados ao que estão aprendendo, pois se envolvem mais ativamente no processo. Combate o tédio e aumenta a motivação: ao introduzir desafios, recompensas e elementos competitivos, cria um ambiente que incentiva a participação contínua. Recompensar o esforço: a gamificação permite oferecer incentivos que vão além dos meros resultados acadêmicos, como prêmios, níveis ou reconhecimento dentro da sala de aula, o que estimula a motivação intrínseca dos alunos.

Na gamificação, a chave para essa mudança educacional centra-se no jogo. Isso, há muitos anos, está presente nas salas de aula da Educação Infantil. Contudo, quando se fala em jogos no Ensino Básico, o seu valor educativo tende a ser subestimado. Portanto, este trabalho visa fornecer uma alternativa para a introdução do jogo nas salas de aula do Ensino Fundamental I e II.

Figura 1 – Gamificação



Fonte: <https://images.app.goo.gl/5XA1eBegUEffoa867>. Acesso em 20 jan. 2024

O uso de jogos na sala de aula pode ser um recurso metodológico eficaz no sentido de motivar os discentes no processo de ensino-aprendizagem. Além dos jogos físicos, os jogos digitais têm sido utilizados no contexto escolar como recurso pedagógico tanto na educação presencial quanto à distância.

Textos indicam até que ponto a gamificação depende da tecnologia digital. Navarro (2022) alerta sobre a possibilidade de o professor ser deslocado para segundo plano pela ferramenta utilizada para promover maior aprendizagem entre os alunos. Além disso, torna-se necessária uma análise crítica para identificar até que ponto interesses econômicos estão por trás da promoção e distribuição de ferramentas gamificadas. O uso dessas ferramentas deve atender a necessidades educativas reais, evitando modismos ligados ao marketing ou à aceitação popular, visando interesses comerciais ou privados.

A palavra “jogo” vem do termo em inglês *game*, que tem origem na raiz indo-europeia *ghem*, que significa “pular de alegria”. Esse termo carrega consigo a ideia de diversão e prazer enquanto desenvolve diversas habilidades. A palavra “jogo” também deriva do latim *jo-*

cus (divertimento, jogo de palavras) e, em alguns casos, de *ludus*, frequentemente associado à escola.

Na história dos jogos, encontramos diferentes categorias e origens. Destacam-se os jogos romanos e gregos. Entre os etruscos, os jogos eram realizados por escravos para o entretenimento de espectadores, sendo, assim, uma prática voltada para o espectador e não para o participante. Nesse contexto, os jogos atléticos ganham destaque. Também são mencionados os jogos de cena (*ludi scaenici*), compostos por teatro, mímica, dança e concursos de poesia, e os jogos de circo (*ludi circensis*), que incluíam corridas de bigas, combates, encenações com animais e caçadas. O filme *O Gladiador* ilustra bem essa forma de jogo, no qual os combates de gladiadores (*munera*, ou *deveres*) eram demasiadamente reais e só foram comparados a jogos no século III de nossa era. Nesse contexto, o jogo representa a imaginação e a simulação.

Algumas estratégias utilizadas para aplicar a gamificação na sala de aula incluem:

- Prêmios: Para cada objetivo alcançado, o vencedor recebe um prêmio.
- Pontuação: Dependendo do número de objetivos atingidos, cada um tem um percentual, peso ou número de pontos a ser recebido.
- Classificação: Com base no desempenho ou na pontuação obtida, os alunos são classificados por posição, cargo ou em listas.
- Desafio: A competição é utilizada para determinar quem ou qual grupo receberá os pontos ou o prêmio.
- Missão: Os participantes devem resolver problemas, quebrar cabeças ou desafios para atingir o objetivo ou a pontuação.
- Bônus: Dependendo dos objetivos alcançados, os alunos recebem presentes, benefícios ou recompensas extras.

Diferença entre gamificação e aprendizagem baseada em jogos. É importante distinguir entre dois termos que muitas vezes são confundidos: gamificação e aprendizagem baseada em jogos. Embora ambos dependam de jogos, eles não são iguais: Gamificação: Não é uma técnica de treinamento em si, mas sim uma ferramenta para mo-

tivar os alunos. Use elementos como competição, níveis ou prêmios para tornar as atividades mais atraentes. O principal objetivo é capturar o interesse do aluno e mantê-lo engajado. No entanto, para que a aprendizagem seja eficaz, ela deve ser acompanhada de uma avaliação que permita aos alunos aprender com seus erros e melhorar continuamente. Aprendizagem baseada em jogos: neste caso, o jogo em si é o principal veículo de treinamento. Os alunos não apenas ficam motivados, mas o jogo em si os ensina e permite que eles coloquem em prática o que aprenderam. Um exemplo disso são os simuladores ou dramatizações que criam experiências imersivas. A evolução tecnológica permitiu que o aprendizado baseado em jogos integrasse simuladores complexos, onde os alunos podem vivenciar situações reais e receber avaliações personalizadas.

No histórico dos jogos, acordo com Brougère (1998 apud WITZ-ZORECKI 2009, p. 40):

... o jogo tinha, na Roma Antiga, um aspecto religioso. [...] na Grécia Antiga os jogos eram realizados na forma de lutas, disputas, combates, atividades de ginástica, além de eventos teatrais. Ainda segundo o autor, os astecas e maias também praticavam o jogo, em algumas situações, como ritos de sacrifício. Para o povo asteca esta atividade assumiu uma importante função social, pois através do jogo foi possível conhecer a vontade dos deuses, recriar as situações competitivas da vida e conectar-se com o ritmo cósmico do universo.

O jogo tem importância conforme descrição abaixo:

- Na área comunicativa:

- a. desenvolve no aluno a capacidade de observação do meio à sua volta, através de comparações, semelhanças e diferenças;
- b. permite a elaboração de certas estruturas de tempo e espaço, busca de resolução de problemas e estratégias para vencer o jogo;
- c. melhora a comunicação e expressão.

- Na área motora:

- a. aperfeiçoa suas habilidades;

b. motiva a criança a se ultrapassar pelo desafio.

- Na área socioafetiva:

a. permite se livrar do seu egocentrismo;

b. vive situações de colaboração e competição;

c. conhece regras respeitando o parceiro, aumentando seus contatos sociais.

A diversidade de técnicas se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo pode ser útil. Cada abordagem – narrativas, problemas, design, projetos, jogos, – tem importância, mas não pode ser superdimensionada como exclusiva. Numa analogia a um cardápio alimentar, uma alimentação saudável é possível a partir de uma receita básica, porém, torna-se insuportável se todos os dias repetimos o mesmo menu. A variedade e combinação dos ingredientes são componentes fundamentais para o sucesso de um bom projeto alimentar, assim como no educacional. É possível, com os mesmos ingredientes, desenvolver pratos com sabores diferentes, na educação formal também há muitas combinações possíveis, com variações na aplicação e experimentando de forma dinâmica e constante, reavaliando-as e reinventando-as de acordo com a conveniência para obter os resultados desejados. (MORAN. L, 2017).

Outra metodologia é a sala de aula invertida.

Cortelazzo; Fiala; Junior; Panisson, Rodrigues (2018, p.78), definem “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*):

Conhecida como *Flipped Classroom* ou “sala de aula de aula invertida”, ela preconiza que a teoria deva ser vista pelos estudantes em casa, previamente à aula. E em sala de aula, presencialmente, as dúvidas e os exercícios de aprofundamento/aplicação são desenvolvidos em conjunto com os professores. Nesse processo, o professor é mais um orientador, estimulador, norteador, do que simplesmente uma “passador de conteúdo” (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018 p. 78).

O objetivo de usar uma ferramenta não pode ser o uso per se. É necessário que os docentes, ao propor a utilização de algum desses recursos, pensem nos benefícios e nos requisitos que essa ferramenta atenderá, quais facilidades ela trará, se irá gerar dados (e, em caso afirmativo, de quais tipos) e em que pontos ela deixará a desejar.

É preciso conhecer os recursos previamente para fazer essa análise. No primeiro uso, o professor pode testá-la com os estudantes, observando o resultado que tal uso trará para esses alunos. (BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015, p. 146).

1.2 TICS

1.1.1 Características das TICs

Em meados da década de 50, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na educação. (VALENTE, 1999). Porém, nessa época, seu uso era apenas para guardar informações e transmiti-las aos aprendizes.

A informação, nesse contexto, não está ligada a objetos físicos, mas sim aos meios eletrônicos que permitem trabalhar com dados e códigos, que podem ser visuais, auditivos, audiovisuais ou textuais. Esses meios podem ser estacionários ou dinâmicos. Assim, essas tecnologias afetam significativamente as características e os processos de acesso e criação de informações.

Interconexão: As tecnologias permitem trabalhar de forma independente e interconectada, possibilitando a combinação e a expansão de recursos. Por exemplo, é possível integrar imagem, som e texto para criar conteúdo multimídia. Essas tecnologias são modulares e versáteis; sua flexibilidade permite que sejam utilizadas isoladamente, de forma simultânea, sequencial ou alternada, de acordo com a necessidade de informação ou o desejo do usuário.

Interatividade: Essas tecnologias possibilitam que o controle da comunicação não esteja sempre no transmissor, mas também no receptor, que pode assumir o papel de emissor. Isso modifica o papel tradicional do receptor nos processos de comunicação. A comunicação mediada por computador não segue níveis lineares, direções fixas ou hierarquias, pois opera em rede, de maneira multidirecional. Permite o acesso de indivíduo para indivíduo, de indivíduo para grupo e de grupo para grupo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) diferem de outras mídias, como as de comunicação de massa ou pessoal, que são unidirecionais, pois os receptores nessas mídias tradicionais não podem se tornar emissores. As TICs rompem com esse padrão, promovendo uma comunicação participativa e interativa.

O desenvolvimento da modalidade virtual de educação a distância gera processos de transformação no funcionamento, organização e gestão das universidades tradicionais. Essas mudanças apresentam arestas problemáticas e pontos críticos que precisam ser identificados e analisados para desenhar estratégias que possibilitem melhorar a qualidade dessa oferta educacional. Neste trabalho vamos focar fundamentalmente na relação Professores/Alunos, reconhecendo os novos perfis que adotam”.

Hanze (2011, p. 1) salienta que:

As tecnologias da informação são as formas de gerar, armazenar, veicular e reproduzir a informação. As tecnologias de comunicação são as formas de difundir informação, incluindo as mídias mais tradicionais, da televisão, do vídeo, das redes de computadores, de livros, de revistas, do rádio, etc. com a associação da informação e da comunicação, há novos ambientes de aprendizagem, novos ambientes de interação.

A possibilidade que as TICs oferecem para acessar rapidamente uma grande quantidade de informações torna necessário que o professor complemente sua atividade tradicional de transmissão de conhecimento com um esforço de “aprender aprendendo”.

O desenho de situações educativas significativas para a construção do conhecimento em um modelo virtual interativo envolve considerar múltiplos elementos, dentre os quais citamos:

- o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos;
- o significado potencial dos conteúdos e materiais;
- a construção de significados compartilhados entre tutores e alunos;
- os conflitos cognitivos produzidos a partir dos diferentes conteúdos;

- o papel do andaime pelos tutores;
- atividades colaborativas entre alunos.

Alves (2009, p. 123) acrescenta que

... a inserção das TIC não significa silenciar o papel do educador de transmissor da informação ao mediador na construção do conhecimento, provocando situações, respeitando os diferentes tipos de saber.(...) que, se a tecnologia não for utilizada, nada há como negá-la, ela garantirá sua função social e espaço para inovações que permitam um aprendizado de qualidade, direcionado de acordo com processos metodológicos possibilitados por meios inovadores da prática.

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão o nosso modelo de escola. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Só um ser humano consegue educar outro ser humano. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais no exercício da profissão docente. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. (KENSKI, 2013, p. 5).

No campo educacional, as TICs fornecem uma série de ferramentas, recursos, mídias e formatos que possibilitar estratégias didáticas que facilitem a construção do conhecimento, são elas: salas de aula virtuais, blogs didáticos, avaliações online, mobile learning, realidade virtual, ambientes virtuais 3D, entre outros.

Moran (2015) deixa claro que:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamen-

te e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais. (MORAN, 2015, p. 24).

1.1.2 Instantaneidade:

Uma vez que essa propriedade se refere às possibilidades oferecidas pelas tecnologias para conectar diretamente pessoas, bancos de dados, instituições e outros locais distantes no momento, superando as barreiras do espaço, não é necessário deslocar-se de um lugar para outro para estabelecer comunicação ou conexão.

Com as TIC, elevados parâmetros de qualidade de imagem e som podem ser alcançados, devido à confiabilidade e fidelidade com que as informações são transmitidas de um local para outro, superando falhas e interrupções na transferência de informações.

A vantagem das TICS para o professor, é que a sociedade atual é muito exigente quando o assunto é melhorar a qualidade de ensino, o que se torna um grande desafio, pois a instituição escolar necessita preparar o aluno para o enfrentamento das diversas situações que surgem diariamente, dado os avanços em todos os campos sociais, culturais e tecnológicos das últimas décadas.

Como salienta Silva,

O impacto das transformações do nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo submetê-la à técnica do efêmero (2002, p. 39).

Os professores terão que ter um olhar todo especial para essas situações e a busca por manobras para não deixar nenhum aluno para trás vai ser constante, porque não se dá da noite para o dia.

O modelo educacional para esta nova sociedade perpassa a simples transmissão do conhecimento, pois se exige que se esteja em constante renovação. A educação que predominou na era industrial e que formava para atuar como mão de obra no mercado de trabalho, não responde mais aos anseios desta sociedade, que é chamada a aprender, tendo em vista que os profissionais e cidadãos, produtos do meio e da educação escolar, necessitam ser diferentes dos que existiam há décadas atrás, o que requer um novo padrão de desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

O uso de recursos lúdicos possibilita a exploração de conceitos abstratos, promovendo maior engajamento e melhor desempenho dos estudantes. As práticas colaborativas e o emprego de tecnologias educacionais fortaleceram a interação entre os alunos e ampliaram a compreensão dos conteúdos.

No que se refere às novas tecnologias, no entender de Scuisato (2016) essa transição abriu as portas para que ocorresse novas modalidades de ensino e aprendizagem, de forma que todos passaram a reaprender, no processo de da comunicação, do conhecimento, da integração e da ligação homem-tecnologia.

O cenário da educação vem sofrendo grandes transformações nas últimas décadas; em especial, as concepções e técnicas de ensino têm sido questionadas.

Para realizar diferentes atividades lúdicas, o professor deve ter clareza sobre seus objetivos e avaliar como esses jogos respondem a esses objetivos. Para tal, podem avaliar os propósitos pedagógicos.

A princípio a prática das metodologias ativas de aprendizagem podem causar uma certa depreciação por parte dos alunos e até mesmo dos professores, haja vista que demanda uma mudança de paradigmas.

Concluindo, a gamificação em sala de aula com meninos e meninas transforma o ambiente de aprendizagem em uma experiência divertida e enriquecedora, promovendo maior motivação, comprometimento e aquisição de habilidades que vão além do conteúdo acadêmico.

A gamificação é uma ferramenta útil para reconectar o aluno com o desafio, a emoção e a aventura no processo de aprendiza-

gem. Os elementos do jogo são aplicáveis em qualquer contexto, independentemente da idade ou nível educacional e, por outro lado o uso de jogos educacionais incentiva a participação, a aprendizagem experiencial, o envolvimento e a descoberta. Isso resulta em uma miríade de benefícios cognitivos, como a capacidade de focar a atenção com mais eficiência, filtrando informações irrelevantes e melhorando as competências sociais e emocionais.

Em relação à aprendizagem ativa dos nossos alunos, os professores devem estar cientes de que, para obter uma maior motivação e participação por parte do aluno, as expectativas do professor para com eles devem ser sempre positivas e não devem condicionar atitudes ou comportamentos passados.

As metodologias ativas são um meio de capacitação de professores, mas não são o único que existe. Como vimos, a capacitação do professor merece um processo de reflexão e ação subsequente, que necessariamente implica um treinamento. Nesse sentido, as metodologias ativas ajudam a construir conhecimento, estimulam o trabalho criativo e inovador tanto pelo professor que o aplica quanto pelo aluno que o executa, buscando em ambos um aprendizado significativo em torno da experiência vivida, que se ajusta e fica melhor com o tempo.

A revisão, a partir da ótica da literatura provém resultados interessantes para a pesquisa e sobretudo, para o enriquecimento da literatura a partir das constatações realizadas.

Aplicar metodologias ativas implica para o professor conhecer bem os seus alunos, quais são suas ideias anteriores, que eles são capazes de aprender em um determinado momento, elementos motivadores e desmotivadores internos e externos, seus hábitos, valores e atitudes para o estudo.

Conclui-se da necessidade de políticas educacionais e de um comprometimento com a formação contínua dos professores para que a integração de tecnologias digitais e metodologias ativas seja bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade educacional**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8

n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ALVES, K. **Docência em educação a distância**: tecendo uma rede de interações. Dissertação do EDUMATEC. Recife. O Autor, 2010, 190 f.

ALMEIDA, M.E.B. das G.M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e currículum**, São Paulo, v.7, n. 1, abril, 2011.

ANASTASIOU, Lea. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: Elementos para reflexão na docência universitária. **Revista espaço para a saúde**, p. 19 34, 2014

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> 12 JAN. 2024

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018 ...

CASTELLS, Manuel.(1999). A sociedade em rede. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. Vol.1. Trad. Roneide V. Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CORTELAZZO, Angelo Luiz; FIALA, Diane Andreia De Souza; JUNIOR, Dilermando Piva; PANISSON, Luciane; RODRIGUES, Maria Rafaela Junqueira Bruno. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro. Altas Books, 2018.

COSTA, Adriana T.; SILVA, Rosana P. **Ludicidade**: o resgate da cidadania através do lúdico. Rio de Janeiro: Nestlé; Brasília: UNESCO, 2001.

ESPINOZA, Ruth Sofia; GÓMEZ, Jose Luis. Gamification in education: Designing course for game designers Gamificación en educación: Diseñando un curso para diseñadores de juegos. **Kepes**, v. 14, n. 16, p. 91-120, 2017.

FARDO, M.L. **A gamificação como método**: Estudo de elementos dos games aplicados em Processos de ensino e aprendizagem. 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

HAMARI, J., KOIVISTO, J., & SARSA, H. (2014, January). Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification. In System Sciences (HICSS), 2014 47th **Hawaii International Conference on** (pp. 3025-3034). IEEE.

KAPP, K. M. (2012). **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2004.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6 ed. Campinas; Papirus, 2000.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Lilian Bacich; José Moran (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, I.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

VALENTE, JOSÉ ARMANDO. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. BACICH, LILIAN; MORAN, JOSÉ. (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

_____.; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini; Geraldini, Aexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pu>

cpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/9900 Acesso em 10 maio 2024

PAIVA, Marlla et al. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

CAPÍTULO 26

O PAPEL DA LITERATURA NA DESCONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E ESTEREÓTIPOS

PAPER OF LITERATURE IN THE DECONSTRUCTION OF CONCEITS AND STEREOTYPES

Aldo Freitas Terço Filho

aldoterco88@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda o papel transformador da literatura em desconstruir estereótipos apresentados nas obras e também procurar enaltecer a consciência do leitor sobre si mesmo e o mundo. Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica sobre a importância do professor de Língua Portuguesa na educação básica na desconstrução de estereótipos inseridos na realidade vivida dos alunos, resultado das manifestações culturais dos grupos sociais, incluindo a família. Nesse sentido, objetivou-se descrever as estratégias no campo da literatura como estratégia para a modificação de conceitos pelos alunos nos grupos sociais e na família. Trata-se um trabalho que problematiza essa temática que chegou na escola e que é de suma importância trabalhar de forma interdisciplinar ou transdisciplinar através de projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola, defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Os resultados dessa proposta evidenciarão uma mudança de postura dos alunos em relação aos colegas e as pessoas que convivem no seu meio social. Por fim, Destaca-se o estereótipo da leitura na construção da identidade e na percepção das questões pessoais e socioculturais, oportunizando uma leitura diferenciada de mundo e na capacidade de solucionar problemas a partir do que foi absorvido da literatura.

Palavra-chave: Literatura. Educação. Estereótipos.

ABSTRACT

This article addresses the transformative role of literature in deconstructing stereotypes presented in works and also seeks to elevate the reader's consciousness about himself and the world. This is a bibliographic review article on the importance of the Portuguese Language teacher in basic education and the deconstruction of stereotypes inserted in the lived reality of two students, a result of the cultural manifestations of two social groups, including families. Nesse sense, objective-se describe as strategies in the field of literature as a strategy for the modification of concepts for some in social groups and in the family. This is a work that problematizes this topic that I face in the school and that it is of utmost importance to work in an interdisciplinary or transdisciplinary way through projects inserted in the School's Political Pedagogical Project, defended in the National Curricular Parameters (Brazil, 1997) and in the National Common Curricular Base (Brazil, 2017). The results of this proposal will show a change in the attitude of the students in their relationship with their colleagues and the people they live together in their social environment. Finally, the stereotyping of reading stands out in the construction of identity and in the perception of people's and sociocultural quests, allowing for a differentiated reading of the world in the ability to solve problems based on what was absorbed in literature.

Keyword: Literature. Education. Stereotypes.

INTRODUÇÃO

Silva (2009) assevera para o fato de que o indivíduo apreende a realidade a partir das perspectivas racional e intuitiva, e que, infelizmente, a escola, da forma como está organizada, valoriza a supremacia do enfoque racional, não dando muito espaço para a intuição cuja fruição é proporcionada pela arte, em especial, pela literatura. A autora afirma ainda que só se atinge o desenvolvimento integral se estimulando as duas vias que dispomos para interpretar a realidade (SILVA, 2009, p. 70), por isso alerta para a importância da escola estimular essas duas formas de percepção, pois, no que diz respeito à cultura literária, principalmente às narrativas, a apropriação da língua escrita, da leitura.

A formação de uma consciência voltada para a ruptura de estereótipos é um dos fundamentos que, visa instigar nas pessoas o

prazer cultural que alicerça o mundo da literatura cuja pauta abarca a questão da resignificação de valores, através da seleção de valores. Outro ponto importante, é que esse trabalho objetiva alertar a para a importância de se trabalhar a arte literária como meio de melhorias e qualidade para o rendimento escolar e construção do pensar crítico e participativo na esfera escolar como no meio social.

Justifica-se este trabalho de pesquisa pelo fato de que o ato de ler superar a escrita; envolve reflexão sobre os significados dela, a extrapolação dos fatos expressos, implicando na leitura da fala do outro, dos gestos, do olhar, da interpretação de imagens, de símbolos convencionados, de ritmos, enfim, do mundo que nos cerca e que se amplia a cada dia nas novas formas de comunicação e que apresentam uma linguagem subliminar.

Um dos objetivos primordiais está em ressaltar que a literatura é essencial em todos os aspectos de nossas vidas, promovendo mudanças no ato de pensar e agir, e nosso meio social e profissional, nos quais nos proporciona conhecimento, além de enriquecer vocabulário, dinamizando o raciocínio, tornando-os sujeitos proficientes, podendo dialogar sobre diversos assuntos, ser crítico com argumentações construtivas e convincentes, além de nos tornar cientes do mundo que nos cerca, sendo que nessa criticidade são capazes de rebater a forma de pensar de pessoas inseridos numa hegemonia dominante em que rotulam as pessoas, carregando estereótipos e reprimindo formas diferentes de pensar num mundo de pluralidades, sem violência, seja invisível, visível ou simbólica.

Assim, passa a ser o papel do professor, induzir o aluno a refletir e analisar o processo de leitura literária e as contextualizações ocorridas no mundo estudantil de nossas instituições.

No que tange à mulher, na tradição literária, sob a influência da cultura patriarcal, tem perpetuado a repetição de estereótipos quanto à representação de personagens femininas. Basicamente, três estereótipos foram criados: a mulher sedutora, a bruxa ou megera e a mulher anjo, sendo que apenas este último traria uma conotação positiva para a personagem.

Dessa forma, os estudos de gênero, no que se trata do segmento referente aos escritos literários, são responsáveis por identificar em tais produções as constantes que marcam a representação feminina.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS?

Bonnici (2007, p. 80) afirma que

Estereótipos são conceitos, opiniões e crenças convencionais, geralmente muito simplificadas, que supostamente tipificam e se conformam a um modelo invariável e carente de qualquer individualidade.

Um dos exemplos na literatura brasileira, vem de Clarice Lispector. Laura é regulada desde sua aparência, a voz narrativa nos apresenta a personagem como um sujeito que vive sob um autocontrole. “Seu rosto tinha uma graça doméstica, os cabelos eram presos com grampos atrás das orelhas grandes e pálidas. Os olhos marrons, os cabelos marrons, a pele morena e suave, tudo dava a seu rosto já não muito moço um ar modesto de mulher” (LISPECTOR, 1998, p. 35).

Não podemos esquecer da Tia Anastácia do Sítio do Picapau Amarelo, denominada “negra beijuda”.

1.1.1 A mulher no contexto

O socialismo no leste europeu declarou que incluir as mulheres no processo produtivo é libertá-las. Para que a mulher fosse vista como sujeita, a sociedade precisaria passar por uma mudança sócio-culturalpsicológica. O movimento feminista se manteve pelo mundo no século XX com manifestações como a queima de sutiãs em locais públicos e a criação de medicamentos para libertar as mulheres. As palavras de ordem foram duplicadas: “Nosso corpo é nosso!” “A economia privada também é política!” “Diversos, mas não desiguais!” A escritora francesa Simone de Beauvoir, feminista e feminista, foi uma das referências que desenvolveu para a história do pensamento feminista no século XX. Seu objetivo principal é mostrar que as mulheres não apenas não tinham história, mas também conseguiram avançar nas conquistas do espaço. (RODRIGUES 2014, p.05)

As princesas dos contos de fada, trazem no seu bojo a beleza inigualável despertando nas alunas-leitoras a vaidade ou o estereótipo de uma beleza vendida a que não conseguem atingir.

Diante do surgimento de novas gerações que cada dia vêm se estruturando como cidadãos sociais, onde elas dependem da estrutura para não serem corrompidas pela degradação da desigualdade de gênero.

Faz-se necessário que o professor seja inserido no mundo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica no combate à desigualdade de gênero, principalmente com o ser feminino que há anos vem lutando pelo direito de igualdade.

A desigualdade de gênero feminino é um problema que vem crescendo muito no decorrer dos anos, ela está presente na família, na escola, no trabalho, podemos afirmar que em todos os lugares. Então, cabe ao poder público ter um olhar com mais seriedade com o público feminino e criar meios para inibir esse crescimento absurdo que está acontecendo com as mulheres brasileiras.

Imagens de príncipes e princesas, de família e, ainda, de felicidade e de sucesso são constantemente construídas e desconstruídas na ficção e reverberam na vida fora dela. Apenas fazendo um panorama, é possível dizer que as imagens de Cinderela, de Emma Bovary e de Fiona demonstram um processo de desconstrução de um estereótipo feminino. Nota-se que quando Gustave Flaubert escreveu Madame Bovary, provocou escândalo, crítica e confusão porque a imagem daquela mulher ia contra os padrões de “mulher” daquela época. Era a quebra de padrões, o início de uma tomada de consciência acerca do universo feminino. Há que se mencionar que isso é algo que ainda estamos trabalhando, prova disso é a imagem de mulher como “bela, recatada e do lar” que surgiu nos últimos anos. (PEREIRA, 2024, p. 1)

O estereótipo das princesas é sempre o mesmo, por isso elas também são consideradas como personagens planas ou, ainda, as conhecidas “personagens-tipos”, pois conforme Coelho (2000, p. 75): “[...] são bastante simples em sua construção e facilmente reconhecíveis pelo leitor [...] São personagens-tipos os reis, rainhas, princesas, príncipes, amas, bruxas, fadas, gigantes, anões, caçadores, animais encantados etc., que vivem nos contos de fada ou contos maravilhosos”.

Já na antropologia a visão eurocêntrica repassada para a literatura, reduzindo o negro desde a escravidão, com trabalhos e salários inferiores, numa sociedade em que 53% das pessoas são pretas e pardas.

... que a literatura faz é, antes de tudo, formalizar um ponto de vista original sobre o mundo que não pode jamais se confundir, como numa colagem exata, com aquele que escreve, o autor em carne e osso. O nascimento da literatura é o nascimento de um narrador (TEZZA, 2018, p. 59)

Mais do que isso, Tezza (2018, p. 21) explica que “a literatura diz, afirma, compara, reflete, pensa e revela o país e seus habitantes de uma forma simbólica, altamente diversificada, que Literatura, imagens e ensino: Questionamentos acerca dos estereótipos de masculinidade nenhuma outra linguagem alcança”.

1.1.2 POR Que As Mulheres Negras Ainda Sofrem Com A Desigualdade De Gênero?

Entende-se que na busca por igualdade, ao enfrentamento das desigualdades de gênero, as quais fazem parte da história do Brasil, pois esta história é construída em diferentes contextos, por diferentes mulheres e de diferentes maneiras.

Seja nos lugares públicos ou privados, as mulheres buscam questionar rigidamente as divisões entre os sexos, isso faz com que altere gradativamente as relações de poder entre os homens e as mulheres.

A escravidão foi um capítulo da história que marcou todo o mundo. Porém, Davis (2016) coloca que, apesar de toda a força histórica que esse período representa, inclusive elas, as mulheres negras terem feito parte e conviverem com as consequências, é difícil e pouco se encontra sobre elas o seu papel na construção da sociedade hodierna.

Segundo Santana (2019) nos dias de hoje, a mulher negra procura melhorar seus níveis de vida com muitos sacrifícios. E o melhor caminho para a obtenção desse desejo é a educação. São poucas as que chegam à Universidade, tentando alcançar uma colocação me-

lhor e crescimento econômico. Nessa procura do que julgam ser direito, sofrem muito com concorrência desleal com a mulher branca.

Além disso, o ingresso no ensino superior por parte da população negra é muito recente. De modo que esses cursos tenham sido para atender as elites brasileiras. E, de modo mais específico, até os dias de hoje é possível notar o perfil elitista e excludente nas graduações, especialmente no curso de Direito (SILVA, 2019 apud PEREIRA, 2021, p.9).

Enquanto sujeito social é importante na construção da história do nosso país, sendo que, as mulheres negras vêm construindo a sua trajetória de muita luta persistência e sabedoria. Elas também se organizam em movimentos, realizando vários movimentos de denúncia contra o racismo por intermédio de palestras, projetos e debates sobre o assunto.

De acordo com Benedito (2008), quanto maior o nível de qualificação das trabalhadoras negras, menores são as oportunidades que elas possuem de ascendência na carreira, isso porque há um aumento na concorrência e, infelizmente, ainda há uma preterição à contratação de mulheres negras para cargos de chefia, planejamento, direção operacional ou funções executivas, restando para elas em maior dimensão os cargos menos ambicionados por outros grupos populacionais.

Sendo assim, Carvalho (2019) diz que:

“É possível afirmar que a educação é o caminho chave para que as mulheres negras possam conquistar um futuro digno e assim, alcançar sua emancipação socioeconômica na sociedade, onde os desafios são impostos pela má política educativa com relação ao preconceito existente na sociedade. (CARVALHO 2019, P.6)

Desta forma, destaca-se que a relação mulher versus trabalho, o qual é cercado por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que influenciam diretamente na posição social e profissional dessas mulheres, temos o mercado de trabalho como um espaço privilegiado,

pois nele conseguimos compreender as desigualdades que são compostas na sociedade.

Segundo Benedito (2008), o estereótipo que distingue entre o que é papel feminino e o que é masculino, ajuda a qualificar os empregos masculinos e torna o trabalho feminino cada vez mais invisível, mantendo uma estrutura hierárquica de gênero, desigual e com precarização do trabalho feminino. Neste contexto, percebe-se o que o autor enfatiza ao se referir que os homens têm um estatuto social de maior prestígio, o qual é invejado pelo ser feminino, enquanto tem seu estatuto manchado pelo machismo e pelo preconceito de ser mulher.

Por isso que Kimberlé Crenshaw (2002) afirma que a partir do seu lugar de fala e da ação enquanto uma mulher negra, jurista e militante dos direitos humanos, há uma importância jurídica maior em articular raça e gênero na busca por dismantelar os mecanismos de discriminação institucional e política contra as mulheres negras.

A autora traz muitos exemplos em seus textos sobre tais discriminações: o tráfico de mulheres, em que ficam claras as relações com a situação de marginalidade social das afetadas por não serem aleatórios os “tipos” de mulheres traficadas, por serem mulheres negras.

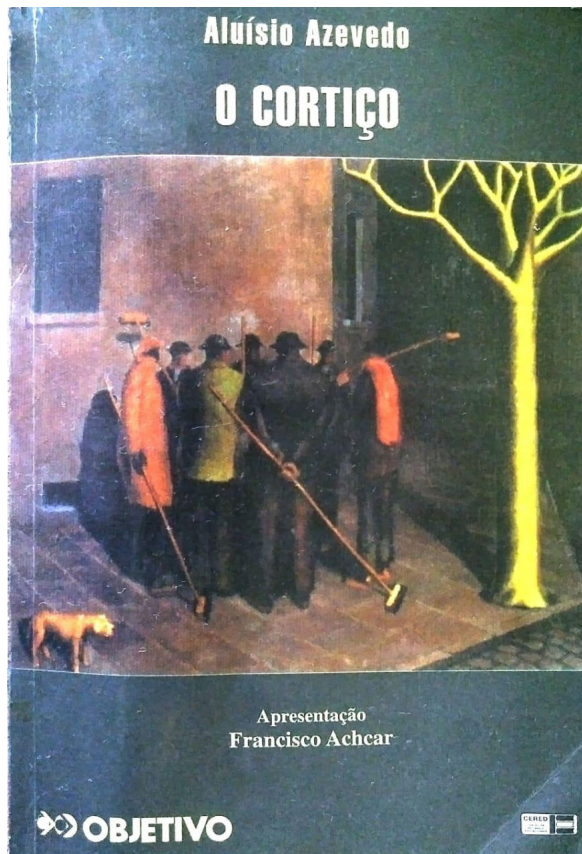
Para Teixeira (2017):

As características mais destacadas do mercado de trabalho brasileiro é a estrutura ocupacional bastante segregada. As funções preferencialmente atribuídas às mulheres são vistas como um prolongamento de seus atributos naturais e isto é usado como justificativa para receberem menores salários. A discriminação concentra grande número de mulheres em ocupações consideradas “femininas”, o que aumenta a oferta de força de trabalho e diminui salários. Esta condição de persistente injustiça tem como consequência uma segregação ocupacional por sexo no mercado de trabalho, institucionalizada por normas e práticas sociais contemporâneas (TEIXEIRA, 2017, P. 86).

Por se tratar de um ser mestiço, é empregado ao estereótipo da época colonial em que a mulher mestiça é colocada como ser de saciar as vontades carnavais. Ressalta Carneiro (1985, p.23) que:

O que poderia ser considerado histórias ou lembranças do período colonial permanecem vivas no imaginário social e adquirem novas roupagens e funções em uma ordem social supostamente democrática que mantém intactas as relações de gênero, segundo a cor e a raça instituídas no período escravista.

E isso está na literatura, como por exemplo no Cortiço de Aluísio de Azevedo



No dizer de Rosenberg,

... dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana – ao ser – a mais constante: é branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção¹

Sobre a literatura e o negro, França (1998, 34-53) apresenta as seguintes obras:

Com objetivo tanto de subsidiar a análise que realizarei posteriormente, como o de subdividir em algumas tendências as obras da literatura infan-to-juvenil contemporânea que apresentam personagens negras que tive acesso, proponho a seguinte subdivisão temática: 1) Linha que tematiza o universo da cultura africana e afro-brasileira: O presente de Ossanha, Dudu Calunga, Gosto de África: histórias de lá e daqui, de Joel Rufino dos Santos; Lendas negras, de Júlio Emílio Braz e Salmo Dansa; Sundjata: o príncipe Leão, Duula: a mulher canibal, O filho do vento, Como as histórias se espalharam pelo

Desconstrução dos estereótipos negativos do negromundo, Histórias africanas para contar e recontar, A tatuagem e a Coleção Bichos da África (1, 2, 3, 4), de Rogério Andrade Barbosa; Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira, Ifá, o adivinho e Xangô, o trovão, de Reginaldo Prandi; Agbalá: um lugar continente, de Marilda Castanha; Do outro lado tem segredos, de Ana Maria Machado; Silvino Silvério, de Rogério Borges; Bruna e a Galinha D'Angola, de Gercilga de Almeida, Histórias da Preta, de Heloisa Pires; Ogum: o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás, de Lídia Chaib e Elizabeth Rodrigues; As tranças de Bintou, de Sylviane A. Diouf. 2) Linha que tematiza o preconceito racial frente à realidade social contemporânea: Irmão negro, de Walcyrr Carrasco; A cor da ternura, de Geni Guimarães; Nó na Garganta, de Mirna Pinsky; Um botão negro, outro branco, de Beto Bevilacqua; Um sinal de esperança e Da cor da azeviche, de Giselda Laporta Nicolelis; Felicidade não tem cor, de Júlio Emílio

1 Rosenberg, Discriminações ético-raciais na literatura infan-to-juvenil brasileira, p. 159

Braz; O galinho Preto, Marques Rabelo e Arnaldo Tabaia; A ovelha negra, de Bernardo Aibê; Toni-co e Carniça, de José Rezende Filho e Assis Brasil; Saudade da vila, de Luiz Galdino; Dito, o negrinho da flauta, de Pedro Bloch. 3) Linha que tematiza a escravidão: O amigo do rei, de Ruth Rocha; O rei guerreiro e Zequinha: o estudioso, de Milton Berger; A história do galo marquês, de Ganymédes José; A botija de ouro, de Joel Rufino dos Santos; Do outro mundo, de Ana Maria Machado; Quilombo do frechal, de Paula Saldanha; O negrinho Ganga Zumba, de Rogério Borges; Em busca da liberdade, de Sônia Demarquet. 4) Linha que tematiza a identidade negra e a diversidade cultural do País: Menina bonita de laço de fita, de Ana Maria Machado; Menino marrom, de Ziraldo; Luana: a menina que viu o Brasil neném, de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino; Os três amigos, de Milton Berger.

A literatura como uma das formas de comunicação, participa assim, do âmbito maior da cultura, relacionando-se com outros objetos culturais, mas possui características que a diferenciam desses.

A literatura tem como objetivo não só um contato afetivo, mas principalmente a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia. Exatamente porque a imaginação trabalha com materiais colhidos da realidade, é preciso que a criança possa nutrir sua imaginação e usá-la em atividades adequadas, que lhe reforcem a estrutura, para crescer em um ambiente rico de impulsos em todas as direções.

1.1.3 A BNCC e a diversidade

Segundo relata a BNCC sobre a importância do respeito étnico-raciais, isso mostra uma grande preocupação com o indivíduo no meio social. Principalmente onde está inserido, isso faz com os tabus sejam quebrados, prioriza-se a Lei onde consta que todos são iguais perante. Sabe-se que através dos feitos da educação, pode-se transformar a sociedade, dando valor à igualdade de gênero, assim, faz com que as mulheres se insiram no nível de igualdade aos homens.

No Brasil, mantiveram-se as barreiras na trajetória profissional feminina, o que evidencia o viés de gênero na forma como se distribuem os sexos em diversas ocupações e setores econômicos. A inserção das mulheres na estrutura ocupacional, nas últimas déca-

das, apresentou poucas alterações, embora a Constituição Federal de 1988 tenha dado destaque à igualdade de gênero no trabalho.

Mesmo se tratando da inserção das mulheres frente ao mercado de trabalho formal, sendo que, as relações de emprego são regidas pela legislação trabalhista, nota-se que elas estão concentradas em atividades socialmente identificadas como sendo de sua atribuição, reafirma-se com isso os papéis associados ao gênero.

Pode-se dizer que o papel da mulher negra está ligado ao senso comum, porém apoia-se a uma determinação biológica, a qual justifica suas funções o dever que a mulher deveria exercer, por ser do sexo feminino, entretanto, esta predeterminação transforma-se dentro das relações sociais em que as desigualdades reproduzem outras desigualdades.

Como por exemplo: a má distribuição de renda, saúde digna, boa escolaridade e por fim uma boa moradia. Tudo isso por falta das políticas públicas sociais que são mal distribuídas, principalmente com o povo periférico (LAURETIS 1994).

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados, formam dentro de cada cultura um sistema de gênero, um sistema simbólico, ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. Embora os significados possam variar de uma cultura para outra qualquer sistema de sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. (LAURETIS, 1994, p. 211)

Nota-se que dependendo do local onde o indivíduo se encontra inserido, constrói-se um sistema permeado de símbolos, o qual as pessoas do sexo, tanto feminino quanto masculino, irão absorver valores (valores estes que estão estritamente envolvidos a fatores políticos, econômicos, sociais e culturais) de um grupo social e assim reproduzirão em seu interior quais as relações socialmente construídas, o que faz com que represente a construção de gênero até então estabelecida.

1.2 LITERATURA

A literatura esteve presente ao longo da história em todos os gêneros literários de todos os tempos e é por meio deles que conhecemos os sentir, os medos e as necessidades mais íntimas do ser humano. Sendo daqui uma parte importante de aprender uma língua que não deveria ser menosprezando a si mesmo. O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância de literatura no ensino-aprendizagem de uma língua e como usar e promover uso de textos literários nas aulas de línguas.

O termo literatura vem do latim *litterae*, que agrupa o conjunto de conhecimentos para escrever e ler bem. Embora em sua origem remeta à palavra escrita. É importante notar que a origem da escrita não foi a origem da literatura.

A leitura tem uma história. Seus primórdios, segundo arqueólogos, estão na Babilônia, onde hoje é o Iraque. Aproximadamente, no quarto milênio a.C., aconteceram nessa região mudanças climáticas que obrigaram as comunidades agrícolas a se reagruparem em torno de centros urbanos, que se transformaram em cidades-Estados. Para manter e organizar a vida nessa sociedade, desenvolveu-se a arte de escrever, que mudou para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos.

O culto a beleza do corpo, a exaltação da mulher em uma época em que a mesma não tinha total liberdade e o sentimentalismo ao ser humano é presenciado nos escritos de uma gama de autores. Textos que valorizam a raça indígena, o povo simples e a cultura dos mesmos são fortemente evidenciados nas obras de Gonçalves Dias,

Porém, a terceira geração do Romantismo, a qual tem como ícone o renomado Castro Alves, assumem uma postura engajada de combate às injustiças, à escravidão e à opressão do povo, temas esquecidos pelos primeiros românticos.

Na fase do Pré-Modernismo, Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, esclarece que a rebelião era consequência de uma estrutura social injusta, que condenava o sertanejo ao abandono e a pobreza. Em *Canudos*, o autor denuncia o crime, a intolerância e a violência do Exército para com o povo.

A fase do Modernismo representa uma mudança radical, comandada pelo célebre Mário de Andrade, cujo objetivo era romper com o falso moralismo imposto pelos aparatos das forças militares e instigar uma atitude reflexiva e crítica diante do presente.

O professor é um importante mediador entre o aluno e o texto escrito; de alguma forma, determina o encontro do aluno com os processos de decodificação da palavra escrita. Analisar como esse processo é realizado e o quão compatível ele é com o comportamento do aluno parece ser essencial para entender como o aluno responde à participação do professor no desenvolvimento de sua própria competência comunicativa.

Uma das riquezas da literatura para romper com estereótipos está na variedade de gêneros, que nós permite em nossa escolha usar diferentes tipos de textos literários, que contemplem essa temática, que pode ser também como o romance, o poema, o teatro ou o conto.

Mas antes da seleção do texto com o qual queremos trabalhar, nos deparamos com o próxima pergunta: qual é o texto mais adequado? É um fato que sendo o professores que têm que escolher o texto, na maioria dos casos somos antes de um processo subjetivo, mas no qual certas diretrizes podem ser levadas em consideração geral que servirá de guia na seleção:

- O grupo destinatário e suas preferências sempre devem ser levados em consideração.
- O texto deve ser adaptado ao nível dos alunos, embora seja a exploração didática do texto que nos diz em que nível pode ser aplicada.
- Deve ser também uma seleção representativa de diferentes tendências e gêneros literários na linguagem do estudo e oferecem uma mais amplamente possível em termos de variedade regional, temática, dialética e estilística e cultural.
- Os professores devem escolher os textos com os quais se sentem confortáveis. Quanto aos gêneros que mais se prestam, podemos destacar a história ou conto que é bastante adequado, acima de tudo pela sua brevidade, o que significa que os alunos não desanimam, pois poderia ser o caso ao ler um

romance. O fato de ser uma unidade independente permite e convida os alunos para uma segunda leitura na qual sutilezas de linguagem e significado podem ser apreciadas que podem ter passado despercebido na primeira leitura. E o mais importante de tudo é o senso de realização que os alunos experimentam por terem começado, compreendeu e até gostou de um texto literário na língua de estudo.

A aprendizagem significativa ou contextualizada ocorre quando o educando pode relacionar o conhecimento às suas práticas cotidianas. Isso se torna possível a partir do momento em que a vivência do educando – seu prévio do mundo – é resgatado em sala de aula para servir como subsídio no processo de análise, fazendo parte dos temas de estudo. Oportunizando ao aluno a real possibilidade de falar, ouvir, ler e escrever, porquanto identifica em sala de aula o que acontece fora dela.

A literatura funciona como uma bússola que indica o educando pode ou não seguir a direção apontada, mas seja qual o caminho a ser tomado, a leitura é que ofereceu subsídios para tal ação.

Na procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, observaram-se duas tendências próximas daquelas que já formavam a leitura dos pequenos: dos clássicos fizeram-se adaptações; do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas.

Em cada país vão aos poucos surgindo propostas diferentes das obras literárias. No Brasil, a literatura tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptado de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias.

O papel pedagógico da literatura no processo de humanização, isto é, o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1989, p. 117).

CONCLUSÃO

A partir da literatura, questionar com os alunos por que o negro deve ser sempre serviçal, como por exemplo nas novelas da Globo? Por que as bruxas são sempre horrendas? Na trilogia *As Brumas de Avalor*, a fada Morgana é expulsa do reino que se revela feminista na corte do Rei Arthur?

A construção de uma Pedagogia das diferenças de gênero passa por um importante processo de formação continuada dos professores. Educar para a diferença de gênero significa colocar no cotidiano educativo das meninas e meninos, elementos conceituais anti-sexistas e experiências inovadoras para suas vidas no sentido de que as mesmas consigam romper paradigmas numa hegemonia dominante.

A escola deve ser uma grande incentivadora da leitura. O trabalho com a leitura deve estar em seu planejamento. Quantas horas semanais e mensais serão dedicadas à leitura de narrativas? A leitura de livros pode ser dividida em momentos.

A literatura é espaço privilegiado do sonho, da reflexão, do simbólico e da constituição do sujeito. O professor poderá utilizar com seus alunos esse espaço. Isso é uma questão de opção para aquele profissional que esteja, efetivamente, comprometido com a infância e com um projeto de formação de cidadãos. (ALLEBRANDT, 2016, p. 102)

A mediação do professor na escolha dos livros que contemplem a questão de gênero é de suma importância para as aulas de leitura. É preciso, principalmente, que sejam selecionados os que têm condições de encantar o aluno, pois o lúdico vem facilitar a interdisciplinaridade. Esta, no entanto, exige desacomodação e comprometimento do conhecimento através da pesquisa, uma vez que ela deve ir além da mera justaposição de disciplinas, ou seja, ser o eixo integrador das disciplinas nos diferentes saberes e nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando relacioná-las com a realidade do educando, minimizando assim os efeitos da compartimentalização.

A prática interdisciplinar envolvendo mais professores traz contribuições uma vez que ela substitui a concepção fragmentada, unitária

ria do ser humano; vendo-o como energia ativa, ser complexo e único, que une e interage em sociedade, sentindo as interferências de outras culturas ou gerações.

A literatura deve ocupar espaço e tratamento especial em sala de aula, pois ela é fonte de informação e prazer, cabendo ao professor criar esse espaço e proporcioná-lo ao aluno. O professor deve fazer da história a sua história. Se necessário, ler com quem está alegre, triste, bravo, fazer as adaptações que o texto pede. Além disso, o mesmo tem a obrigação de transmitir para o aluno dados importantes sobre a literatura, que muitas vezes não nos é lembrado. Deve colocar para o aluno quem o escreveu, para quem escreveu, quem o ilustrou.

Ler é uma forma de abstrair-se da realidade ou encará-la de frente, fazendo um raciocínio crítico para então se libertar da ideologia dominante, superá-la, para então transformá-la. Romper com os sistemas que nos aprisiona e não nos deixa sermos cidadãos do processo decisório dos rumos do país. A ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe parece, num primeiro momento desordenado e caótico, a leitura tenta lhe impor uma ordem hierarquizada conforme seu conhecimento vai se agigantando. A leitura coloca o indivíduo em contato com o mundo exterior e o traz para sua convivência, tornando-se parte de sua vida.

A leitura poderá levar as pessoas a tomarem noções de sua realidade e possam perceber que “é a estrutura social que permite ou não que as pessoas cumpram determinados destinos” (NIDELCOFF, 1994, p15), e para quebrar esse paradigma social é necessário que ele se arvore de conhecimentos advindos da leitura, que permeiam a sua conduta e vida social de difícil alteração social sem subsídios que os coloquem em pé de igualdade com as classes mais favorecidas (elites).

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7.ed. Brasil: Ática, 1997.

BENEDITO, Alessandra. **Igualdade e diversidade no trabalho da mulher negra: superando obstáculos por meio do trabalho decente**. Dissertação apresentada a Universidade Presbiteriana Macke-

nzie para obtenção do título de Mestre em Direito Político e Econômico. São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1241> >. Acesso em: 15 nov. 2023

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Florianópolis: Revista de Estudos Feministas, vol. 19, n° 2, 2011.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007

BRASIL. **Base Nacional Curricular: Ensino Fundamental II: língua portuguesa/**

BRASÍLIA: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAMARGO, Orson. **Desigualdade social**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>>. Acesso em: 25 set. de 2014.

CANDIDO, Antônio. Vários escritos – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª edição. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, n° 49.2003.

CARVALHO, Beatriz Gimenes de. TEIXEIRA José Artur Gonçalves Teixeira. **A mulher negra advogada e sua trajetória na carreira jurídica**. ETIC, v. 15, n. 15, 2019. Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise**, didática. São Paulo: Moderna, 2000

EZZA, Cristóvão. **Literatura à margem**. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

FRANÇA, Luiz Fernando de . Desconstrução dos estereótipos negativos do negro em Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em O menino marrom, de Ziraldo

INFANTE, Ulisses. **Literatura, língua e produção de textos**. 2. Ed., São Paulo: Spicione, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. 11ª ed. Porto Alegre Mercado Aberto, 1999.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LISPECTOR, Clarice. “A imitação da rosa”. In: **Laços de família**. 1960. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 34-53.

_____. “A bela e a fera ou a ferida grande demais”. In: A bela e a fera. 1979. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 95-105

PASQUALINI, Joseni Terezinha Frainer. Caderno de estudos: literatura infantojuvenil. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2007.

PEREIRA, Marcos Aparecido. **Literatura, imagens e ensino: questionamentos acerca dos estereótipos de masculinidade**. Revista Cocar. V.21N.39/ 2024. p. 1-19, Cuiabá.

SANTANA, Bianca. **Vozes insurgente de mulheres negras: do século XVIII à primeira década do século XXI**. Belo Horizonte. Maza edições. 2019.

SANTANA, Ediane Lopes de. **As mulheres contra o patriarcado e as relações desiguais de gênero: aspectos teóricos e práticos no combate às opressões**. In: ANDES-SN. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral, 2016 - Ano XXVI Nº 58.

SODRÉ, Nelson Werneck (1976). **História da literatura brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

https://www.andes.org.br/img/midias/2c32d260df7b737c-16011156d437316a_154_8264664.pdf. Acesso em: 05/04/2023

CAPÍTULO 27

O CORTIÇO: A DESIGUALDADE DE GÊNERO DA FIGURA FEMININA NA OBRA DE “ALUÍSIO AZEVEDO” QUE PERCORRE NO MEIO SOCIAL E NO ESPAÇO ESCOLAR EM NOSSA ATUALIDADE, NA ESCOLA MUNICIPAL PRINCESA ISABEL NO MUNICÍPIO DE SILVES - AM NO PERÍODO DE 2022-2023

THE TENNE: GENDER INEQUALITY OF THE FEMALE FIGURE IN THE WORK OF “ALUÍSIO AZEVEDO” THAT RUN THROUGH THE SOCIAL ENVIRONMENT AND IN THE SCHOOL SPACE IN OUR PRESENT TIME, AT THE PRINCESA ISABEL MUNICIPAL SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF SILVES - AM IN THE PERIOD OF 2022-2023

Aldo Freitas Terço Filho
aldoterco88@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática: a desigualdade de gênero da figura feminina na obra de “Aluísio Azevedo” que percorre no meio social e no espaço escolar em nossa atualidade, na Escola Municipal Princesa Isabel, no município de Silves–AM. É um estudo que necessita de uma democratização para que se tenha o avanço de igualdade para todos, visando à inclusão de todos na sociedade como direito social. No Brasil, percebemos uma grande e crescente movimentação dos movimentos sociais para a inserção de temas como desigualdade de gênero. Está inserido no mundo social é uma necessidade, pois os recursos hoje apresentam um avanço imperioso na vida da população, em especial na prática pedagógica. A desigualdade é um divisor de águas, pois a representatividade feminina nos colégios eleitoras da política brasileira ainda é minoria, entende-se que na busca por igualdade ao enfrentamento das desigualdades de gênero, no qual fazem parte da história do Brasil, que por sua vez é construída em diferentes contextos, por diferentes mulheres e de diferentes maneiras. Seja nos lugares públicos ou privados, as mulheres vêm questionando rigidamente as divisões en-

tre os sexos, isso alterando gradativamente as relações de poder entre os homens e as mulheres. A escravidão foi um capítulo da história que marcou todo o mundo. Porém, conforme Davis (2016), apesar de toda a força histórica que esse período representa inclusive as mulheres negras terem feito parte e conviverem com as consequências, é difícil e pouco se encontra sobre elas o seu papel na construção da sociedade. Conforme a pesquisa foi descoberta que a desigualdade de gênero feminino percorre os espaços das nossas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Desigualdade. Gênero. Figura feminina. Meio social. Espaço escolar.

ABSTRACT

This research addresses the theme: gender inequality of the female figure in the work of “Aluísio Azevedo” that runs through the social environment and the school space in our current time, at the Escola Municipal Princesa Isabel, in the city of Silves-AM. It is a study that needs to be democratized in order to have the advancement of equality for all, aiming at the inclusion of everyone in society as a social right. In Brazil, we notice a large and growing movement of social movements to include themes such as gender inequality. It is inserted in the social world and is a necessity, since resources today present an imperative advance in the life of the population, especially in pedagogical practice. Inequality is a watershed, since female representation in Brazilian political constituencies is still a minority. It is understood that in the search for equality, gender inequalities must be confronted, which are part of the history of Brazil, which in turn is constructed in different contexts, by different women and in different ways. Whether in public or private spaces, women have been rigorously questioning the divisions between the sexes, gradually changing the power relations between men and women. Slavery was a chapter in history that marked the entire world. However, according to Davis (2016), despite all the historical strength that this period represents, including black women having been part of it and living with the consequences, it is difficult and little is known about their role in the construction of society. According to the research, it was discovered that female gender inequality runs through the spaces of our Brazilian schools.

Keywords: Inequality. Gender. Female figure. Social environment. School space.

INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero da figura feminina é um estudo que necessita de uma democratização para que se tenha o avanço de igualdade para todos, visando à inclusão de todos na sociedade como direito social. No Brasil, percebemos uma grande e crescente movimentação dos movimentos sociais para a inserção de temas como desigualdade de gênero.

Estar inserido no mundo social é uma necessidade, pois os recursos, hoje, apresentam um avanço imperioso na vida da população, em especial na prática pedagógica. Sendo assim, torna-se importante a política de capacitações aos profissionais da educação para poderem criar projetos para combater a desigualdade de gênero e usar como ferramentas no processo de ensino. A **Situação Problema**: Que despertou este estudo surgiu em uma discussão sobre desigualdade de gênero, onde a mulher ainda sofre bastante com as consequências do passado. Diante disso, procurou-se saber:

Em meio a vários questionamentos, vem à **pergunta central**: por que trabalhar a desigualdade de gênero da figura feminina como forma de transmitir conhecimento sobre direitos iguais para a sociedade?

No mais, as **Perguntas específicas**: de que forma a desigualdade de gênero da figura feminina pode ser combatida do meio social e no espaço escolar? Como desarmonizar a desigualdade de gênero da figura feminina no meio social e no espaço escolar? Com o estudo sobre desigualdade de gênero da figura feminina. Como se dará a avaliação dessa sistematização em uma escola pública com alunos do 9º ano do ensino fundamental II? **Objetivo geral**: Analisar a desigualdade de gênero da figura feminina na obra o cortiço de “Aluísio Azevedo” e comparar como ocorre dentro do espaço escolar compartilhada com professores e alunos atualmente, em uma escola pública do 9º ano do ensino fundamental II, no município de Silves-AM/Brasil, no período de 2022-2023.

Os **Objetivos específicos são**: Identificar a desigualdade de gênero da figura feminina na obra o cortiço de “Aluísio Azevedo” e comparar como ocorre dentro do espaço escolar compartilhada com professores e alunos presentemente em uma escola pública do 9º ano

do ensino fundamental II, no município de Silves-AM/Brasil, no período de 2022-2023; comparar a desigualdade de gênero da figura feminina, a qual ainda persiste atualmente e se ela percorre dentro do espaço escolar; incentivar o professor a uma reflexão sobre desigualdade de gênero da figura feminina na obra O cortiço de “Aluísio Azevedo” e como combater esse problema que vem crescendo a cada dia em nossa atualidade.

Nessa **Hipótese**, o tema percorrido sobre desigualdade de gênero da figura feminina pode despertar e chamar a atenção do indivíduo e pode levar a fazer reflexões sobre o aprendizado no meio social. Torna-se relevante que tal método contribuirá para incentivar e aprofundar os estudos através do tema explorado.

Partindo da **Justificativa**, o seguinte tema abordado surgiu a partir de uma discussão realizada no curso de letras na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Que causou uma curiosidade em saber como a desigualdade de gênero da figura feminina era tratada no contexto da obra O Cortiço daquela época e na nossa atualidade.

Sabe-se que o ensinamento, através do combate à desigualdade de gênero da figura feminina, é uma forma de atrair e socializar, ou melhor, chamar a atenção da sociedade para ver aquilo que está sendo apresentado. Fazendo com que ela interaja com a sua criatividade, tornando-a cada vez mais participativa no meio social. Porém, este é um desafio a ser percorrido, mas que esperamos chegar ao objetivo de que a mulher possa estar onde ela quiser.

Com a **viabilidade**: Devido à falta de preparação para lidar com as adversidades da desigualdade de gênero, as quais têm causado problemas principalmente no ser feminino, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem. Então, é necessário que se crie, especificamente, uma disciplina sobre desigualdade de gênero, para que se socialize desde o ensino da educação infantil e que tenha em mente como combater a desigualdade de gênero da figura feminina tanto fora quanto dentro do ambiente escolar.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 DESIGUALDADE DE GÊNERO DA FIGURA FEMININA E OS EMBASAMENTOS

Aluísio Tancredo Belo Gonçalves de Azevedo foi um escritor, jornalista, pintor, desenhista, caricaturista e romancista. Nasceu na cidade de São Luís do Maranhão, em 14 de abril de 1857. Ao concluir seus estudos em sua cidade natal, localizada no Liceu do Maranhão. “Mudou-se em 1876 para a cidade do Rio de Janeiro, junto com seu irmão, Artur Azevedo, onde continuou com os seus estudos na Academia Imperial de Belas-Artes”. Ele começou então a trabalhar como caricaturista para jornais. Aluísio de Azevedo era um exímio escritor, sendo que foi um dos mais emblemáticos escritores da prosa naturalista brasileira na atualidade da época.

Onde o escritor retrata da desigualdade social no Brasil, principalmente das mulheres negras que habitavam no cortiço e que paira na sociedade contemporânea.

O Naturalismo inicia no Brasil no fim do século XIX, com a publicação do romance. O Mulato, em 1881, de Aluísio de Azevedo. Os escritores naturalistas influenciados por vários acontecimentos que estavam ocorrendo no Brasil procuravam retratar a realidade da sociedade na época, sendo que eles tinham uma visão materialista, pois a sociedade estava em elevação. Os escritores desta escola literária eram objetivos, os temas eram combinações sem pretexto, e pressupunham que a Ciência era a preparação para os problemas.

Nas suas obras, os escritores retratavam os problemas da vida social, política e econômica, que também era normal que eles tratassem dos temas associados à abolição da escravatura.

Com base nisso, outro item que é de extrema importância é o estilo literário escolhido pelo autor de “O Cortiço”, sendo ele o criador do estilo naturalista no Brasil, quando se preocupa em retratar a realidade de forma fidedigna, ou seja, sem minimizar ou destorcer a realidade, procurando transmitir a ideia de que seus personagens agem naturalmente, expondo de forma clara os modos e os hábitos individuais.

O autor retrata com maior veemência sobre a influência do meio social, sobre o ser humano, além da fixação dos acontecimentos com antecedência pelo destino aliado às divindades em forma de animais, fato que o autor explora com intensidade para mostrar sua proposta literária, equiparando os personagens de sua obra a animais e desta forma apresenta as similaridades físicas e também a aptidão inata do homem deixado de seu passado grotesco e animal.

As principais obras naturalistas no Brasil, e seus escritores: O cortiço – Aluísio de Azevedo (1890), Bom Crioulo – Adolfo Caminha (1895), O Missionário – Inglês de Sousa (1891), O Ateneu – Raul Pompeia (1888).

O Livro o *Cortiço* foi publicado, logo após a Proclamação da República e a iniciante abolição da escravidão, perante a uma sociedade que ainda não estava acostumada às novas formações sociais que os setores políticos e econômicos daquele tempo representavam, e por esta razão os lugares mais distantes dos epicentros destas mudanças levaram anos para saberem destes acontecimentos.

A cidade sofre, então, a pressão do crescimento demográfico: falta de habitações decentes e baratas e necessidade de residir perto do lugar de emprego dado à insuficiência e os altos custos dos transportes provocam um verdadeiro confinamento do trabalhador nas habitações coletivas. [...] Casebres e cortiços multiplicam-se próximo aos estabelecimentos industriais, em «ruas infectas, sem calçamento», denunciando as precárias situações socioeconômicas do trabalhador. Residindo em habitações coletivas ou em casinhas [...] aglomerando-se para dormir nos chamados hotéis cortiços. (MOURA, 1982, pg.22)

E diante dessa situação a mulher que desde o século passado vivia sob o jugo da tradição machista e religiosa trazendo a marca pecadora original reprimindo-a às regras impostas e cobradas pela sociedade patriarcal, enfim, no final das décadas de 1920 e 1930 foi que de fato as novas tendências femininas iriam penetrar de maneira incisiva na sociedade a tal sorte de serem abrangidas, censuradas e, inclusive, sendo compreendidas como um receio que em meio ao medo, caracterizava o sufrágio feminino. Estas transformações eram incômodas aos conservadores da época, deixando-os perturbados.

O Cortiço é um romance composto por 23 capítulos que apresentam um narrador onisciente (sendo que é aquele que sabe de toda a história), é contado em terceira pessoa, o tempo da narrativa é linear (começo, meio e fim), seguindo o tempo cronológico dos acontecidos. Conforme Carlos Faraco e Francisco Moura (2000) nos dizem que:

Considerado a obra-prima do Naturalismo brasileiro, o romance O Cortiço, de Aluísio Azevedo, narra a escalada social do imigrante português João Romão, dono do cortiço e de uma pedreira. Romão consegue fortuna graças a sua avareza e ao auxílio de Bertoleza, escrava foragida e sua amante. Ao lado do cortiço ergue a residência de Miranda, outro português que enriquecera e ascendera socialmente com rapidez, conseguindo um título de nobreza. Almejando a mesma coisa, Romão planeja casar-se com a filha de Miranda. Para isso, deve livrar-se de Bertoleza. Denuncia-a aos antigos senhores e ela se mata. Paralelamente a esta história, ocorrem vários outros dramas relacionados aos habitantes do cortiço. O mais importante envolve Jerônimo e Piedade, casal português recém-chegado ao cortiço. No cortiço, Jerônimo conhece Rita Baiana, a sensual mulata amante de Firmo, Jerônimo e Rita se apaixonam e passam a viver juntos. (FARACO; MOURA, 2000, P.172).

De acordo com a obra analisada, segue a descrição abaixo de cada PERSONAGEM e suas CARACTERÍSTICAS.

JOÃO ROMÃO é um português ambicioso, dono do cortiço, da venda, da pedreira e dos tanques de lavagens de roupa. Ele representa o capitalista explorador. Bertoleza, escrava e quitandeira que batalhava para comprar sua alforria. Ele sendo o dono da Taverna, o “Cortiço São Romão e da pedreira”, pois o mesmo é um dos importantes personagens da narrativa. O Qual busca o progresso social a qualquer custo e, com isso, passa a representar o capitalista explorador e ganancioso, sendo dono de muitas ambições. Que só pensa em enriquecer.

De acordo com Azevedo (2014), João Romão compra com a reserva da amiga, alguns palmos de terra do lado esquerdo da venda e construiu uma casinha com duas portas, sendo dividido ao meio parale-

lamente à rua, pois a parte da frente foi destinada à quitanda e a parte do fundo para moradia que se arranjou com os cacarecos de Bertoleza.

Neste trecho podemos ver que Romão é um tremendo de um espertalhão, onde ele aproveita das economias da amiga para adquirir bens materiais, ela, coitada, por não saber ler, aceitou a proposta feita pelo amigo, porém este estava com má intenção de enganá-la. (AZEVEDO 2014. pág. 14).

Conforme Piscitelli (2008), a intensão em oferecer as ferramentas analíticas para compreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades, ou seja, para pensar categorias de classificação dos indivíduos de forma relacional e articulada, possibilitando uma abordagem mais crítica sobre a representação das mulheres no romance *O Cortiço*, o que se leva a refletir como bem destaca Henning:

[...] os modos através dos quais marcadores sociais da diferença como gênero, sexualidade, idade/geração, “raça”, classe social e corporalidades interagem contextual e conjunturalmente, de modo a promover potenciais cenários de desigualdades sociais e hierarquizações (2015, p.100).

Segundo Azevedo (2014), a criação da estalagem em um ponto grande, sendo uma estalagem monstra, sem exemplo, destinada acabar toda aquela miuçalha de cortiços que abitavam por Botafogo.

Bertoleza é uma escrava e amante de Romão sendo que ela trabalha para ele. Miranda é um português burguês, casado com Estela e que vive ao lado do cortiço.

Bertoleza, “crioula trintona” (AZEVEDO, 2004, p.15), que conseguiu juntar certa quantia obtida das vendas que cozinhava por fora. Desta quantia arrecadada, ela remetia uma porcentagem ao seu dono, sendo que era um velho cego habitante em Juiz de Fora, e a outra parte era tolamente destinada para compra da tão sonhada alforria, e uma terceira parte era destinada para sua sobrevivência.

Com o acontecimento da morte de seu primeiro companheiro, com o qual ela vivia amigada, passa a viver agora com João Romão que administra suas economias e as transforma em considerável fortuna.

Esta união torna-se benéfica para ambos, mais principalmente para João Romão, “Bertoleza representa agora o papel de tríplice caixeira de criada e de amante” (AZEVEDO, 2004, p. 17) João Romão lhe propôs a uma proposta de morarem juntos a mesma concordou com os braços aberto e muito feliz em manter-se de novo com um português, assim, como toda a cafuza, Bertoleza já mais queria se sujeitar-se a negros e sempre procurava incansavelmente um homem numa raça superior a sua. (AZEVEDO, 2004, p.16). Neste contexto podemos notar ainda um pesado preconceito relacionado a pessoas que exerciam trabalhos braçais ou pesados, e também devido à relação da cor da pele dos indivíduos.

O autor Aluísio Azevedo deixa muito claro este desdenho a estas pessoas nas relações da desigualdade social existente entre o preconceito, que é uma marca muito forte nas pessoas de cor morenas, Bertoleza por ser de uma cor escura. Ela exercia preconceito em ter um companheiro negro, ela sempre procurou uma pessoa da raça superior a sua, por exemplo. João Romão utiliza-se da mulher, do trabalho exercido ao longo dos anos de união para acumular riquezas, após ele ter acumulado esta riqueza, ele quer também status social, mas para isso é necessário casar-se com alguém que possa lhe promover a aquisição de um título, no caso Zulmira.

2.2 POR QUE AS MULHERES NEGRAS AINDA SOFREM COM A DESIGUALDADE DE GÊNERO?

Entende-se que na busca por igualdade, ao enfrentamento das desigualdades de gênero, as quais fazem parte da história do Brasil, pois esta história é construída em diferentes contextos, por diferentes mulheres e de diferentes maneiras.

Seja nos lugares públicos ou privados, as mulheres buscam questionar rigidamente as divisões entre os sexos, isso faz com que altere gradativamente as relações de poder entre os homens e as mulheres.

A escravidão foi um capítulo da história que marcou todo o mundo. Porém, Davis (2016) coloca que, apesar de toda a força histórica que esse período representa, inclusive elas, as mulheres negras terem feito parte e conviverem com as consequências, é difícil e

pouco se encontra sobre elas o seu papel na construção da sociedade hodierna.

Segundo Santana (2019) nos dias de hoje, a mulher negra procura melhorar seus níveis de vida com muitos sacrifícios. E o melhor caminho para a obtenção desse desejo é a educação. São poucas as que chegam à Universidade, tentando alcançar uma colocação melhor e crescimento econômico. Nessa procura do que julgam ser direito, sofrem muito com concorrência desleal com a mulher branca.

Além disso, o ingresso no ensino superior por parte da população negra é muito recente. De modo que esses cursos tenham sido para atender as elites brasileiras. E, de modo mais específico, até os dias de hoje é possível notar o perfil elitista e excludente nas graduações, especialmente no curso de Direito (SILVA, 2019 apud PEREIRA, 2021, p.9).

Enquanto sujeito social é importante na construção da história do nosso país, sendo que, as mulheres negras vêm construindo a sua trajetória de muita luta persistência e sabedoria. Elas também se organizam em movimentos, realizando vários movimentos de denúncia contra o racismo por intermédio de palestras, projetos e debates sobre o assunto.

De acordo com Benedito (2008), quanto maior o nível de qualificação das trabalhadoras negras, menores são as oportunidades que elas possuem de ascensão na carreira, isso porque há um aumento na concorrência e, infelizmente, ainda há uma preterição à contratação de mulheres negras para cargos de chefia, planejamento, direção operacional ou funções executivas, restando para elas em maior dimensão os cargos menos ambicionados por outros grupos populacionais.

Sendo assim, Carvalho (2019) diz que:

“É possível afirmar que a educação é o caminho chave para que as mulheres negras possam conquistar um futuro digno e assim, alcançar sua emancipação socioeconômica na sociedade, onde os desafios são impostos pela má política educativa com relação ao preconceito existente na sociedade. (CARVALHO 2019, P.6)

Desta forma, destaca-se que a relação mulher versus trabalho, o qual é cercado por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que influenciam diretamente na posição social e profissional dessas mulheres, temos o mercado de trabalho como um espaço privilegiado, pois nele conseguimos compreender as desigualdades que são compostas na sociedade.

Segundo Benedito (2008), o estereótipo que distingue entre o que é papel feminino e o que é masculino, ajuda a qualificar os empregos masculinos e torna o trabalho feminino cada vez mais invisível, mantendo uma estrutura hierárquica de gênero, desigual e com precarização do trabalho feminino. Neste contexto, percebe-se o que o autor enfatiza ao se referir que os homens têm um estatuto social de maior prestígio, o qual é invejado pelo ser feminino, enquanto tem seu estatuto manchado pelo machismo e pelo preconceito de ser mulher.

Por isso que Kimberlé Crenshaw (2002) afirma que a partir do seu lugar de fala e da ação enquanto uma mulher negra, jurista e militante dos direitos humanos, há uma importância jurídica maior em articular raça e gênero na busca por dismantelar os mecanismos de discriminação institucional e política contra as mulheres negras.

A autora traz muitos exemplos em seus textos sobre tais discriminações: o tráfico de mulheres, em que ficam claras as relações com a situação de marginalidade social das afetadas por não serem aleatórios os “tipos” de mulheres traficadas, por serem mulheres negras.

Para Teixeira (2017):

As características mais destacadas do mercado de trabalho brasileiro é a estrutura ocupacional bastante segregada. As funções preferencialmente atribuídas às mulheres são vistas como um prolongamento de seus atributos naturais e isto é usado como justificativa para receberem menores salários. A discriminação concentra grande número de mulheres em ocupações consideradas “femininas”, o que aumenta a oferta de força de trabalho e diminui salários. Esta condição de persistente injustiça tem como consequência uma segregação ocupacional por sexo no mercado de trabalho, institucionalizada por normas e práticas sociais contemporâneas (TEIXEIRA, 2017, P. 86).

Por se tratar de um ser mestiço, é empregado ao estereótipo da época colonial em que a mulher mestiça é colocada como ser de saciar as vontades carnavais. Ressalta Carneiro (1985, p.23) que:

O que poderia ser considerado histórias ou lembranças do período colonial permanecem vivas no imaginário social e adquirem novas roupagens e funções em uma ordem social supostamente democrática que mantém intactas as relações de gênero, segundo a cor e a raça instituídas no período escravista.

Rita Baiana é uma mulher representante do que é ser negro na sociedade brasileira, porém essa visão preconceituosa é algo que ainda perpetua e que deve ser debatido nos estudos como esse.

Para mostrar que esta mulher por ser mestiça não é uma serpente ou um ser para satisfazer os desejos carnavais da sexualidade, que é sedutora de corpo escultural, mas sim uma mulher que próprio se define.

Com as resistências do preconceito existente em nossa sociedade, temos a BNCC (2018) que norteia para que se possa continuar a luta contra esse gargalo que ainda persiste na sociedade brasileira. De acordo com a BNCC (2018):

Essa diversidade frequentemente é alvo de preconceitos e discriminações, o que resulta em conflitos e violência. Assim, alguns acham que determinadas pessoas não merecem consideração, seja porque são mulheres, porque são negras, porque são nordestinas, cariocas, gaúchas, pobres, doentes etc. Do ponto de vista da Ética, o preconceito pode traduzir-se de várias formas. A mais frequente é a não-universalização dos valores morais. Por exemplo, alguém pode considerar que deve respeitar as pessoas que pertencem a seu grupo, ser honesto com elas, não as enganar, não as violentar etc., mas o mesmo respeito não é visto como necessário para com as pessoas de outros grupos. Mais ainda: mentir para membros de seu grupo pode ser considerado desonroso, mas enganar os “estranhos”, pelo contrário, pode ser visto como um ato merecedor de admiração. Outra tradução dos preconceitos é a intolerância: simplesmente não se aceita a diferença e tentasse, de toda forma, censurá-la, silenciá-

-la. Finalmente, é preciso pensar na indiferença: o outro, por não ser do mesmo grupo, é ignorado e não merecedor da mínima solidariedade. (BNCC, 2018, p. 71)

Porém, ainda há intolerância que está enraizada no meio da sociedade, mas que depende dos educadores para mostrar a importância dos valores da ética, com a finalidade de futuramente libertar as mulheres negras dessa não-universalização preconceituosa.

De acordo com Carvalho e Gonsalves (2015), a obra produz um enredo em função das pessoas, onde traz a sequências e descrições muito precisas, onde as cenas são coletivas e tipos psicologicamente primários que fazem no conjunto do cortiço a personagem mais importante do romance naturalista brasileiro. Porém o romance busca conhecer de perto os pensamentos dos personagens e as influências do meio, da raça e do momento histórico.

Podemos notar que Aluísio Azevedo usa a termo de linguagem do Zoomorfismo, para fazer comparação da figura do homem com o animal, ligada ao comportamento do ser humano. A Zoomorfização é o pensamento do Naturalismo, onde o homem é um ser tratado como um ser irracional, essa ideia é da época, no qual era muito influenciada pelo Darwinismo sendo que o homem não passa de um ser impenhado, porém, ele é condicionado pelo meio onde ele vive. Como podemos perceber na obra de Azevedo (2012) quando ele descreve que:

Naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa começou a minhoca e esfervilhar, a crescer o mundo uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 2012.p. 12).

O autor relata o crescimento da população no cortiço, com o passar dos anos a população se multiplica ainda mais, sabe-se que atualmente esse crescimento continua crescendo, principalmente nas periferias das grandes cidades, onde não há uma sustentabilidade dos órgãos competentes pare que tenham informações sociais.

A BNCC (2018) traz a importância da:

Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmo e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. (BNCC, 2018, p. 360).

Segundo relata a BNCC sobre a importância do respeito étnico-raciais, isso mostra uma grande preocupação com o indivíduo no meio social. Principalmente onde está inserido, isso faz com os tabus sejam quebrados, prioriza-se a Lei onde consta que todos são iguais perante. Sabe-se que através dos feitos da educação, pode-se transformar a sociedade, dando valor à igualdade de gênero, assim, faz com que as mulheres se insiram no nível de igualdade aos homens.

No Brasil, mantiveram-se as barreiras na trajetória profissional feminina, o que evidencia o viés de gênero na forma como se distribuem os sexos em diversas ocupações e setores econômicos. A inserção das mulheres na estrutura ocupacional, nas últimas décadas, apresentou poucas alterações, embora a Constituição Federal de 1988 tenha dado destaque à igualdade de gênero no trabalho.

Mesmo se tratando da inserção das mulheres frente ao mercado de trabalho formal, sendo que, as relações de emprego são regidas pela legislação trabalhista, nota-se que elas estão concentradas em atividades socialmente identificadas como sendo de sua atribuição, reafirma-se com isso os papéis associados ao gênero.

Pode-se dizer que o papel da mulher negra está ligado ao senso comum, porém apoia-se a uma determinação biológica, a qual justifica suas funções o dever que a mulher deveria exercer, por ser do sexo feminino, entretanto, esta predeterminação transforma-se dentro das relações sociais em que as desigualdades reproduzem outras desigualdades.

Como por exemplo: a má distribuição de renda, saúde digna, boa escolaridade e por fim uma boa moradia. Tudo isso por falta das

políticas públicas sociais que são mal distribuídas, principalmente com o povo periférico (LAURETIS 1994).

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados, formam dentro de cada cultura um sistema de gênero, um sistema simbólico, ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. Embora os significados possam variar de uma cultura para outra qualquer sistema de sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. (LAURETIS, 1994, p. 211)

Nota-se que dependendo do local onde o indivíduo se encontra inserido, constrói-se um sistema permeado de símbolos, o qual as pessoas do sexo, tanto feminino quanto masculino, irão absorver valores (valores estes que estão estritamente envolvidos a fatores políticos, econômicos, sociais e culturais) de um grupo social e assim reproduzirão em seu interior quais as relações socialmente construídas, o que faz com que represente a construção de gênero até então estabelecida.

O autor enfatiza que a diferença existente no mercado de trabalho é descrita como uma divisão sexual do trabalho, porém umas das formas é a do capital, o que forma, segundo ele, a hierarquização entre homens e mulheres, dessa maneira fica sujeita a mulher na hierarquia do capital abaixo do homem, sendo algo construído historicamente e com origem em um patriarcalismo das sociedades, fazendo com que as mulheres trabalhem em locais precários, ou seja, desvalorizados. (CISNE 2015)

Acrescenta Saffioti (2013) que os baixos salários que são direcionados as mulheres é devido à desvalorização do trabalho exercido por elas e que o sistema capitalista se apropria dessa força de trabalho onerosa e em potencial para a regularização dos salários.

Aqui se percebe uma grande desvalorização com o ser feminino sobre direitos trabalhistas onde a mulher abarca o problema social capitalista com a desigualdade de salário.

Percebe-se que o autor menciona a desvalorização da figura feminina, por se tratar da desigualdade de gênero principalmente quando se refere ao mercado de trabalho, onde elas estão sempre abaixo do que se espera, o que faz com elas recebam sempre o salário inferior aos dos homens.

É de suma importância registrar que a Constituição Federativa de 1988 é um marco de grande relevância para a democracia brasileira, é o que estabelece princípios fundamentais, direitos e deveres individuais e coletivos sem distinção de raça, credo ou sexo. Dentre as leis que foram aprovadas, destacamos o art. 5º e inciso I inseridos na Constituição de 1988 que diz:

Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, no termo seguinte: – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988)

No que rege a lei sobre desigualdade, seja ela em qual sentido for, diz que todos são iguais perante ela, mas infelizmente o ser feminino enfrenta o estereótipo em todos os setores, principalmente quando se trata de uma mulher negra que está concorrendo uma vaga de emprego de chefia. Porém, não é o que acontece na realidade.

De acordo com Carneiro (2003), o racismo estabelece o fator social da população negra em geral, principalmente das mulheres negras em particular, que executa como elemento sobre a divisão na luta das mulheres negras pelos privilégios, contra o racismo imposto pelas mulheres brancas e as vulnerabilidades posteriores ligadas a outros fatores como o sexismo têm gerado ao longo histórico das desigualdades sociais entre os indivíduos na sociedade brasileira. No entanto, com que já foi relatado sobre desigualdade social, agora o estudo percorrerá com o foco na desigualdade de gênero feminino.

No Brasil, a desigualdade social apenas, não é determinante quando se trata da mulher negra. A cor da melanina traz algumas consequências ainda maiores para certas mulheres. Nesse sentido, é

possível afirmar que as mulheres negras, sofrem dois tipos de preconceitos: o preconceito de gênero e o preconceito de raça.

Acrescenta-se que as desigualdades na sociedade brasileira estão diretamente ligadas ao processo de exclusão pelo qual passam alguns segmentos da sociedade, pode-se citar, dentre eles: as mulheres, e ainda mais, as mulheres negras.

As mulheres negras possuem imensas dificuldades em ocupar alguns espaços. Por exemplo, nos postos de trabalho está descrito a boa aparência como requisito de acesso para o ingresso neste. Seguramente, constata-se que não são as mulheres negras que têm, para os donos da empresa, a boa aparência.

Inicialmente, uma questão importante a ser levantada: a renda das mulheres negras no Brasil não chega nem a metade da renda recebida pelos homens brancos, que por sua vez corresponde a 56% (cinquenta e seis por cento) da renda das mulheres brancas. Nesse sentido, Mariana Mazzini Marcondes et al (2013, p. 118) afirma que:

Comparando-se o total das rendas das pessoas, as desigualdades se pronunciam. Ainda que as disparidades tenham sofrido redução nos últimos anos, a renda das mulheres negras não chega nem a metade daquela auferida pelos homens brancos e corresponde a cerca de 56% dos rendimentos das mulheres brancas. (MARIANA MAZZINI MARCONDES ET AL, 2013, p. 118)

No entanto, nota-se que as mulheres negras estão na base da pirâmide social, pois as mesmas tendem a acumular desvantagens relacionadas com a discriminação de gênero, bem como a discriminação de raça. Nesse sentido, Maria Nilza da Silva (2003, S.p.) afirma que:

A situação da mulher negra no Brasil de hoje manifesta um prolongamento da sua realidade vivida no período de escravidão com poucas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do país. Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram que a mulher negra apresenta menor nível de escolaridade, trabalha mais, porém com rendimento menor, e as poucas que conseguem romper as barreiras do pre-

conceito e da discriminação racial e ascender socialmente têm menos possibilidade de encontrar companheiros no mercado matrimonial.

Pondera-se ainda que enquanto os homens brancos preenchem um grupo com maior inserção social, a percentagem de desemprego entre estes é muito menor comparado com as mulheres negras, que estão inseridas no grupo com maior percentual de desempregos.

Analizando os dados das pesquisas realizadas pelo DIEESE e outros órgãos, é possível verificar que o preconceito resulta em salários mais baixos para os negros em relação aos brancos, incluindo o item gênero, infere-se que o homem negro está ocupando um patamar abaixo do da mulher branca quanto ao rendimento salarial. Mas, as mulheres negras se encontram ainda mais abaixo na pirâmide ocupacional. (SANTOS, 2009, p. 2)

2.2.1 Desigualdade de gênero feminino na escola

Ao relacionar desigualdade feminina escolar, trata-se de um problema muito delicado, principalmente nas escolas públicas brasileira, onde o público da periferia são os que mais sofrem com as políticas públicas. Isso torna um problema muito sério para esse público citado.

A desigualdade de gênero escolar é um fator muito recorrente que ainda vem acontecendo nos espaços escolares, principalmente nas aulas recreativas em que os meninos têm mais atividades esportivas, ou passam mais tempo nas quadras do que as meninas, isso gera um princípio de desigualdade escolar, entretanto, é importante que os professores e o coletivo escolar promovam mais debates e projetos para que possa ser desconstruído esse preconceito de gênero escolar.

Segundo Vianna (2018), o uso do conceito sobre gênero passou a abarcar as estruturas das relações sociais como raça e classe social como forma de compreender as mais variáveis formas de desigualdades, seria um erro grotesco, porém, atribuir o estudo sobre as relações de gênero ao uso da expressão feminina, sendo que algumas teorias feministas consideram uma universalização da identidade feminina.

Assim, proporciona em particular importância que o conceito de gênero é uma forma de agravar o que é ser mulher nos mais complexos contextos históricos e culturais.

Sob essa ótica, ganha particular relevância problematizar as questões com relações às diferenças entre homens e mulheres, principalmente quando baseado no sexo biológico, e programa-se a relação de poder entre as relações sociais de gênero na dimensão entre raça, etnias e geração.

Para Almeida (2011):

A melhor forma de compreender esse processo é considerar que as relações gênero são influenciadas pelas estruturas das relações sociais, ou seja, de como a sociedade se relaciona entre si, como ressalta. (ALMEIDA 2011, P.12).

A escola por ser um ambiente de socialização, também pode reforçar os padrões conservadores e a afirmação dos papéis que os gêneros (feminino/masculino) são ensinados a desempenhar no cotidiano.

Porém, esses reforços podem estar nos currículos quando não são abordados temas relacionados à perspectiva de gênero e ou em livros didáticos ao representar as meninas sempre brincando com bonecas e meninos com carros.

Sendo assim, Carvalho (2010) fala que as diferenças incumbidas nas relações de gênero são estruturantes de um sistema de dominação masculina, que perpassa todos os setores de uma sociedade.

Com os debates e a naturalização sobre esses assuntos nas escolas tornam-se indispensáveis. A partir destes debates no ambiente escolar e a preparação dos profissionais da educação para lidar com essas questões, podem vir a ajudar na desconstrução da desigualdade de gênero de que meninos e meninas devem seguir padrões impostos ao seu gênero, como meninas são mais frágeis e meninos não podem chorar.

A autora Vianna (2018) ressalta que o contexto na qual as políticas públicas são criadas, é um processo dinâmico. Visto que as propostas são resultantes de um processo de negociações e das relações

que complexas e tensas, as quais, tanto o estado quanto os movimentos sociais disputam os seus interesses.

Em virtude do contexto, pode-se dizer que ambas as partes no processo de formulação das políticas Públicas são influenciadas. O mais preocupante, contudo, é constatar que por ser uma relação bastante tensa, as formulações de políticas públicas podem demorar em que seja posta em ação. Assim, preocupa o fato de que com essa demora as políticas públicas nem sempre abrangem as pessoas que seriam beneficiárias dessas formulações.

Também se entende que o conceito sobre políticas públicas contém várias abordagens, como ressalta Souza (2006, p. 26 apud SANTOS, 2021, p.14), não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública. Segundo a autora, a política pública é um campo multidisciplinar, ou seja, perpassa por diversas áreas do conhecimento, e que visa buscar colocar as ações democráticas do governo em prática, para que essas ações do seu propósito causem resultados e/ou mudanças na sociedade.

Dentro das mais vertentes de políticas públicas a que se adéqua mais a esse trabalho são as políticas públicas sociais.

No que se referem às ações das políticas públicas, as quais determinam os padrões e a proteção social implementado pelo Estado com visões voltadas, em princípios, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades dos indivíduos, dos que realmente precisam de estruturas para uma boa estabilidade produzida pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING,2001,p.31)

As políticas públicas causam bastante impacto nas vidas dos indivíduos que são abrangidas com elas, seja na área educacional, econômica ou social. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetida a sistemas de acompanhamento e avaliação. (SOUZA, 2006, p.26)

Conforme mencionado pela autora, é necessário compreender essas formulações, pois após serem discutidas e colocadas em programas, planos e projetos, é preciso acompanhar se estão sendo efe-

tuadas corretamente, com as lutas dos movimentos sociais. Aos poucos, algumas políticas públicas foram sendo conquistadas. No que tange ao movimento feminista, a agenda governamental foi evidenciada nas áreas da saúde e violência contra a mulher.

Nos anos de 1984 foi publicada pelo Ministério da Saúde uma iniciativa, o Programa Social de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), que tinha como objetivo reduzir a morbidade materna e infantil. Apesar de ter sido um marco para a saúde da mulher, no entanto, o programa formulado de interesse do Estado era uma forma de controle sobre os corpos das mulheres sexualmente ativas, assim controlando sua natalidade.

De acordo com Connell e Pearse (2015):

[...] A maioria das mulheres no mundo, especialmente as que têm filhos, é economicamente dependente dos homens. Alguns homens acreditam que as mulheres que dependem deles são sua propriedade. Esse é um dos cenários comuns da violência doméstica: quando as mulheres dependentes não aceitam as exigências de seus maridos ou namorados, são surradas. (CONNELL E PEARSE 2015, p. 34)

Conforme relatos de grandes estudiosos e educadores, essa mudança epistemológica é muito relevante, principalmente quando se trata dos estereótipos de gênero que conferem diferentes lugares sociais tanto quanto para homens e mulheres.

Quando se trata especificamente do mercado de trabalho, esses são estereótipos que recomendam atividades profissionais específicas na área, seja para o sexo masculino e outras bem diferentes para o feminino.

No que se refere ao estereótipo de fragilidade atribuído às mulheres, por exemplo, isso durante muito tempo legitimou a concepção de que atividades corporais deveriam ser de exclusividade dos homens. Mas, Isso para não prejudicarem sua natureza que é delicada, sendo que as mulheres deveriam se concentrar em atividades do âmbito privado – a administração da casa –, nela exerce, na sua plenitude, as vir-

tudes consideradas como intrínsecas ao seu sexo, como a paciência da compaixão da intuição, entre outras (GOELLNER, 2003, p. 33).

Smigay (2002) observa que as escolas diferenciam seus alunos por gênero, vê-se necessário uma reflexão sobre o porquê e quais são os conceitos que se utilizam para essa diferenciação e como combater através da educação.

Segundo Menezes (2013), um dos papéis mais importante da escola seria o de orientar e construir conhecimentos sobre desigualdade de gênero e sexismo. É função da escola ajudar na desconstrução de preconceitos, não naturalizar a dominação masculina, mas ajudar na conscientização das mulheres, dentro e fora da escola, para que haja a diminuição de preconceito contra a mulher.

Enquanto a situação relacionada acima ocorre repetidamente no cotidiano das crianças, tendo ela, infelizmente, tornado-se comum, normal e aceitável. Porém, na maioria das vezes, acontece que só os meninos são escolhidos para serem os monitores de classe e até mesmo ajudantes do dia ou líderes de atividades, mesmo no inconsciente, crescem e acreditam que isso é o normal, aceitável e correto. E, quando essas crianças chegam à idade adulta e percebem que os cargos de chefia nas empresas são ocupados na maioria das vezes por homens, supõem que isso seja normal e correto, e essa situação torna-se muitas vezes aceitável e inquestionável.

Porém, a escola deve então utilizar não somente uma metodologia de ensino e conteúdos programáticos voltados para a transmissão do conhecimento científico, mas também ter uma metodologia de trabalho e com enfoque nas questões que são ligadas às diferenças e às desigualdades.

Isso contribuirá para que os educandos passem a assumir uma posição com menos discriminação no tocante às identidades de gênero e sexuais presentes no meio escolar e na sociedade, assim como o autor LOURO (1997, p. 84) diz que se presta pouca atenção à eficiência da normalização cotidiana, continuada e naturalizada.

Sabe-se que na escola inclusiva é a escola que integra e inclui a todos. E o exemplo o qual foi citado acima é de uma escola que exclui e promove a desigualdade problema é que muitas vezes a escola contemporânea não sabe lidar com essas questões.

Por outro lado, podem-se perceber alguns avanços ao se analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Por exemplo, no documento (PCN), percebe-se que ele abre uma brecha para tratar temas considerados por muitos como tabus, por meio dos Temas Transversais. Cabe aqui ressaltar o que os Temas Transversais representam:

[...] Uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. (BRASIL, 1997, p. 12)

Contudo, ao relacionar aos Temas Transversais, são discutidas questões sobre sexualidade, media-se, assim, de maneira interdisciplinar, o trabalho docente na escola. Entretanto, é insuficiente quando os Temas Transversais abordam a questão da Orientação Sexual, pois essa questão é tratada num sentido normativo. O documento, em nenhum momento, cita a homossexualidade ou bissexualidade, também não cita os sujeitos com identidade de gênero diferente do sexo biológico, como os transexuais, os transgêneros, ou travestis. O documento apenas norteia que:

Assim, o tema Orientação Sexual deve se organizar para que os alunos, ao fim do Ensino Fundamental, sejam capazes de: Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; Compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; Conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para [...] agir de modo solidário em relação aos portadores de HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; Conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual; Evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus

da AIDS; Desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade; Procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos. (BRASIL, 1997, p. 91).

Posto que, ao comparar o documento da LDB com os PCNs, percebe-se que, por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham representado um avanço e contribuído para que esse debate chegasse à escola, ainda se têm grandes falhas e lacunas que precisam ser preenchidas.

No entanto, por outro lado, quando analisamos os documentos das diretrizes da educação, podemos perceber um grande progresso quando se observa que ele tem um capítulo específico, o qual trata dos Direitos Humanos, e este capítulo assegura que:

[...] Todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico- racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática. (BRASIL – MEC, 2013, p. 518).

Identifica-se uma ampla melhoria ao se fazer tal comparação nos documentos existentes. Conforme as diretrizes trazem um capítulo específico de direitos humanos, por si só pode observar um grande avanço, e, embora o capítulo trate a questão do gênero num sentido mais amplo, não se dá especificidades para cada termo, não se pode omitir o fato de ter tido uma grande evolução na Legislação Educacional Brasileira ao realizar tal comparação.

Sabemos que a desigualdade de gênero feminina é um viés que cresce cada ano que se passa, e isso deixa cada vez mais a mulher em estado vulnerável. Devido os embates enfrentados, a lei 11.340 foi aprovada em 2006 e nomeada como Lei Maria da Penha, constitui-se em um ponto de partida para a discussão acerca da violência doméstica, do sexismo e da discriminação de gênero no universo escolar.

A Lei Maria da Penha foi criada com o objetivo de coibir essas violências domésticas e familiar contra as mulheres. Esta lei afirma que:

Configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial [...] A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (BRASIL, 2006).

Com a aprovação dessa Lei, a mulher passou a ter acesso e amparo do poder público no caso de agressões, físicas, morais e psicológicas. A Lei proporcionou dignidades às mulheres para que elas possam ter seus direitos de expressar suas ideias no combate às violências, principalmente as violentadas dentro do lar familiar.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa aborda o levantamento de uma bibliografia já publicada em livros, periódicos (revistas), teses, anais de congressos, indexados em bases de dados em formato on-line. Por esse motivo, a investigação do objeto da pesquisa far-se-á a partir de um enfoque, quali-quantitativa, segundo Gil (2019) afirma que a compreensão do método como uma sequência de ações é necessária para obter conhecimento confiável através dos fenômenos. Já que pretende trazer contribuições de ordem teórica acerca do referido tema. Desigualdade de gênero da figura feminina na obra de “Aluísio Azevedo” que percorre no meio social e no Espaço Escolar em nossa atualidade.

Conforme supramencionado, a pesquisa é de natureza descritiva com abordagem quantitativa e qualitativa. Ratifica-se que, com o enfoque quantitativo, o intuito é delimitar a informação medindo as variáveis de estudo, já o enfoque qualitativo viabiliza a reflexão unindo a interpretação do pesquisador com os estudantes.

A escola conta com 200 alunos e 20 professores. A referida Instituição atende nos turnos matutino e noturno o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, com mediação tecnológica.

Os dados coletados são predominantemente descritivos, para descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, além de delinear as características de determinada situação, permitindo a inferência de relações entre variáveis e a previsão de fenômenos.

Fernandes (2020) considera que uma das características mais significativas da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e entrevistas. No qual foi produzido com cinco questões de acordo com o tema abordado.

Feminina na obra de “Aluísio Azevedo” que percorre no meio social e no Espaço Escolar em nossa atualidade

Pois é a partir deles que se extraem os resultados que se busca em uma pesquisa, seja ela de mestrado ou doutorado, porém, os resultados podem ser positivos ou negativos. Somente dar a veracidade através dos questionários e entrevistas.

O público-alvo deste estudo que fizeram parte da pesquisa foram 15 (quinze) professores do ensino fundamental II do turno matutino. Os professores possuem em média entre 28 e 50 anos de idade. A grande maioria na sala de aula é do sexo feminino. Esses foram os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, sendo que cada um teve um papel de suma importância na produção desta pesquisa. Na qual cada um deu a sua contribuição para que chegássemos ao objetivo da pesquisa.

A pesquisa será sistematizada com o intuito de coletar dados e, a partir desta, se terá uma proporção da problemática. Os dados coletados são predominantemente descritivos, para descrever o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, além de delinear as características de determinada situação, permitindo a inferência de relações entre variáveis e a previsão de fenômenos.

Conforme Fernandes (2020) considera que uma das características mais significativas da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionários e entrevistas.

Na pesquisa, os instrumentos utilizados foram: questionário para os 15 professores contendo 05 (cinco) perguntas discursivas. Esse questionário teve o intuito de verificar a desigualdade de gênero

da figura feminina relatada pelos professores que estão rotineiramente lidando com os alunos dentro e fora do espaço escolar.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

P1 - Qual foi o maior desafio sobre a desigualdade de gênero que as mulheres já superaram? **Professor A:** Foi o direito de votar onde elas passaram a fazer parte do cenário político, isso foi um marco histórico que foi exercer a cidadania. **Professora B:** A questão salarial, o emprego porque ainda há gestores que preferem o sexo masculino, porque a mulher tem a questão da gravidez, menstruação, acompanhamento dos filhos e entre outros. **Professora C:** A maior conquista foi o direito de igualdade o mesmo nível que vale para todos tanto para os homens como para as mulheres, mesma jornada pedagógica de trabalho com salarial igual. **Professor D:** Reconhecimento de suas capacidades em função do cargo exercido pelas mesmas. **Professora E:** O direito de a mulher votar a questão salarial, o emprego porque ainda há gestores que preferem o sexo masculino. Isso quer dizer que as mulheres estão constantes na luta. **Professora F:** O direito de a mulher votar a questão salarial e também escolher o que ela quer ser. Ou melhor, o que ela quiser ser na vida. **Professora G:** Ser reconhecida pela sociedade, ganhando seu espaço como direito igual ao dos homens.

P2 - Com o avanço das tecnologias, você acredita que ainda as mulheres sofrem com a desigualdade de gênero? Justifique sua resposta.

Professor A: Sim, em alguns casos não mudaram muitas coisas, as mulheres continuam sofrendo os mesmos abusos por parte de patrões e muitas das vezes as próprias mulheres cometem abuso contra a outra a outra. **Professora B:** Sim, com os avanços das tecnologias ficou mais fácil explorar suas indignações contra as mulheres. **Professora C:** Sim, as mulheres ainda são discriminadas pela cor, religião, beleza, imagem e comunicação. **Professor D:** Sim, por inúmeros fatores elas discriminadas seja por sua cor, religião, beleza, imagem, comunicação e até mesmo pelo seu trabalho. **Professo-**

ra E:. Sim, por sua cor, religião, beleza, imagem que são postas nas redes social, comunicação e entre outros. **Professora F:** Sim, tenho acompanhado inúmeros casos na internet sobre sua cor, religião, beleza, imagem, principalmente com o seu corpo. **Professora G:** Sim, por inúmeros fatores elas descriminadas seja por sua cor, religião, beleza, imagem, comunicação e até mesmo pelo seu trabalho. Através dos memes na internet. Esses são fatores que a tecnologia causa com o ser feminino.

P3 - Você como docente já presenciou a desigualdade de gênero feminino dentro de sua sala de aula?

Professor A: Relatou que já presenciou inúmera vez, principalmente nas aulas de educação física, onde os meninos começam a dizer para as meninas que mulher não brinca com bola mulher brinca com bonecas. **Professora B:** Sim, acontece, pois os estudantes formam seus grupos e um fica comentado absurdo contra o grupo de mulheres. **Professora C:** Sim, nas brincadeiras que exige esforço maior, os meninos preferem brincar com os meninos. **Professor D:** Ainda não presenciou. **Professora E:.** Sim, nas aulas de educação física que, os meninos preferem brincar com os meninos. **Professora F:** Sim, os meninos preferem forma grupos de estudos somente com os meninos. **Professora G:** Sim, quando se trata de brincadeiras que exige esforço um maior, por exemplo, jogo de bola, os meninos preferem brincar somente com os meninos.

P4 - A desigualdade de gênero feminino é um problema que persiste em todos os setores sociais. Se você tivesse o poder de acabar com a desigualdade de gênero feminino, como você faria?

Professor A: Respondeu que faria para acabar com a desigualdade: criaria novas políticas publicas totalmente voltada para combater a desigualdade, **Professora B:** Enfatizou que implantaria novos projetos nas escolas, isso na educação infantil como uma alfabetização para combater a desigualdade. **Professora C:** Afirmou se ela tivesse o poder ela ia criar novas leis, novas políticas publicas, que seriam aplicadas com muito seriedade, ela implantaria projetos escolares para combater as desigualdades a qual estão presentes em nosso cotidiano. **Professor D:** Nos diz que, para que a desigualdade de gênero feminino seja

estabilizada, isso deve ser ensinado dentro de casa. **Professora E:** Ela criaria uma disciplina específica e obrigatória para ser ensinado na alfabetização até a educação superior. **Professora F:** 1º Avaliação da mulher, igualar seu salário com os do masculino. 2º Igualava o número de gestores metade do sexo masculino e metade do sexo feminino. 3ª Trabalhava com uma portaria “exigindo” a formação e conscientização dos alunos desde a educação infantil. **Professora G:** Trabalhava com um método de conscientização dos alunos desde a educação infantil, para combater a desigualdade de gênero feminino.

P5 - Com a criação de uma disciplina específica sobre desigualdade de gênero feminino, para se ensinar desde a educação infantil até o ensino superior. Você concorda que poderíamos ter um país no futuro menos desigual? Justifique sua resposta.

Professor A: Sim, se cada professor se compromettesse com certeza poderíamos ter um país futuro menos desigual. **Professora B:** Sim, todos não poderiam reclamar de nada, todos aprenderiam o que é certo, como lidar com os problemas dos outros. **Professora C:** Com certeza se todos os professores trabalhassem com respeito no dia de sua sala de aula. **Professor D:** Sim, as pessoas teriam uma preparação vindo de baixo até chegar ao topo da educação. **Professora E:** Sim, sendo que os professores em primeiro lugar estariam recebendo uma formação para desenvolver o ensinamento dessa disciplina para os alunos. **Professora F:** Com certeza, os professores passariam por formações na área para explorar em sala de aula.

Professora G: Sim, seria um passo muito importante para a educação, sendo que os professores iam ter buscar uma qualificação da área para estimular o seu trabalho com a nova disciplina.

Essas foram as respostas dadas pelos docentes, onde participaram 15, (quinze) mais foram trazidas aqui 07 (sete) respostas, somente para formalizar que não foi inventado pelo pesquisador. Sendo que todos os participantes responderam ao questionário.

Depois do questionário respondido, as informações foram ordenadas, visualizando as questões da pesquisa, presentes nos dados colhidos. Foi possível, assim, a análise das respostas formuladas no questionário distribuído, de acordo com tabela, organograma e gráficos a serem visualizados.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Identificar a desigualdade de gênero na figura feminina na obra O cortiço de “Aluísio Azevedo” e comparar como ocorre dentro do espaço escolar compartilhadas com professores e alunos atualmente, em uma escola pública do 9º ano do ensino fundamental II.

Diante do surgimento de novas gerações que cada dia vêm se estruturando como cidadãos sociais, onde elas dependem da estrutura para não serem corrompidas pela degradação da desigualdade de gênero.

Faz-se necessário que o professor seja inserido no mundo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica no combate à desigualdade de gênero, principalmente com o ser feminino que há anos vem lutando pelo direito de igualdade.

Quando se perguntou qual o maior desafio para combater desigualdade de gênero da figura feminina, principalmente no espaço escolar, eles comentaram: Que precisa especificamente criar uma disciplina para ensinar no início da educação básica, mas que seja ensinada com seriedade, isso do dia a dia em sala de aula.

TABELA – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

P1	Qual foi o maior desafio sobre a desigualdade de gênero que as mulheres já superaram?
P2	Com o avanço das tecnologias, você acredita que ainda as mulheres sofrem com a desigualdade de gênero? Justifique sua resposta.
P3	Você, como docente, já presenciou a desigualdade de gênero feminino dentro de sua sala de aula?
P4	A desigualdade de gênero feminino é um problema que persiste em todos os setores sociais. Se você tivesse o poder de acabar com a desigualdade de gênero feminino, o que você faria?
P5	Com a criação de uma disciplina específica sobre desigualdade de gênero feminino, para se ensinar desde a educação infantil até o ensino superior. Você concorda que poderíamos ter um país no futuro menos desigual? Justifique sua resposta.

FONTE: O pesquisador (2023)

Conforme o resultado a que os professores descreveram no questionário, podemos perceber que eles trazem o fator sobre justamente o tema da pesquisa, sendo a desigualdade de gênero da figura feminina. Isso nos leva a uma grande preocupação quando se relaciona o ser feminino. Segundo eles, os docentes, conforme a pergunta de número 05 (cinco), afirmam que seria muito importante se tivéssemos uma

disciplina específica para ensinar, ou melhor, combater a desigualdade de gênero feminino dentro do espaço escolar e da nossa sociedade.

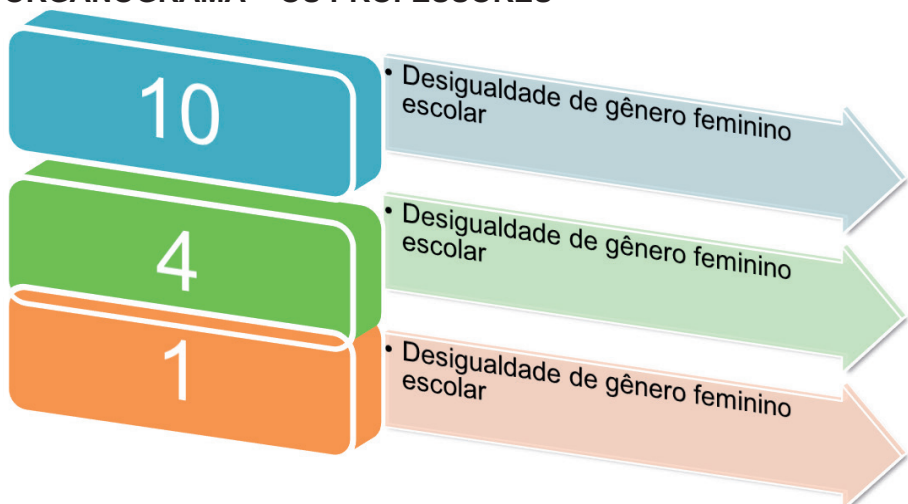
A desigualdade de gênero feminino é um problema que vem crescendo muito no decorrer dos anos, ela está presente na família, na escola, no trabalho, podemos afirmar que em todos os lugares. Então, cabe ao poder público ter um olhar com mais seriedade com o público feminino e criar meios para inibir esse crescimento absurdo que está acontecendo com as mulheres brasileiras.

3.2.1 Organização dos Resultados do Segundo Objetivo Específico

Comparar a desigualdade de gênero da figura feminina, entretanto, a qual ainda persiste atualmente, e se ela percorre dentro do espaço escolar;

De ante das comparações realizadas no espaço pedagógico sobre a desigualdade de gênero feminino, verificou-se que a maioria dos docentes já se deparou com essas consequências, de acordo com eles é um tema que precisa de o um olhar bastante criterioso, para que se possam implantar novas políticas publicas com mais seriedade, voltada para combater a desigualdade de gênero feminino no espaço pedagógico e também fora do ambiente.

ORGANOGRAMA - OS PROFESSORES



FONTE: O pesquisador (2023)

Segundo o organograma, 10 (dez) docentes afirmam ter presenciado uma grande escala sobre a desigualdade de gênero da figura feminina que vem acontecendo dentro do espaço escolar, onde muitas das vezes levam a vítima a desistir de frequentar o ambiente escolar.

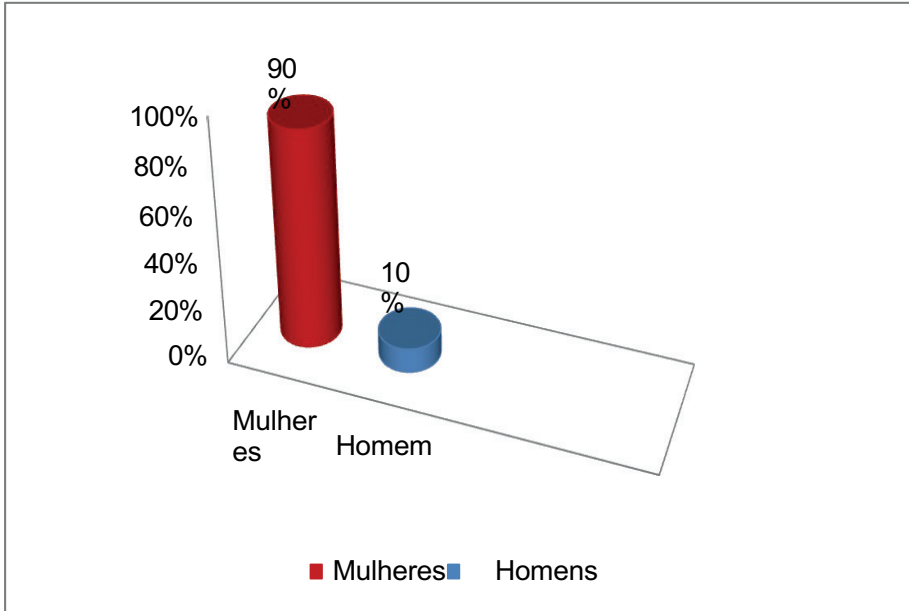
Segundo o organograma, 04 (quatro) docentes já foram vítimas da desigualdade de gênero feminina. Pois as vítimas foram discriminadas pelos seus próprios colegas de classe, afirmaram elas. Continuando o organograma, onde 01 (um) docente afirma que ainda prestou a atenção sobre esse fato de desigualdade de gênero dentro do ambiente escolar. Segundo Mendes, (2013), os caminhos da educação são definidos pelo conflito entre as forças que aumentam a desigualdade e a resistência a elas. Um caso real que envolve essas forças e outros fatores chama a atenção para práticas específicas da estrutura institucional que podem afetar tanto a permanência quanto à falta ou mesmo o abandono da escola por parte dos alunos. Conforme essa situação que o organograma nos traz, isso torna preocupante sabermos que em nossas escolas estão acontecendo essas atrocidades. Isso mostra que precisamos estar preparados e também de políticas públicas com seriedade para podermos combater esse gargalo que vem crescendo ano a ano na nossa sociedade.

3.2.2 Organização dos Resultados do Terceiro Objetivo Específico

Incentivar o professor a uma reflexão sobre desigualdade de gênero da figura feminina, na obra O Cortiço de “Aluísio Azevedo” e como combater esse problema que vem crescendo a cada dia em nossa atualidade;

O objetivo desta pesquisa é fazer uma alta reflexão sobre a necessidade de que o professor dos dias atuais ajude a combater a desigualdade de gênero feminino, mas para poder se desenvolver, junto a seus discentes, com uma metodologia de trabalho motivadora, sendo eficiente e condizente com a realidade da sociedade contemporânea.

GRÁFICO- PROFESSORES X PROFESSORAS



FONTE: O pesquisador (2023)

Conforme as perguntas do questionário, o pesquisador utilizou para fazer uma entrevista com os professores participantes, sobre a desigualdade de gênero da figura feminina. Com isso, chegamos ao resultado conforme o que podemos ver no gráfico a cima. Onde ele mostra um pequeno percentual de 10% (dez por cento) dos homens que sofrem com a desigualdade de gênero. Já por outra, as mulheres estão em um percentual bem elevado de 90% (noventa por cento). Isso significa que elas estão com um índice muito elevado com a desigualdade de gênero, assim como o gráfico nos mostra, isso se torna um marco muito preocupante para as mulheres, que veem sofrendo com esse descaso de desigualdade de gênero feminino. Com isso, Rodrigues (2014, p.05) apresenta informações sobre os esforços para emancipar as mulheres no século XX:

O socialismo no leste europeu declarou que incluir as mulheres no processo produtivo é libertá-las. Para que a mulher fosse vista como sujeita, a sociedade precisaria passar por uma mudança sócio-cultural/psicológica. O movimento feminista se manteve pelo mundo no sécu-

lo XX com manifestações como a queima de sutiãs em locais públicos e a criação de medicamentos para libertar as mulheres. As palavras de ordem foram duplicadas: “Nosso corpo é nosso!” “A economia privada também é política!” “Diversos, mas não desiguais!” A escritora francesa Simone de Beauvoir, feminista e feminista, foi uma das referências que desenvolveu para a história do pensamento feminista no século XX. Seu objetivo principal é mostrar que as mulheres não apenas não tinham história, mas também conseguiram avançar nas conquistas do espaço. (RODRIGUES 2014, p.05)

Conforme os três objetivos, visamos ao resultado que a desigualdade de gênero feminino é um problema que vem aumentando ao longo dos anos; ele está presente na família, na escola, no trabalho e em todos os outros lugares. Portanto, é dever do poder público tratar o público feminino de maneira mais humana e estabelecer medidas para impedir o avanço ridículo que está prejudicando as mulheres brasileiras. Conforme a pesquisa, descobriu-se que apenas dez por cento dos homens são vítimas da desigualdade de gênero. Não que diga respeito ao público feminino, essa estatística é completamente diferente. Durante uma pesquisa e uma avaliação dos resultados, descobriu-se que esse público tinha uma estatística em larga escala de 90%. Isso indica que elas sofrem com a desigualdade de gênero, ou que têm um alto índice.

Sendo que os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e as 169 metas que divulgamos hoje mostram a amplitude e o propósito desta nova agenda global. Levamos em contato com o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e estamos trabalhando para alcançar as metas que ainda não foram alcançadas. Trabalhamos para garantir os direitos humanos de todos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. Seus componentes são unificados e distintos, e equilibram as três facetas do desenvolvimento sustentável: econômico, social e ambiental (ONU, 2015, p. 1).

É disso que muitos professores precisam de motivação sólida para implementar medidas de combate à desigualdade de gênero feminino, principalmente aquelas que ocorrem dentro do espaço esco-

lar. Para isso ocorrer, novas políticas públicas precisam ser criadas para abordar esse problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a desigualdade de gênero da figura feminina é um problema desafiador, ao longo deste estudo notaram-se que as mulheres estão sempre em grupos a menos, com os menores salários, menores grupos nas políticas, nas universidades, nas escolas públicas tem as menores oportunidades principalmente quando se trata da cor de sua pele, tudo isso mostra como as políticas públicas brasileiras são mal distribuídas.

Como objetivo de analisar a desigualdade de gênero da figura feminina na obra o cortiço de “Aluísio Azevedo” e comparar como ocorre dentro do espaço escolar compartilhadas com professores e alunos atualmente em uma escola pública do 9º ano ensino fundamental II, no município de Silves-AM/Brasil.; nesta comparação com a obra, notamos que houve uma grande mudança, onde as mulheres estão adentrando no meio social. Agregando os seus valores gradativamente.

Assim. Como relata objetivo específico, identificamos a desigualdade de gênero da figura feminina na obra o cortiço de “Aluísio Azevedo” com os dias atuais; ainda permanecem em nossa atualidade, como a desigualdade de gênero feminino, o preconceito, o machismo, a desvalorização das mulheres dentro e fora do mercado de trabalho, moradias precárias, crescimentos de grandes favelas, crescimento da criminalidade.

Entretanto, tudo que aconteceu na obra “O CORTIÇO” ainda percorre em nossa contemporaneidade infelizmente. Descrever que a desigualdade de gênero da figura feminina, entretanto, a qual ainda persiste presentemente; devemos Incentivar os professores a uma reflexão sobre desigualdade de gênero da figura feminina na obra o cortiço de “Aluísio Azevedo” e como combater atualmente; então objetivo aqui é construir uma reflexão sobre a necessidade de que o professor dos dias atuais ajude a combater a desigualdade de gênero feminino, para poder desenvolver, junto a seus alunos, um trabalho motivador, eficiente e condizente com a realidade da sociedade contemporânea.

Com as avaliações dos resultados dos três objetivos específicos, chegamos à conclusão de que os homens são os que menos sofrem com a desigualdade de gênero. No entanto, as mulheres estão no topo com o maior índice de desigualdade de gênero. É muito alarmante sabermos que as mulheres brasileiras estão com esse índice. Isso significa que elas clamam por melhorias.

Portanto, para que isso aconteça, precisamos ter políticos com seriedade que lutem pela mudança da desigualdade de gênero feminino, pelo racismo e até mesmo pelas etnias, esses são os problemas que mais afetam o público já citado e crie novas políticas de inclusão social, mas que essas pessoas sejam inclusas e não fiquem a margem do programa é disso que a população que vive com as migalhas precisam para se ter uma vida com dignidade onde ela possa gozar dos seus direitos a qual a constituição brasileira enfatiza.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Schwarcz, 2016.

ALMEIDA, Jane Soares De. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 165–181, 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/132>. Acesso em: 9 fev. 2010.

ALVES, Douglas; MIKOLAICZIK, Daniê Regina. Diversidade sexual e identidade de gênero na legislação da Educação Básica: entre a hegemonia e o conflito. In: MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade na escola**. Porto Alegre: Cirkula, 2016.

AZEVEDO, Aluísio de. **O Cortiço**. São Paulo: Editora Escala, 2005.

BENEDITO, Alessandra. **Igualdade e diversidade no trabalho da mulher negra: superando obstáculos por meio do trabalho decente**. Dissertação apresentada a Universidade Presbiteriana Mackenzie para obtenção do título de Mestre em Direito Político e Econômico. São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1241> >. Acesso em: 15 nov. 2020.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Florianópolis: Revista de Estudos Feministas, vol. 19, nº 2, 2011.

BIROLI, Flávia. Justiça e família. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 47-61.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 11340, de 7 de Agosto de 2006**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 09/04/2022.

_____. **Base Nacional Curricular: Ensino Fundamental II: língua portuguesa**/BRASÍLIA: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Beatriz Gimenes de. TEIXEIRA José Artur Gonçalves Teixeira. **A mulher negra advogada e sua trajetória na carreira jurídica**. ETIC, v. 15, n. 15, 2019. Disponível em: . Acesso em: 17 out. 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; VARGAS Juliana Ribeiro de. (Re) **educando meninas no Ensino Fundamental: o léxico heteronormativo docente**. In: III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais: olhares diversos sobre a diferença, 2011, João Pessoa - Paraíba. III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais: olhares diversos sobre a diferença. João Pessoa - Paraíba: UFPB - UEPB, 2011.

CISNE, Mirla. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. 2ª ed. São Paulo: outras expressões, 2015.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3ª ed. São Paulo: Versos, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, 2002.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

FERREIRA, Maria Mary. **Relações de Classe e Gênero na Escola: revisitando conceitos de igualdade, desigualdade, diferença, classe e gênero**. Revista Tempos e Espaços em Educação, 2014. FINCO, Daniela. Educação

FIGUEIREDO, Ângela. **Novas Elites de Cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador**. São Paulo: CEEA, 2002.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. Grupo GEN, 2019. E-book. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Cristina. **Naturalismo**. Disponível em: www.info.escola.com/literatura/naturalismo. Acesso em: 2 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HENNING, Carlos Eduardo. **Interseccionalidade e pensamento feminista**. Mediações- revista de ciências sociais, Londrina-PR, v.20, n.2, 2015. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci_arttext. Acesso em: 05 de Ago. de 2017.

LAURETIS, Teresa. **A tecnologia do Gênero**. In: HOLLANDA, HB (Org.). **Tendências e Impasses**. RJ: Rocco, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONDES, Mariana Mazzini et al. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MENDES, M. S. (2013). Da **inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio**, *Estudos de Psicologia* (Campinas) 30(2),

261-265. [http://dx.doi.org/ 10.1590/S0103-166X2013000200012](http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200012)» <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200012>

MENEZES, Meiryelle Paixão. A discriminação de gênero na escola. Itabaiana, *GEPIADDE*, nº 07, Volume 13 / jan/jun. de 2013. Disponível em: [http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/ article/view/1710](http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1710). Acesso em: 14/03/2022

MONTALI, L. Mudanças na família, no mercado de trabalho e nos arranjos familiares. In: LEONE, E. T.; KREIN, J. D.; TEIXEIRA, M. O. (Org.). **Mundo do trabalho das mulheres**: ampliar direitos e promover a igualdade. Brasília: Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres; Campinas, SP: Unicamp. IE. Cesit, 2017, p. 39-66.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. **Mulheres e Menores no Trabalho Industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital**. Rio Grande do Sul, Editora Vozes, 1982.

NASCIMENTO, Milton Meira. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política 1**. São Paulo: Ática, 2008.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Mulher negra; afetividade e solidão**. Salvador: EDUFBA, 2013.

RODRIGUES, Valéria Leoni. **A importância da mulher**. Revista eletrônica Dia a dia Educação, 2014. Disponível em: 10. 01. 2024http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/p_de/arquivos/729-4.pdf. Acessado em 01 de outubro de 2017

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. Conceituando o gênero. In: RODRIGUES, Carla; RAMOS, Tânia; BORGES, Luciana (orgs). *Problemas de gênero*. Coleção Ensaio Brasileiros Contemporâneos. Rio de Janeiro: Funarte, 2017, p. 385-394.

SANTANA, Bianca. **Vozes insurgente de mulheres negras**: do século XVIII à primeira década do século XXI. Belo Horizonte. Maza edições. 2019.

SANTANA, Ediane Lopes de. **As mulheres contra o patriarcado e as relações desiguais de gênero**: aspectos teóricos e práticos no combate às opressões. In: ANDES-SN. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral, 2016 - Ano XXVI Nº 58. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/2c32d260df7b737c16011156d437316a_1548264664.pdf. Acesso em: 05/04/2023.

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. **A mulher negra brasileira. Revista África e Africanidades**, nº 5, mai. 2009. Disponível em: http://www.africa.eafricanidades.com.br/documentos/A_mulher_negra_brasileira.pdf. Acesso em: 20 DEZ. 2024

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Amália Rosa de Moraes. **Gênero e advocacia: obstáculos enfrentados pelas advogadas no exercício da profissão em Mossoró-RN**. Artigo apresentado a Universidade Federal Rural do Semi-árido para obtenção do grau de Bacharel em Direito. Mossoró, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/4537>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Dayse de Paula Marquesda. **Superando as desigualdades de gênero**: o papel da escola. Revista Gênero, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero- NUTEG, v. 8, n.1, 2008.

SILVA, Maria Nilza da. **A mulher negra. Revista Espaço Acadêmico**, nº 22, mar. 2003.

SMIGAY, Karin Ellen von. Sexismo, **homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política**. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 32-46, jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/136>. Acesso em: 21/02/2019.

SOARES, Luiz Carlos. Rameiras, Ilhoas, Polacas... **A prostituição do Rio de Janeiro do século XIX**. São Paulo, Editora Ática, 1992.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano8.n.16,p.2045,2006.Disponívelem:<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 5 abr. 2021.

TEIXEIRA, M. O. ***Um olhar da economia feminista para as mulheres***: os avanços e as permanências das mulheres no mundo do trabalho entre 2004 e 2013. Tese (Doutorado)– Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, 2017.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, M. Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser Negro No Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VARIKAS, Eleni. Égalité. In: HIRATA, Helena *et al.* (Coord.). **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000, pp. 54-60.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: Breve história de lutas, danos e resistências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, no. 121, p. 77–104, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 06 JAN. 2024.

VIEIRA, Vanessa Alves et al. **Gênero e diversidade sexual nas escolas**: uma questão de direitos humanos. Carta Capital, v. 17, 2015.

CAPÍTULO 28

BOAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO COMBATE A DEFASAGEM DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

*GOOD EDUCATIONAL PRACTICES IN COMBATING THE TEACHING
AND LEARNING GAP IN ELEMENTARY SCHOOL I AND II*

Maria Jacira de Souza Campinas

Doutora em Ciência da Educação pela Universidad
de La Integración de Las Américas

Instituição: Rede Estadual de Educação (SEDUC) – Amazonas
prof.jaciracampinas01@gmail.com

Arlindo Costa

Professor aposentado na UDESC-SC
arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

O artigo refere-se a uma pesquisa realizada para verificar a defasagem de ensino e aprendizagem de alunos que avançaram a etapa de ensino sem o conhecimento adequado e ao chegarem na Escola Estadual Quitó tatikawa apresentaram bastante dificuldades na leitura e escrita, a necessidade surgiu com a finalidade de abordar o tema defasagem de aprendizagem, procurando relacionar com dificuldades de aprendizagem através de uma pesquisa qualitativa, envolvendo alunos do quinto ano do ensino fundamental I e sexto ano do fundamental II, professores de Matemática e Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II. Foi utilizado uma observação não participante no quinto ano para verificar como se dá o processo de intervenção pedagógica dos professores com alunos com dificuldades de aprendizagem e consequentemente, defasagem de aprendizagem. No sexto ano, utilizou-se dois questionários para alunos e para professores de Língua Portuguesa e Matemática. A pesquisa é de suma im-

portância pelo tema em questão pois aborda o atraso escolar e suas consequências no processo ensino-aprendizagem, além de envolver a estrutura da escola e a prática docente diante desse contexto. O atraso escolar se dá quando uma criança não atinge os objetivos curriculares e ocorre um desequilíbrio entre as suas capacidades e as exigências acadêmicas, resultando em uma ou mais reprovações, se for de forma contínua, provavelmente acarretará desistência ou abandono escolar de jovens não tendo sequer direcionamentos para uma área profissional qualificada. A relação entre defasagem de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem de origem intrínseca ou extrínseca, deve mobilizar todo o aparato escolar visando oportunizar a inclusão dos alunos na ritmagem da aprendizagem, acompanhando os demais colegas nos anos seguintes. Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância nesse processo, buscar auxílio de todas as formas, envolvendo práticas exitosas, atividades Lúdicas, criativas e significativas de outro lado o auxílio com gestores, equipe pedagógica, profissionais da saúde e família, todos juntos em prol de uma educação acessível e inclusiva para um bom desempenho educacional.

Palavras- chave: Educação, Ensino, Defasagem, Dificuldades, Atraso escolar, Aprendizagem, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The article refers to a research carried out to verify the teaching and learning gap of students who advanced the teaching stage without adequate knowledge and when they arrived at the Quitó tatikawa State School they had a lot of difficulties in reading and writing, the need arose with the purpose of addressing the theme of learning gap, seeking to relate it to learning difficulties through a qualiquantitative research, involving students from the fifth year of elementary school I and sixth year of elementary school, teachers of Mathematics and Portuguese Language from the sixth year of elementary school II. A non-participant observation in the fifth year was used to verify how the process of pedagogical intervention of teachers with students with learning difficulties takes place and, consequently, learning gap. In the sixth year, two questionnaires were used for students and teachers of Portuguese Language and Mathematics. The research is of paramount

importance for the theme in question because it addresses school delay and its consequences in the teaching-learning process, in addition to involving the structure of the school and the teaching practice in this context. School delay occurs when a child does not achieve the curricular objectives and there is an imbalance between their abilities and academic demands, resulting in one or more failures, if it is continuous, it will probably lead to dropout or abandonment of school of young people who do not even have directions for a qualified professional area. The relationship between learning gap and learning difficulties of intrinsic or extrinsic origin should mobilize the entire school apparatus to provide opportunities for the inclusion of students in the rhythm of learning, accompanying other colleagues in the following years. In this sense, the role of the teacher is of paramount importance in this process, seeking help in all ways, involving successful practices, playful, creative and meaningful activities, on the other hand, help with managers, pedagogical team, health professionals and family, all together in favor of an accessible and inclusive education for a good educational performance.

Keywords: Education, Teaching, Lag, Difficulties, School delay, Learning, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pautou-se no estudo de caso de abordagem qualitativa, uma vez que os professores de ensino fundamental II vêm reclamando da defasagem de aprendizagem dos alunos em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dificuldades de leitura, interpretação de texto, operações matemáticas básicas, consistindo na abordagem do problema.

Falamos em atraso escolar quando uma criança não atinge os objetivos curriculares e ocorre um desequilíbrio entre as suas capacidades e as exigências acadêmicas, resultando em uma ou mais reprovações. Se esse atraso ocorrer de forma contínua e permanente, surgirá o tão temido fracasso escolar, que pode levar ao aumento do número de reprovações, à repetição de ano ou ao abandono do sistema educativo (nos jovens).

A pergunta central desta pesquisa é assim descrita: Como o atraso maturacional influencia o processo de aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Quitó Tatikawa?

As seguintes perguntas específicas norteiam-se da seguinte forma:

- Quais são as habilidades do estágio de maturação que as crianças precisam?
- Há relação entre o atraso de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem?
- De que forma o professor deve interagir com alunos com atraso de aprendizagem nas turmas de faixas etárias regulares?
- A interação entre os alunos com e sem defasagem contribui na aprendizagem dos alunos?
- Quais os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam o professor a realizar uma intervenção no seu plano de curso para recuperar a defasagem dos alunos no ensino fundamental II nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?
- De que forma as estratégias inseridas no processo ensino-aprendizagem contribuem para superar a defasagem dos alunos no ensino fundamental II sob a ótica de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática?

O objetivo geral desta te diz respeito a analisar de que forma a defasagem escolar pode ser trabalhada pelos professores e na compreensão do aprendizado dos alunos do sexto ano da Escola Estadual Quitó Tatikawa.

Entre os objetivos específicos da referida pesquisa, destacam-se:

- Descrever as estratégias utilizadas pelos professores para a inovação pedagógica em sala de aula com o fito de superar as barreiras da defasagem da aprendizagem de Tatikawa. alunos da Escola Estadual Quitó.
- Analisar o impacto de diferentes estratégias no processo de inserção dos alunos nas aulas, investigando se essa abordagem promove uma renovação na maneira de estudar e despertar maior interesse e engajamento dos alunos de defasagem de aprendizagem

- Verificar como os atores pedagógicos (alunos, professores) interagem com alunos com defasagem de aprendizagem compartilhando experiências educativas inovadoras e quais aprendizagens são geradas a partir desse processo

Na justificativa, sabe-se que as causas dos problemas de aprendizagem incluem fatores genéticos, infecções antes do nascimento, acidentes vasculares cerebrais ou danos ao cérebro durante ou logo após o nascimento.

A aprendizagem implica uma função essencial no desenvolvimento da criança, é um processo que envolve elementos que se invertem e se convertem, apenas em alguns casos em que precedem causas diversas, a recepção e integração de estímulos não é incentivada ou dada de forma adequada, moldando assim os problemas de aprendizagem. (...).. Anteriormente, qualquer atraso nos estudos era considerado atribuível ao mau comportamento da criança, ela era punida ou ignorada. Atualmente, pensa-se que os problemas de aprendizagem se devem a causas pelas quais a criança não é responsável e, portanto, não merecem punição, pois advêm de algum fator orgânico, ambiental ou emocional, que deve ser reconhecido a tempo e tentado ser corrigido.

As dificuldades de aprendizagem surgem quando a pessoa encontra problemas ou complicações na hora de compreender o que está sendo ensinado, bem como de assimilá-lo como um conhecimento novo e permanente. O conceito de dificuldades de aprendizagem é utilizado na maioria dos casos no campo da pedagogia e da didática para indicar aquelas crianças, alunos ou alunos que apresentam maiores dificuldades do que o aluno médio, por isso requerem maior atenção. As dificuldades de aprendizagem podem dever-se e ter a ver com o ambiente físico e social em que o aluno está inserido, o contexto ou situação familiar ou as pessoas com quem convive. o atraso maturacional implica um atraso na maturação do sistema nervoso e portanto em desenvolvimento, podendo afetar uma ou mais áreas: social, motora, linguagem, pensamento, etc. É um atraso cronológico, a criança avança no seu desenvolvimento, segue o curso normal, mas com atraso no tempo de aquisição, que pode normalizar com estimulação adequada.

Ou seja, o aluno desenvolve mais lentamente do que o desejado ou adequado para uma certa idade. Consequentemente, será afetado diversas áreas, seja a nível cognitivo ou motor. É muito importante atender as necessidades das crianças com atraso no desenvolvimento através estimulação adequada para dar respostas positivas e garantir normalização em seu desenvolvimento, uma vez que seu sistema nervoso tenha atingiu a maturidade relevante, as possíveis dificuldades de aprendizagem.

As hipóteses elaboradas assinalam que:

- O atraso resulta em conflito na aprendizagem ao longo da fase escolar.

- O que afeta o desenvolvimento de crianças com atrasos e desenvolvimento é de ordem intrínseca, extrínseca e econômica-cultural.

- Ao estudar o atraso maturacional e como ele intervém no processo de aprendizagem permitirá aos professores da Escola Estadual Quitó Tatikawa tomar decisões que levem ao aumento do potencial de aprendizagem de seus alunos que apresentam atraso na aprendizagem.

Consequências: A presente pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: na primeira seção, “Introdução”, explica-se como surgiu o interesse por esta pesquisa, assim como apresenta-se o problema central que a envolve e os objetivos de investigação.

A metodologia utilizada nesta tese foi a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, de maneira que as muitas formas de leitura fossem exploradas, analisadas, criticadas e que produzissem o efeito necessário, ou seja, a produção de textos significativos, qualitativos e críticos, tudo isso a partir da prática da leitura em sala de aula e na sociedade onde o aluno está inserido.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Aprendizagem é a progressiva mudança de comportamento que está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente (BEE, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estipula a educação como um direito humano de todos e todas, independentemente de qualquer coisa e a Declaração dos Direitos da Criança (1959) estipula que toda criança tem direito a educação que promova sua cultura e que ofereça possibilidades para que ela se torne um membro útil na sociedade, de forma que os melhores interesses da criança devem nortear os gestores educacionais.

Já a declaração Mundial de Educação para Todos (1990) estipula como princípio a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, tendo em vista o estabelecimento de compromissos mundiais para garantir que todas as pessoas tenham os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes básicas necessários para uma vida digna, para que possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades e trabalhar com dignidade, obtendo melhorias na sua qualidade de vida e assim construindo uma sociedade mais humana e justa.

Segundo a definição descrita, é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser anulada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. Assim, consideram-se como aprendidas as mudanças de comportamento relativamente permanentes, que não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas do organismo, mas que resultam da experiência.

Se percorrermos a história da educação e das pesquisas diante das dificuldades de aprendizagem encontramos diversas explicações, entretanto mesmo sendo amplamente discutido e pesquisado o tema, ainda, gera inquietação na escola. Visto dessa forma, podemos dizer que os mecanismos escolares adotados satisfazem a criança ideal, mas nos questionamos se a escola pode produzir dificuldades de aprendizagem na criança real.

O termo “Dificuldades de Aprendizagem” é, com frequência, mal empregado. Os conceitos de “dificuldades de aprendizagem” têm sido definidos de diversas formas ao longo da história. Termos como distúrbios de aprendizagem, dislalia, dislexia, disgrafia, entre outros, são utilizados tanto por especialistas da área da saúde como por es-

pecialistas da área da educação, para diagnosticar situações frequentemente coincidentes.

As DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que se podem encontrar nas crianças em idade escolar (CORREIA, 2004).

Em termos fisiológicos, pode-se afirmar, de acordo com Fonseca (1995), que a aprendizagem é uma função do cérebro, no entanto, não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é resultante de complexas operações neurofisiológicas, sendo que tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilação com acomodações, situações com ações, gnosias com praxias etc.

Para que se possa trabalhar com decência as questões das dificuldades da aprendizagem Fonseca (1995) coloca que os diretores, professores, legisladores, os professores e os demais responsáveis políticos pela educação precisam de informações validas e não de opiniões como ponto de referência simplesmente julgando e tomando decisões.

Para melhor atender aos objetivos propostos, nossa pesquisa será um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), é uma estratégia de pesquisa utilizada quando o pesquisador quer responder como e/ou por que, o qual se aplica aos fenômenos contemporâneos inseridos nos contextos da vida real, e os seus estudos podem ser exploratórios, explanatórios e descritivos.

Tomamos por base o estudo de Bernard Lahire (1997), que se debruça sobre as trajetórias escolares o que confere a esta pesquisa uma abordagem sociológica e educacional. O sistema educacional no Brasil é organizado por meio de ciclos e anos escolares, sendo que a legislação educacional estabelece uma idade adequada para o ingresso e a conclusão em cada modalidade da Educação Básica, bem como determina o tempo de duração dessas modalidades (nove anos para o Ensino Fundamental, por exemplo).

1.1. ALGUMAS MANIFESTAÇÕES DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dislexia. Ler e escrever são atividades que envolvem diversos sistemas visual-motores e perceptivos, além de habilidades linguísti-

cas e simbólicas. Caso ocorra alguma alteração em algum desses elementos, também pode ocorrer déficit de linguagem escrita. Devido ao desenvolvimento insuficiente na aprendizagem da leitura e da escrita. (Gómez, Portillo, Rodríguez, Rodríguez e Rodríguez, 2010)

A aprendizagem da língua escrita nas suas duas vertentes, leitura e escrita, ocupa um lugar fundamental nos primeiros anos de escolaridade, pois constitui, juntamente com a matemática, a base da aprendizagem escolar futura; o que explica a grande preocupação de professores e pais diante das dificuldades que possam surgir.

Às vezes eles têm problemas podem alcançar o domínio da leitura, mas a lentidão e a falta de entonação permanecem, pois não conseguem integrar os automatismos da atividade lexical. (Gómez, Portillo, Rodríguez, Rodríguez e Rodríguez, 2010)

As dificuldades de aprendizagem não têm não tem deficiência mental; nem sensorial; mas não alcançam rendimentos esperados em sua aprendizagem; várias definições; a criança que tem transtorno de aprendizagem tem uma linha desigual em seu desenvolvimento; problemas não são devidos a atraso mental ou transtornos emocionais.

Antes de mais nada é preciso diferenciar Transtornos Globais do Desenvolvimento X Distúrbios de Aprendizagem X Dificuldades escolares X Dislexia.

Conforme Guyton (1988), no cérebro, existem campos específicos que decodificam determinados estímulos. Por exemplo, um impulso transportado pela inervação sensitiva chega até um centro nervoso do córtex cerebral correspondente ao sentido estimulado, assim, estímulos visuais serão decifrados pelo lobo occipital, estímulo auditivo pelo lobo temporal, bem como o tátil vai se dirigir ao lobo parietal.

Entretanto, em paralelo a essa visão organicista, tem sido reconhecido um conjunto de termos comportamentais, que têm sido usados para identificar a dificuldade dessas crianças.

1. Abandono e desinteresse dos pais; pais que não motivam seus filhos.
2. Falta de condições econômicas da família para dar assistência material e afetiva aos filhos.
3. Ausência de valores morais e desorganização da família.
4. Desnutrição, alimentação fraca.

5. Desinteresse, preguiça e falta de esforço da criança. Condições psicoculturais da criança.

6. Falta de inteligência, baixo QI.

Entre as causas para a dificuldade de aprendizagem destacam-se: neurológicas; comportamentais; emocionais.

Para melhorar a compreensão do processo da aprendizagem pode-se recorrer aos estudos da neuropsicologia.

O professor na sua prática docente, compete a ele perceber as diferenças e dificuldades da aprendizagem. No processo de ensino a literatura indica algumas estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagem tais como:

- pedir ao aluno para repetir as instruções recebidas ou compartilhar com um amigo antes de começar a tarefa; oferecer um *feedback* positivo quando o aluno realizar a tarefa;
- não criticar ou apontar erros cometidos como falhas; oferecer ao aluno e a turma tarefas diferenciadas;
- utilizar diversidade de material pedagógico, principalmente audiovisuais; utilizar a técnica de aprendizagem ativa como trabalhos em duplas, respostas orais; mudar a organização da sala para evitar distrações;
- usar sinais visuais e orais; usar mecanismos ou ferramentas para compensar as dificuldades de memória; etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes da tarefa.

Ser professor é tarefa árdua, porém, sublime e bela, uma vez que, diuturnamente, vivenciamos: instantes de aflição; palavras de dor e deverão conjugadas com a alegria de juntar todo dia o fogo da juventude – que aquece a razão – e celebrar o tempo, o espaço e a arte de conviver. (FREIRE, 1996a).

É evidente que as falhas de leitura ocorrem em todas as crianças durante o período de aprendizagem; mas quando persistem após sete ou oito anos, tornam-se indicadores que devem ser levados em conta.

1.2 FRACASSO ESCOLAR

Ao percebermos estas reações precisamos ressignificar a práxis. Freire (2008, p. 47 a 48) ressalta que ensinar não transferiu conhe-

cimento, mas criar possibilidade para que o oportunize a própria produção ou a construção. Que o docente ao entrar numa sala de aula, deverá estar aberto às indagações, a curiosidade, as perguntas.

Segundo Charlot (2000, p.16) “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”.

Para ele,

Aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares, (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67)

De acordo com a literatura, podemos dizer que o fracasso escolar acontece por um conjunto de fatores que podem exercer grande influência sobre a vida escolar do aluno. Assim, fatores extraescolares, intraescolares, biológicos e psicológicos podem ser os responsáveis pelo insucesso escolar.

Segundo Paula (2009), uma das facetas mais problemáticas, importantes e graves da verdade educacional no Brasil, é o fracasso escolar, com o qual, é vivenciado há muitos anos.

Zenti (2000, p. 35), afirma que: “as causas das dificuldades de aprendizagem, se não forem diagnosticadas, podem afastar o educando do sistema escolar”.

Temos que insistir, vivenciar e testemunhar, falar bonito não basta. Em seu discurso o professor sobre as teorias, deve ser o exemplo prática da teoria. Quando estamos construindo o conhecimento, criticando a extensão, envolvendo na construção os alunos.

Ao nos referirmos ao fracasso escolar pelo momento que vivemos nos dirigimos a Fonseca (1995, p. 355) numa visão de que inadaptação social que afeta adultos e crianças, uma característica da sociedade de consumo que se reflete na escola.

De acordo com Domingo e Martos (2016), o fracasso escolar precisa ser visto a partir de um olhar político, já que as reformas edu-

cacionais têm impacto direto no sucesso/fracasso escolar. Esse processo esconde a visão político-ideológica de qual tipo de escola seria a mais adequada e quais investimentos seriam necessários para que essa escola funcionasse

Para Miranda (2008, p. 4),

... as atividades desenvolvidas pelos professores no âmbito educacional com alunos com dificuldades de aprendizagem são relativas, umas são dinâmicas e conduzem suas atividades docentes da melhor forma possível, transformando a sala de aula em um verdadeiro ambiente de aprendizagem, fazendo uso inclusive de teorias construtivistas gerando-se vasta produção do conhecimento, podendo ser verificada através de cartazes e painéis construídos pelos educandos, porém nem sempre isto é visto como padrão, variando em função da formação do profissional e do seu interesse em desenvolver suas atividades e contento, outros não trabalham dessa forma.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Vergara (2004) uma investigação de caráter exploratório é realizada em uma área na qual exista um conhecimento menor acumulado e sistematizado.

Gil (2017) esclarece que em pesquisas exploratórias geralmente são mais comuns os levantamentos bibliográficos, todavia, em algum momento, a maioria das pesquisas de caráter científico passa por uma etapa exploratória, ao passo que o pesquisador busca essa aproximação com o tema que pretende estudar.

Logo, o desenvolvimento desse estudo se deu através da pesquisa de caráter analítico e exploratório, tendo como base a pesquisa de bibliografias juntamente com a técnica de entrevistas para a coleta de dados, a fim de ocorra essa familiarização do pesquisador com o tema.

Andrade (2001) afirma que este tipo de pesquisa ao realizar a revisão da literatura tem aí sua fase preliminar, que pretende proporcionar informações maiores sobre o tema investigado.

Por isso esse trabalho apresenta como uma das suas características é a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre as di-

ficuldades de letramento encontradas em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, um fato que instigou a pesquisadora a levantar dados por meio de leituras e prática.

Deve-se aqui enfatizar que a fase exploratória da pesquisa é imensamente importante ao ponto que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória, porque abrange as etapas que vão da escolha do tópico de investigação, de delimitação do marco teórico conceitual, dos instrumentos para coleta de dados até a exploração de campo. (MINAYO, 2000) Em sentido amplo, para Richardson (1989, p. 29) “(...) método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”.

Desta forma, todo trabalho de pesquisa deve ser planejado e executado de acordo com as normas que acompanham cada método.

Esta revisão é um estudo exploratório do tipo estudo de caso.

No entanto, segundo Gil (2017), as revisões bibliográficas são a forma mais comum de pesquisa exploratória, mas em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passa pela fase exploratória.

À medida que o pesquisador tenta se familiarizar com o fenômeno que pretende estudar.

A característica mais importante desta enquete é a necessidade de conhecer um fato ou fenômeno ainda pouco conhecido pela ciência. Isso também se aplica à aplicação do conhecimento em vários campos de estudo (por exemplo, usando a lente teórica de um campo de conhecimento para observar fenômenos em outro campo).

Um estudo de caso é um tipo de enquete que visa fornecer uma análise profunda e completa de uma situação. Um exemplo seria um grupo social, uma organização ou um fenômeno social.

Em um estudo de caso, o pesquisador tenta entender completamente o objeto interpretando o contexto em que está inserido e as variáveis que o afetam.

Sampiere Hernández, (1997). As fontes de enquete para um estudo de caso podem ser variadas, como enquete documental, observação participante, entrevistas, grupos focais, etc.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

2.1.1 Tipo de Pesquisa

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

Para tal, adotou-se a abordagem qualitativa, que traz consigo, de maneira inevitável, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.

Segundo Bogdan e Bicklen (1982), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectivas dos participantes.

Denzin e Lincoln (2011, p. 3) destacam que:

A investigação qualitativa é uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável de materiais práticos que lhes tornem visível no mundo. Essas práticas transformam o mundo. Converte o mundo em uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversação, fotografias, gravações, e as próprias notas. A este nível a investigação qualitativa implica um enfoque interpretativo, um enfoque natural de mundo. O principal da investigação qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem.

A respeito da pesquisa qualitativa Lüdke (1986), mostra que a sua natureza se baseia no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Nesse sentido, esta abordagem proporciona um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente escolar e a situação que está sendo investigada.

A pesquisa descritiva é um método de estudo tem como objetivo caracterizar elementos de uma determinada população, amostra, contexto ou fenômeno.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

- Quatro professores e 19 alunos

2.2.1 Sujeitos da Pesquisa

- Dois professores de ensino fundamental I (quanto ano das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática).
- Dois professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II (sexto ano)
- 19 alunos de duas turmas de sexto ano do ensino fundamental II

2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

2.3.1 Procedimentos de Aplicação de Instrumentos

Para os professores, adotou-se como instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário com questões fechadas. Procurou-se deixar um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição (GIL, 1999).

Ao utilizar questões fechadas os respondentes sentiram-se mais à vontade para responder o questionário, pois o número de respondentes era quatro.

Na concepção de GIL (1999): O questionário é 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.

A vantagem do questionário é que os informantes podem respondê-lo, no momento sem interferência do pesquisador.

A linguagem utilizada para o questionário foi clara e objetiva, com vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos informantes.

3.1.1 . Roteiro De Observação Numa Turma de quinto ano do Ensino Fundamental I com Alunos com Defasagem de Aprendizagem na Escola Municipal Maria Rosalina de Oliveira Pinho.

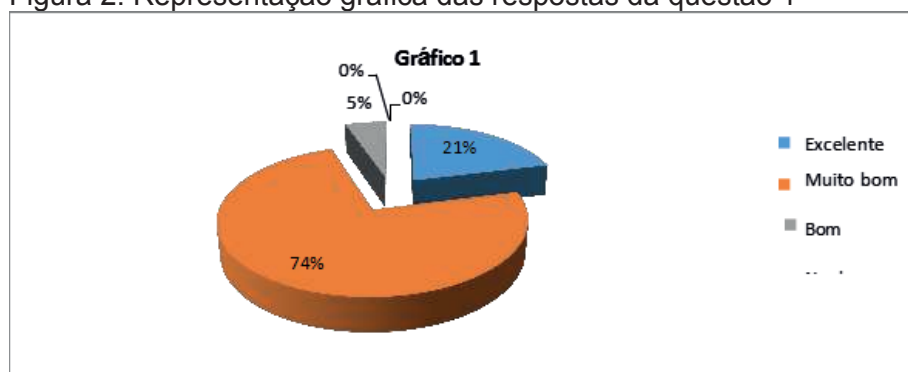
Realizou-se uma observação participante por três aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para avaliar o relacionamento dos professores na interação dos alunos com defasagem de aprendizagem e os demais colegas, sendo o professor mediador.

2.3.2 Questionário Para Professores

Tabela 1. Questão 1: Nível de comunicação existente entre professores, alunos e pais diante de uma dificuldade de aprendizagem

ALTERNATIVA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Excelente	4	21%
Muito bom	14	74%
Bom	1	5%
Ruim	0	
Nenhum	0	
Total	19	100%

Figura 2. Representação gráfica das respostas da questão 1



Com base nas pesquisas realizadas com professores sobre o nível de comunicação que existe entre professores, alunos e pais diante de uma dificuldade de aprendizagem, o resultado foi que 21% é excelente, 74% é muito bom e 5% tem boa comunicação.

Tabela 2.: Na sua prática docente, na Escola Estadual Quitó Tatikawa, quais problemas de aprendizagem você encontrou:

ALTERNATIVA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Dislexia	9	21%
Discalculia	4	74%
Disortografia	1	5%
Compreensão leitora	5	
Dislalia	0	
Total	19	100%

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte ou seção da pesquisa é necessário apresentar uma interpretação clara e coerente dos resultados obtidos em nossa análise de caso, apoiada pelos autores consultados, vinculando-se à formulação do problema e propondo soluções alternativas.

A pesquisa visou verificar quais as causas dos problemas de aprendizagem em alunos do sexto ano da Escola Estadual Quitó Tatikawa no ano letivo de 2024

Conforme as informações dos professores de Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Quitó Tatikawa há alunos com estes problemas de aprendizagem: 48% de dislexia, 26% de compreensão de leitura, 21% de discalculia e 5% de problemas de disortografia, problemas esses que já vêm do ensino fundamental I.

Segundo eles, as dificuldades de aprendizagem surgem quando a pessoa encontra problemas ou complicações na hora de compreender o que está sendo ensinado, bem como de assimilá-lo como um conhecimento novo e permanente.

Conforme a fundamentação teórica descrita neste trabalho há muitas definições para conceituar dificuldades de aprendizagem sendo a mesma utilizada na maioria dos casos no campo da Pedagogia, Psicopedagogia, Neurociências e da didática para indicar aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades, razão pela qual requerem maior atenção,

Pelos dados estatísticos, quanto à influência dos problemas de aprendizagem no desempenho acadêmico, os resultados foram: 37% sempre, 32 quase sempre, 26% às vezes e 5% não afetado. Estas respostas referem-se a um grupo de crianças que têm problemas de aprendizagem em sala de aula, manifestada por dificuldades significativas na aquisição e utilização da capacidade de compreender, falar, ler, escrever, raciocinar ou fazer matemática.

Os professores do grupo amostral consideram que 58% das estratégias de ensino que aplicam nas aulas nunca causam problemas de aprendizagem e 42% às vezes têm problemas.

Caso haja problemas de aprendizagem, os professores entrevistados comentam que 74% reportam apoio pedagógico, 21% aos pais e 5% às direções da escola para triagem psicopedagógica.

Quanto à cooperação com a instituição para superar problemas de aprendizagem, 58% dos professores responderam sempre, enquanto 42% quase sempre.

Os professores das duas disciplinas consideram que a melhor estratégia para corrigir problemas de aprendizagem em 58% é fornecer leitura e exercícios paralelos em Matemática, e 47% fazendo perguntas quando não sabem alguma coisa.

As crianças do sexto ano inseridas na pesquisa, relativamente à questão se tiveram problemas de aprendizagem, 70% responderam nunca, 18% quase sempre e 12% às vezes. 61% alunos respondem que as dificuldades de aprendizagem nunca afetam o desempenho acadêmico, 27% às vezes, 9% quase sempre e 3% consideram que afetam sempre o desempenho acadêmico. Os alunos assumem que embora existam alguns tipos de problemas de aprendizagem, o seu desempenho escolar não é afetado, uma vez que alcançam uma aprendizagem cognitiva, processual e atitudinal.

Dessa forma, é notório que os alunos, quando apresentam dificuldades de aprendizagem, solicitem ser comunicados aos pais ou representantes, pois deve haver uma autêntica comunicação entre os três principais sujeitos da educação: aluno, professor e representante; Devemos lembrar também que os responsáveis pela educação dos alunos são os pais.

Os alunos com defasagem de aprendizagem comentaram que os problemas de aprendizagem que existem nas salas de aula do sexto ano Escola Estadual Quitó Kamikawa são 85% em matemática, 9% em compreensão de leitura e 6% Eles escrevem em letras invertidas .

Em suma, e em resumo, o que interessa não é o resultado final do comportamento, mas sim os mecanismos de ensino que o professor utiliza com os alunos e a realização desse comportamento e a análise de possíveis erros na execução de uma tarefa. Como possíveis soluções para o problema; Ou seja, as causas dos problemas de aprendizagem nos alunos do sexto ano da Escola Estadual Quitó Tattikawa, especificamente o ponto de partida é detectar o problema e a sua origem.

O professor, pai ou representante de um aluno deve perceber que as dificuldades de aprendizagem surgem quando a pessoa encontra dificuldades ou complicações na compreensão do que está sendo ensinado, bem como assimilá-lo como um conhecimento novo e permanente. Para muitos pesquisadores, os problemas de aprendizagem são causados por alguma alteração no sistema nervoso central.

Sabe-se pela literatura que as dificuldades de aprendizagem são um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de perturbações, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da capacidade de compreender, falar, ler, escrever, raciocinar ou fazer matemática.

Vale ressaltar que entre inúmeras obras, O livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, escrito pela psicóloga e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), Maria Helena Souza Patto, reeditado (4ª edição revista e ampliada) pela Editora Intermeios, foi lançado pela primeira vez em 1990. A obra produziu grande impacto nas discussões sobre o tema, suscitando interesse e servindo de referência para pesquisadores em educação, psicólogos escolares, professores, diretores, entre outros. Na presente obra, Patto desenvolve reflexões conceituais importantes que nos ajudam a compreender o fracasso escolar sob outra perspectiva.

Para muitos professores, há motivos que levam ao fracasso escolar: desinteresse por parte do professor, falta de acompanhamen-

to da família, problema com a metodologia utilizada, desinteresse por parte do aluno, desrespeito com a singularidade, qualidade de vida e, problemas cognitivos do aluno.

Sob o prisma do aluno no contexto do fracasso escolar,

A desmotivação por parte dos alunos, a descrença por parte dos pais e de seus filhos e a falta de continuidade nos estudos por tempo indeterminado são uns dos fatores que levam ao fracasso escolar. Sendo assim, ele é visto como um desafio que os profissionais de educação, familiares, políticos e até mesmo, os próprios alunos são responsabilizados. Dessa forma, faz-se necessário solucionar ou amenizar este grande problema que tanto aflige a nossa sociedade. É preciso investigar a concepção dos docentes sobre o fracasso escolar, verificando se os professores acreditam nele, como ele acontece e suas características, analisando também a influência desse professor em sua prática pedagógica. (MARQUES, 2014)

A BNCC traz contribuições para que o professor olhe para o aluno clinicamente, na sua singularidade, pois:

Outro ponto importante que deve ser levado em consideração para redução do fracasso escolar é o currículo escolar que deve contribuir para a construção da identidade dos alunos, ressaltando a individualidade e o contexto social que os alunos estão inseridos. Deve também buscar aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos. (OLIVEIRA, 2018)

É preciso saber que não se pode simplesmente ignorar o meio social em que o aluno vive e estudar o fracasso escolar somente na perspectiva escolar, afinal ele é um sujeito que convive em ambientes sociais diferentes. (PATTO, 1990).

E, qual o papel do professor nesse processo de erradicação do fracasso escolar?

O papel do professor e de suas características tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influenciam sobre a qualidade das relações profes-

sor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola. O conhecimento acadêmico e metodológico dos professores é tradicionalmente defendido como relevante para uma prática bem sucedida. Entretanto, pesquisas mais recentes sobre o ensino e aprendizagem passaram a considerar as crenças, expectativas, os sentimentos e as habilidades de professores de forma mais orgânica e integrada com a prática pedagógica e seus produtos. Portanto, esses aspectos podem afetar as características das relações professor-aluno e, por essa via, o desempenho e o rendimento dos alunos (MARTINI; PRETTE, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se estudar através de uma pesquisa quali-quantitativa a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a defasagem na aprendizagem. Nesse sentido, realizou-se uma observação não participante no quinto ano do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa em Matemática, observando como são atendidos os alunos com defasagem de aprendizagem, alguns com diagnóstico oriundo do apoio pedagógico, outros com laudos médicos e outros, com medicamentos como por exemplo a ritalina para TDH/A. Constatou-se que os professores das duas disciplinas além de usarem técnicas de reforço, contam com a ajuda dos demais alunos nas atividades, a maioria de trabalho em grupo, tarefas para casa, contato com os pais.

No sexto ano, incluindo as demais séries, conforme dados obtidos, os principais problemas de aprendizagem dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Quitó Tatikawa constatou-se que estão presentes a dislexia, dificuldade de compreensão de leitura, discalculia e também disortografia.

Na matemática, As dificuldades apresentadas pelos alunos podem estar relacionadas com a incapacidade de se relacionarem com o novo e desconhecido ou com o facto de não conseguirem estabelecer relações entre diversos conteúdos e/ou efetuar generalizações e transferências entre diferentes situações e contextos.

Estas dificuldades não são singelas, nem de fácil resolução, e levam-me a sugerir que nas turmas onde a dificuldade atinge grandes pro-

porções, a resolução de problemas deve ser intercalada com o ensino de técnicas e exercícios de aplicação mais direta dos conhecimentos.

Pode-se afirmar que são inúmeras as causas da defasagem da aprendizagem associada aos problemas de aprendizagem, sendo o período pandêmico e a deficiência de aprendizagem no ensino fundamental I, incluindo a troca de professores, mudança de escola, troca de turno, ausência de tecnologias como reforço para auxílio nas tarefas, falta de tempo dos pais na parceria com a escola, idade avançada no etapismo escolar.

Na verdade, a escola produz muito mais fracassos do que sucesso, trata uns melhor do que os outros e convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores. Ela educa e instrui uma minoria. A grande maioria é excluída e marginalizada. (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1984, p. 23)

Do ponto de vista da neurociência, as dificuldades dos alunos crianças com problemas de aprendizagem reside em captar, processar, dominar tarefas e informações e desenvolvê-las posteriormente, passando pela retenção na memória, falta de uma alimentação adequada rica em vitaminas.

Conclui-se que a consequência dos problemas de aprendizagem é o impacto no desempenho acadêmico e nas relações interpessoais do aluno.

Em resumo, os problemas de aprendizagem em sala de aula representam desafios significativos para alunos e educadores.

Por outro lado, o fracasso escolar em pleno ano século XXI, tem sido um grande desafio a ser enfrentado no campo educacional brasileiro. Os índices de fracasso continuam alarmantes entre as escolas públicas, e são entendidos como repetência, evasão escolar e/ou distorção idade-série, em grande parte do tempo.

Deve-se analisar o fracasso escolar compreendendo que o mesmo não consiste em atribuir patologias ao aluno, mas num olhar plural, procurando outras variáveis que também corroboram no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as re-

lações professor/ aluno, os aspectos sócio-culturais, a história de vida do sujeito, entre outras.

As boas Práticas Pedagógicas consistem em combater a defasagem escolar está na identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e corrigi-las o mais rápido possível com reforço escolar, acompanhamento individualizado, oferecendo apoio psicopedagógico e monitorar o desempenho dos alunos, recomposição da aprendizagem, garantindo que os alunos dominem o conhecimento necessário para o ano escolar, uso das metodologias ativas como gamificação, cultura maker e aprendizagem baseada em projetos, atividades extracurriculares que desenvolva outras habilidades dos alunos, práticas inclusivas, avaliações formativas para acompanhamento do progresso dos alunos de forma contínua, um ambiente escolar onde todos possam sentir-se acolhidos.

Compreender os seus efeitos, causas e abordagens para a sua resolução é essencial para garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Com o esforço conjunto de professores, especialistas e famílias, é possível criar um ambiente em que cada aluno tenha a oportunidade de atingir o seu máximo potencial educativo.

É preciso que o professor confie e acredite na capacidade do aluno com defasagem de aprendizagem. Elogios, incentivos e limites, quando transmitidos de forma sincera e afetiva, levam a criança a valorizar sua autoestima, desenvolver sua autonomia e ter progresso no mundo da leitura e escrita.

Nos dias em que vivemos, é pouco provável que a instituição familiar se torne consciente da importância do seu papel. A tendência é que este seja ignorado cada vez mais.

Com base nessa constatação, caberá à escola assumir a responsabilidade da família, e novos estudos se farão necessários sobre o papel do professor frente à criança cujos pais não são preparados emocionais, pois é verdadeiramente impossível enxergar a educação sem afeto.

Sabe-se que o enfrentamento ao fracasso escolar requer o comprometimento de toda a sociedade para que a educação ofertada nos sistemas de ensino não seja excludente e discriminatória.

Conclui-se através desta pesquisa de há um perigo dos docentes de confundirem problemas de aprendizagem com dificuldades inerentes ao processo natural de desenvolvimento da criança, mas também aponta para a existência de reais problemas de aprendizagem, que necessitem de uma atuação específica da escola.

REFERÊNCIAS

APA. (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BEE, H. **A criança e, desenvolvimento**. 3 ed. São Paulo: Harbra, 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Série Educação Especial).

_____. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 03, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394 de 20 de dezembro. Brasília, DF: Planalto, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educação**. Espanha, n. 44, p. 1-9, nov. 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração / Segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993.

CARDÍÉ, Laura. **Os atrasados não existem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Dez Anos Depois da Declaração de Salamanca**. 2004.

_____. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004, 175 p.

_____. **Removendo barreiras de aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska de. **A vida na escola e a escola da vida**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Bruno Magne (Trad.) Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador em contradição. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CIASCA, S.M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. Em Ciasca, S.M. (Org.) **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-32.

CID-10 Classificação **Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. São Paulo: Edusp, 1999, 10ª Revisão.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais- 2ed. –Brasília:Corde, 1997.

CORREIA, L. M; E. MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem**. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora, 2004.

DECLARAÇÃO JONTIEM. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001.

DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Unesco; Artmed, 2005.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO; MEC; Cortez, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O sábio manual de pesquisa qualitativa**. Sage, Thousand Oaks, Ca: Sage. 2011.

DOMINGO, J.; MARTOS, J. M. Prevención del fracaso escolar en educación secundaria en Andalucía desde la voz del profesorado: **Estudio de caso**. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), Madrid, v. 6, n. 1, p.329-347, 2017. Disponível em: . Acesso em 26 jan. 2025..

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce- uma introdução as idéias de Feueustein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

_____. ____ **Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONSECA, Vítor da. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JIMÉNEZ, R. B.(org.). **Necessidade Educativas Especiais**. Lisboa: Dinali-vro, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANNONI, Maud. **A criança atrasada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MANTOAN, M. T. E. e Cols. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Senac. 1997.

_____. Ensino a turma toda. As diferenças na escola. In: III **Congresso brasileiro sobre síndrome de Down**. Inclusão, como cumprir este dever. Curitiba: UFPR, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Contribuição Piagetiana para a Pesquisa**

_____. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Jéssica Rosa. A concepção dos professores sobre o fracasso escolar. 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13497/1/2014_JessicaRosaMarques.pdf. Acesso em: 11 jan. 2025.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1986.

MARTINI, Mirella Lopez, PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3302>. Acesso em: 11 jan. 2025.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Teorias do currículo**. 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/teorias-do-curriculo/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

OMS (Organização Mundial de Saúde). **Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados a Saúde - CID - 10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

Paula, V. M. dos S. R. de. (2009). **Fracasso escolar**: quem são os culpados? [Versão eletrônica], Sciencult, 1(1), 12-27.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

RODRIGUES, Irene Elias. **Educação Inclusiva: Um desafio para século XXI**. Irene Elias Rodrigues (org.). Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1979.

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-44.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SISTO, Firmino. F. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, E. M. L. ; INGBERMAN, Y. K. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: características, diagnóstico e formas de tratamento. **Interação**, 4, 23-37, 2008.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: UNOPAR, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais:** Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CAPÍTULO 29

O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

THE ROLE OF THE FAMILY IN STUDENTS' LEARNING

Luizete Moreira da Fonseca

luizete_moreira@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por finalidade abordar a importância da família no processo ensino-aprendizagem a partir da Educação Infantil em parceria com a escola e, os professores o que vai resultar num melhor aprendizado dos alunos no decorrer da Educação básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com revisão teórica de autores sobre o referido tema. Em síntese, um dos objetivos objetiva destacar a importância da relação Família e Escola no processo de ensino e aprendizagem para o pleno desenvolvimento do educando, definindo suas funções e a importância de um trabalho integrado para a formação do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania. A partir de revisão de literatura, este trabalho analisa questões referentes à relação família-escola. Apresenta-se a definição de família, suas diferentes composições e sua função específica; abordam-se a especificidade da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema.

Palavras-chave: Família. Integração. Aprendizagem

ABSTRACT

This article aims to address the importance of the family in the teaching-learning process from Early Childhood Education in partnership with the school and teachers, which will result in better learning for students throughout basic education. This is a bibliographical research, with a theoretical review of authors on the subject. In short, one of the objectives is to highlight the importance of the relationship between Family and School in the teaching and learning process for the full de-

velopment of the student, defining their functions and the importance of integrated work for the education of the student and their preparation for the exercise of citizenship. Based on a literature review, this work analyzes issues related to the family-school relationship. The definition of family, its different compositions and its specific function are presented; the specificity of the school and the interdependence that exists between the family and this system are addressed.

Keywords: Family. Integration. Learning

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender a relação família-escola e as implicações da mesma na melhoria do processo ensino e aprendizagem.

O papel dos pais na educação dos filhos é fundamental para a formação de valores. A final, a família é a principal responsável por dar início ao processo da criança tanto o físico como o mental. Eles também são os principais agentes para que os filhos se tornem integras. Sendo uma tarefa desafiadora e, muitas vezes, nem sempre fácil de cumprir.

De quem é a responsabilidade de educar? Da escola ou da família? O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) menciona que a educação é um direito de todos, assegurado pelas instituições do Estado, mas também pela família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que a escola deve articular-se com a família e a comunidade. A LDB também define que a educação é dever da família e do Estado

É de fundamental importância (re)conhecer o papel da escola e da família e quais as contribuições que tal parceria poderia proporcionar em benefício do educando.

A parceria entre a família e a escola é de suma importância para o sucesso no desenvolvimento intelectual, moral e na formação do indivíduo na faixa etária escolar. Afinal, por que até hoje em pleno século XXI a escola reclama da pouca ou insignificante participação da família na escola, na vida escolar de seus filhos? Seria uma con-

fusão de papéis? Onde estaria escondido o ponto central desse dilema que se arrastam anos e anos? (GARCIA, 2006, p. 12)

Os sistemas educativos devem permitir e encorajar os pais a terem uma participação ativa na educação dos seus filhos, como apontam Bertonecello e Rossete (2022) em relação à participação na escola, a colaboração deve ser maior, pois os pais devem ser hábeis no desempenho de seus filhos, contribuindo assim para a consolidação da educação. Os alunos dentro da família têm um apoio transcendental e imenso e, ao mesmo tempo, desenvolverão e expandirão alguns aprendizados dentro da escola e da sociedade política.

A família como aponta Ferreira e Nelas (2020), é uma entidade que sofre transformações e assume diferentes significados conforme o contexto histórico e social em que está inserida. A forma como o acompanhamento familiar influencia no desempenho escolar dos alunos, reside em sua importância no desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aproximação dos pais com a instituição; acompanhar seus filhos no desenvolvimento das atividades e propor novas estratégias de inclusão, uma vez que pode ser uma influência positiva no desenvolvimento da criança, impactando sua vida pessoal, profissional e educacional. Na escola, a participação da família é fundamental para elucidar, modificar e compreender o processo de adaptação social e cultural do aluno.

Estimular a relação família-escola pode tornar a educação algo prazeroso para ambos, é interessante a escola criar possibilidades e incentivar aos pais a conhecê-la e a aproximar-se da vida educacional do seu filho.

A família é espaço sociocultural cotidiano e histórico no processo de socialização, se relaciona com as instituições de ensino.

A família é uma parte fundamental em todo processo escolar de uma criança, principalmente na etapa da alfabetização. Atualmente em nossa sociedade é comum presenciar a falta de atenção e participação da família nesse processo, e ao mesmo tempo a família se questiona o porquê da escola não dar a total abertura para essa interação.

Isso posto, família é a primeira instituição em que o ser humano é inserido para o aprendizado dos papéis a serem desenvolvidos na sociedade. Nas vias convencionais, é no seio familiar que o desenvolvimento acontece. O aluno oriundo deste aprendizado, ao chegar na escola, vai adquirindo mais saberes e correlacionando aos seus já assimilados. Diante dessa nova realidade o discente precisa, que ambas as instituições trabalhem em parceria para o seu melhor desenvolvimento.

A família, em sentido geral, é considerada o fundamento universal das sociedades, pois se encontram em todos os agrupamentos humanos. O que vai diferenciar uma das outras são suas estruturas e o seu funcionamento.

Hoje a configuração da família está diversificada, pois são muitas as influências que ela recebe em um modelo de mudança dinâmico da própria sociedade que, inevitavelmente, influencia o processo escolar dentro de uma perspectiva de papéis das instituições família e escola. Estas precisam de forma mútua definir os seus papéis e trabalhar conjuntamente.

A importância deste artigo está em debater a importância da parceria escola-família: A relação estabelecida envolvendo a escola e a família desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional dos educandos, pois estudos (ALMEIDA, 2020; FERNANDES, 2022; BERTONCELLO e ROSSETTE, 2022) têm demonstrado que, quando os pais estão envolvidos ativamente no processo educativo, os alunos apresentam melhor desempenho acadêmico, maior motivação para aprender e uma atitude mais positiva em relação à escola. Assim, compreender como a escola está organizada para promover essa parceria torna-se essencial para otimizar os resultados educacionais.

Estudos e pesquisas, que têm como foco principal a relação família-escola, têm apontado que quanto maior o vínculo que os pais ou responsáveis estabelecem com o processo de escolarização dos filhos, maiores são as chances de esses sujeitos obterem um bom desempenho escolar, de modo a alcançar, até mesmo, os níveis mais elevados do sistema de ensino, como o acesso ao ensino superior (Lahire, 2010)

Os pais e responsáveis, na sua preocupação com o trabalho deixam de lado um aspecto muito importante que se refere a educa-

ção, qual seja, tornar-se participante no processo educativo de seu filho compartilhando com a escola das atribuições inerentes à formação integral do aluno. Sabe-se que essa percepção está em todos os níveis de educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Gestores e professores sempre denunciaram a ausência da família nas atividades interescolares ou extraclasse como por exemplo, o dia da família na escola.

A educação perpassa por todos os espaços, quer seja, familiar, social, cultural e político.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O PAPEL DA FAMÍLIA E A PARCERIA

O termo família é derivado do latim *famulus*, que significa “escravo doméstico”. Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também escravidão legalizada. No direito romano clássico a “família natural” cresce de importância, esta família é baseada no casamento e no vínculo de sangue.

Um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um *modus* peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade (NOBRE, 1987, p. 118-119).

Há de perceber que um dos fatores é a grande condição financeira das famílias de modo geral. Os alunos são os beneficiários deste estudo, assim como a família. A relevância desta pesquisa e toda direcionada para o desenvolvimento social, pois esse projeto é direcionado para o método teórico, o mesmo terá toda uma busca no objeto de estudo que é a família na escola. A linha de pesquisa escolhida é bibliográfica. Sendo assim, esta pesquisa será fundamentada de

modo geral e espera-se obter resultados satisfatórios desta pesquisa que apresenta a família como o principal objeto de estudo.

Como construções sociais relativamente recentes, estas complexas reformulações familiares encontram-se sem modelo preestabelecido. Sendo assim, cada família necessita lidar com seus padrões e conceitos preestabelecidos para deles fazer emergir uma maneira original de constituir um grupo familiar com funções, direitos e deveres que atendam aos que dele participam. Nesta reformulação, as questões de gênero são inevitavelmente questionadas e pressionadas a transformarem-se (BATTAGLIA, 2002, p. 7)

Segundo Lino (2020), “muitos autores destacam em suas obras que, a família é um dos fatores determinantes da evasão e do abandono escolar, seja pelas condições econômicas ou até mesmo desmotivar, e não ter interesse na vida educacional dos filhos”.

É evidente que a relação escola e família é algo complexo, que precisa estar em constante observação, pois essa relação é formada por diferentes enfoques, diferentes olhares, e com diferentes interesses que precisam ser alinhados com o objetivo de garantir uma parceria exitosa entre escola e família. Dessa forma, esta pesquisa evidenciou uma necessidade urgente de fortalecimento da gestão democrática e participativa. Embora a escola realize atividades democráticas, como a elaboração do PPP, os pais ainda não participam efetivamente da construção desse instrumento. No entanto, o PPP norteia as ações da escola e reflete o tipo de educação a ser trabalhado na instituição, portanto precisa da participação dos pais e das famílias para garantir que diferentes olhares e diferentes interesses estejam presentes no documento. Convém mencionar que os pais ainda se comportam na escola como expectadores do processo ensino-aprendizagem de seus filhos e deixam a cargo dos professores a responsabilidade de educar seus filhos. E o que é pior, só buscam a escola quando seus filhos apresentam algum tipo de dificuldade. Por outro lado, é fundamental que a escola crie um ambiente inclusivo e respeitoso, que valorize a diversidade de famílias presentes na comunidade escolar.

Reconhecer as diferentes culturas, valores e crenças é essencial para estabelecer uma relação

Para ela, a família do aluno é o fator mais importante para compreender os determinantes do rendimento escolar, inclusive, o nível de escolaridade dos pais é um fator que contribui para a permanência do aluno na escola e o seu rendimento.

No que se refere à responsabilidade dos pais e responsáveis, destaca-se o distanciamento dos mesmos da vida escolar de seus filhos.

Muitos pais, quando questionados, alegam que primeiramente devem garantir a subsistência da família, o que justifica a ausência da escola no que se refere ao acompanhamento dos filhos.

Simmer (2020, p. 21) contribui para esta visão...

.... ao constatar que, na opinião dos familiares, os principais motivos da evasão escolar dos jovens são as “más companhias” e a violência no interior da escola. Porém, quando questionados sobre essas “más companhias”, os familiares afirmaram não conseguem controlar satisfatoriamente as amizades e as suas atividades didáticas, devido a sua rotina exaustiva de trabalho.

Os autores Ferreira e Oliveira (2020), para além da falta de apoio da própria família em relação aos estudos, trazem à luz ao problema das famílias que ativamente apoiam o abandono escolar, na maioria dos casos justificando o trabalho em atividades que não necessitam de algum grau de escolaridade.

Lino (2020) adverte que os pais e responsáveis que não exercem suas responsabilidades e se ausentam da vida do escolar dos filhos favorecem o processo de evasão escolar. Assim, a família tem um grande papel no combate a esse processo.

Segundo Diogo (1998, p. 37)):

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma

existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

Num breve resumo, Félix (citado por Pereira, 2008) aponta alguns fatores que atualmente atingem e condicionam a estrutura familiar:

- A horizontalização da comunicação entre as pessoas, que hoje caracteriza as sociedades modernas favorecendo a relação entre membros da mesma geração e desfavorecendo a produzida verticalmente de uma geração para a seguinte;

- O trabalho e a consagração de igualdade entre o homem e a mulher que origina grandes transformações na existência, formação, vivência e até dissolução familiares passando a existir uma maior partilha das responsabilidades familiares, designadamente no que se refere à educação dos filhos e à orientação e desempenho das atividades domésticas;

- Os fatores demográficos como a queda da nupcialidade, fecundidade e crescimento natural, o aumento dos nascimentos fora do casamento, o retardamento do nascimento do primeiro filho e diminuição da dimensão média das famílias, o aumento da esperança de vida e da taxa de dependência dos idosos, têm vindo a provocar adaptações importantes no desenvolvimento da instituição familiar. (pp.45-

A parceria família e escola é primordial para que o aluno esteja continuamente indo às aulas. Neste sentido a família precisa motivar ou mesmo, se for o caso, comparecer à escola e saber se está ocorrendo algo dentro do ambiente escolar que esteja também causando o desinteresse por parte deste aluno e não somente nos casos de omissão da família.

Escola e família têm os mesmos objetivos: fazer a criança se desenvolver em todos os aspectos e ter sucesso na aprendizagem. As instituições que conseguiram transfor-

mar os pais ou responsáveis em parceiros diminuíram os índices de evasão e de violência e melhoraram o rendimento das turmas de forma significativa. (GENTILI, 2006, p. 33)

A parceria família e escola é primordial para que o aluno esteja continuamente indo às aulas. Neste sentido a família precisa motivar ou mesmo, se for o caso, comparecer à escola e saber se está ocorrendo algo dentro do ambiente escolar que esteja também causando o desinteresse por parte deste aluno e não somente nos casos de omissão da família.

Para Bencini (2007 *apud* TAVARES, 2010 p. 10), a maioria dos educadores interpreta a falta de interesse dos pais pela aprendizagem como uma omissão.

De acordo com Bertoncello e Rossete (2022), a família tem atribuído exclusivamente o papel de satisfazer necessidades biológicas, afetivas e de formação de valores. A escola, por outro lado, é considerada uma instituição destinada à satisfação de necessidades intelectuais e acadêmicas.

Muitas perguntas podem ser elencadas aos professores, se eles reconhecem a importância da participação da família nas atividades escolares nas Escolas objeto da investigação?

- b) A escola estimula a participação dos pais?
- c) Os pais se sentem parte importante da escola?
- d) Quais são as práticas e estratégias que as escolas investigadas podem adotar para incentivar uma maior participação das famílias nas atividades escolares?
- e) Existem diferenças significativas no rendimento acadêmico entre alunos que recebem um apoio familiar mais ativo em comparação com aqueles que recebem menos apoio?
- f) Como o envolvimento dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar pode contribuir para a motivação dos alunos e seu interesse pelo aprendizado?
- g) Quais são os desafios enfrentados pelas escolas na busca por uma maior colaboração e parceria com as famílias dos alunos?
- h) Como as políticas públicas podem ser direcionadas para fomentar o envolvimento das famílias no contexto educacional?

Acreditamos que frequentar uma Instituição Escolar deve significar a evolução e o progresso do ser humano. Mas acreditamos também que esse avanço não se consegue só na escola, mas também na família e na sociedade, e que a escola, como muitos acreditam, não é a única instituição a cumprir tal tarefa (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 23).

De acordo com Nunes (2008, p. 1),

... a família é o berço do processo de ensino e aprendizagem de todo ser humano e nela o aluno está sujeito a ser decisivamente influenciado de forma positiva ou negativa. Tanto quem teve uma boa educação na família quanto quem teve experiências negativas frequentam a escola, o que gera uma grande diversidade de alunos em sala de aula.

A família e o compromisso na educação se encontram amparados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), onde o Art. 12 demonstra que quando a família tem um contato direto com a escola na informação do rendimento escolar da criança, existe uma melhor frequência bem como informações atualização na proposta pedagógica escolar.

Conforme Biesdorf (2011, p. 3), “a família é a principal instituição responsável pela educação informal, através da qual são ensinados os costumes humanos como falar, andar, comer, religião, cultura”.

Nessa concepção, Carvalho (2004, p. 47) apresenta um posicionamento entre família e escola:

A educação tem papel fundamental na produção, reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constitui as condições básicas de toda a vida social e produtiva. Como processo de socialização, a educação tem duas dimensões: social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola.

Analisando a família no transcorrer do tempo, observamos diversas transformações com impacto direto no desenvolvimento dos educandos. A sociedade se desenvolveu e a família se transformou impactando diretamente na educação e no desenvolvimento e formação de novos valores. “O sucesso escolar depende em grande parte do apoio direto e sistemático da família, que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares” (CARVALHO, 2004, p.144).

A escola entende mais as famílias quando permite maior envolvimento no processo educacional, positivando essa relação envolvendo mais segurança e desenvolvendo mais autonomia e responsabilidade, valorizando mais a educação e melhorando o comportamento dos alunos.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999),

... o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que “tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem” (p.238).

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2002) resume a função da família dizendo que “a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo” (p.16).

Freire (1979, p. 18) afirma que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, ou seja, a escola não educa sozinha, depende da participação efetiva no processo de aprendizagem com a participação efetiva entre família e escola.

A escola e a família são partes cruciais no processo de ensino e aprendizagem. São os primeiros ambientes frequentados pela criança na construção da socialização, começando pelo ambiente familiar e depois pela escola. No entanto, cultivar um bom relacionamento entre as duas instituições é um trabalho árduo na promoção de um ambiente harmônico e colaborativo, afastando, assim, a primazia do de-

envolvimento do ensino e aprendizagem da criança no contexto escolar (ALMEIDA, 2014).

Escola, família e comunidade devem trabalhar em conjunto, essa parceria será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo “É dever da escola promover a integração no tempo e no espaço, de toda a comunidade, através do estudo e comemoração de sua história, bem como através do estudo aprofundado da atual realidade.” (NÉRICI, 1981, p. 273).

Quanto à função de cada um (pais e professores), embora apresentem preocupações comuns, como o bom desempenho escolar das crianças, pais e professores acreditam ter tarefas diferentes e mostram-se relutantes em fazer aquilo que consideram ser tarefa do outro. Para os pais, os professores deveriam manter a educação escolar como sua responsabilidade, enquanto aos pais caberia assegurar que as crianças estivessem prontas para a educação escolar (Bhering, 2003).

Costa et al. (2019) evidenciam a importância de a família ser participativa na escola, abrangendo suas vivências em casa. E, enquanto a escola deve buscar conhecimento para criar estratégias de fortalecimento de vínculos, promove, dessa maneira, um relacionamento horizontal e, por consequência, impactando positivamente no desenvolvimento das funções motoras, intelectuais, sociais e emocionais da criança.

1.2 O DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

O Dia Nacional da Família na escola acontece no dia 24 de abril, essa data foi instituída em 2021, pelo Ministério da Educação (MEC), para sensibilizar a sociedade da importância da parceria entre as instituições de ensino e as famílias. A proposta surgiu logo após a divulgação dos resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), que mostraram melhoria nas notas e diminuição da evasão escolar de estudantes cujos pais acompanhavam seus desenvolvimentos nas aulas.

A origem do Dia Nacional da Família, celebrado em 8 de dezembro, é o Decreto de Lei nº 52.748, de 24 de outubro de 1963. A ideia da celebração vem da intenção de homenagear a “instituição fa-

miliar” e seu papel na vida em sociedade. Esse também é o momento ideal para reflexões sobre a constituição das famílias e para ressaltar que ela não se restringe apenas à forma clássica, mas a todo e qualquer contexto de formação familiar.

Ainda existem discussões quanto à data correta, já que outras duas datas também são utilizadas para celebrar a instituição familiar. A comemoração internacional acontece em 15 de maio, e em 24 de abril comemora-se o Dia da Família na Escola. Essas outras duas datas que se relacionam ao tema foram estabelecidas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas e pelo Ministério da Educação (MEC), respectivamente.

A homenagem às famílias pode se dar a partir de pequenas ações. Apesar de serem muito bem recebidas em qualquer dia do ano, **as datas comemorativas representam excelentes momentos para a realização de homenagens.** No Dia da Família, há um universo de possibilidades para que a escola aproxime pais e responsáveis por meio de celebrações e presentes.

O Dia Nacional da Família na Escola tem como objetivo sensibilizar a sociedade, pais, professores e diretores quanto a importância da integração de acompanhamento dos pais e familiares nas atividades pedagógicas e socioeducativas desenvolvidas pela escola.

O Dia da Família na escola é uma iniciativa de grande importância por várias razões e traz grandes benefícios como: Integração Família-Escola: Promove uma conexão mais forte entre a escola e as famílias, criando um ambiente de colaboração e confiança.

Participação Ativa dos Pais: Incentiva os pais a se envolverem mais na educação e na vida escolar dos filhos, o que pode resultar em um melhor desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal das crianças.

Desenvolvimento Social e Comunitário: Ajuda a construir uma comunidade escolar mais unida, onde todos se sentem valorizados e incluídos.

Interação Social: Proporciona oportunidades para que os alunos interajam com outros pais, professores e colegas em um ambiente descontraído e positivo.

Valorização da Diversidade como a celebração das diferenças: Permite que diferentes culturas, tradições e experiências fami-

liares sejam compartilhadas e valorizadas, promovendo a diversidade e a inclusão.

CONCLUSÃO

Portanto, a escola e a família são responsáveis para garantir o ensino do educando. As famílias têm a responsabilidade de levar, conduzir seus filhos até a escola, e a escola de acompanhar a frequência de todos os seus alunos para combater a infrequência escolar.

A problemática que envolve as relações família e escola está sempre presente no cotidiano da escola e vem ganhando igualmente bastante expressão na pesquisa educacional, e uma das justificativas “está na constatação de um melhor desempenho escolar quando os pais acompanham o trabalho da escola” (Paixão, 2006, p.57).

Conclui-se que a família com um indivíduo sem propósito, sem esforço, sem motivação está propensa ao fracasso social e, isto diante dos resultados das ligações.

Conclui-se também que quando pais e professores não concordam com a educação da criança, deixando um clima de tumulto e confusão, as perdas são significativas no processo educativo, além do desgaste emocional e estresse para ambas as partes, e aí é função do gestor fazer a mediação, resolvendo as dificuldades logo que surgem e da melhor maneira possível, mas como proceder nessas situações para que evitar maiores problemas e desenvolver com êxito uma educação de qualidade?

Educadores perguntam do que fazer se família e escola não seguem os mesmos princípios na educação das crianças em relação a valores morais, qualidade de vida, rotina necessária, desenvolvimento integral dos mesmos? Muitos pais que não entendem o processo de ensino, não participam das atividades ou reuniões realizadas na unidade, são ausentes e críticos, analisam o professor como seu opositor e não um aliado que visa cooperar para a educação e desenvolvimento do seu filho.

Para resumir o que foi abordado até aqui, a integração entre família e escola é de extrema importância para o sucesso educacional dos alunos.

“A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado” Declaração Universal dos Direitos do Homem, Art.º 16, al. 3, 1948, citado por Leandro (2001, p.15)

Entende-se que a família é a fonte inicial de aprendizados na vida de uma criança. É no contexto familiar que o aluno vai construir conhecimentos fundamentais para viver em sociedade. Como visto, a união entre escola/ família reflete no acompanhamento que é dado ao aluno, assim como no seu resultado final. Tudo isso converge para a melhora dos resultados e para a correção dos fatores que interferem negativamente na aprendizagem do educando. Para que essa relação entre família e escola ocorra de maneira natural e eficiente, as estratégias de aproximação devem utilizar diferentes instrumentos, até mesmo o tecnológico, mas sem abrir mão do contato físico. Assim, com apoio e incentivo das duas instituições que ajudam na formação do indivíduo, o resultado irá refletir na construção de um ser humano dotado de maturidade, competência e consciência do papel atuante que deve ter na sua comunidade.

Pais e professores, ensinam e educam, mas cada um com seu desempenho e juntos formando um todo onde se divide responsabilidade e se multiplica soluções. Este pode ser um recurso para a educação de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.B. **O estabelecimento da relação pais e escola: A importância da família no desempenho escolar do aluno**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. **Terapia de família centrada no sistema**. Rio

de Janeiro, 2002. Disponível em: www.rogeriana.com/battaglia/mestrado/tese02.htm, acesso em 11 JAN. 2025.

BERTONCELLO, L; ROSSETE, R.S. **O valor da missão educativa da família**. CESUMAR.Paraná.v.13.n.2.p.177-190.julh, 2022.

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & Teixeira, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia** São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 dezembro de 1996** (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

CARVALHO, M. E. P. (2004) Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 94-104.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 121, p. 41-58, 2004

CASARIN, N.E.F. **A parceria da escola com as famílias**. Porto Alegre, Dissertação. Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Interação escola – família**: subsídios para práticas escolares. UNESCO. Brasil: Ministério da Educação – Brasília, 2010.

COSTA, A.L; TEIXEIRA, K. M. D. **Famílias e a escola no apoio à aprendizagem**. Viçosa, v. 28, nº 1, p. 22-42, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/3731>.

COSTA, Karina Afonso da; LAPORT, Tamires Jordão. Família e sociedade: uma análise sobre o processo do desenvolvimento humano. *Revista Mosaico*, v. 10, n. 1, 2019.

COSTA, Maria Aparecida Alves; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019

FERNANDES, A.C.O.G. **A escola como instituição receptiva à família**. Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – Paraíba, 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, E. G. Veiga, E.C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

NOBRE, L. F. **Terapia familiar**: uma visão sistêmica. In Py, L. A. et all. Grupo sobre grupo. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas e mídias populares. (Org.) Geraldo Romanelli, Nadir Zago. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Relação **família-escola**: Novo objeto da Sociologia da Educação Pideia. Ribeirão Preto- SP, V. 8, n 14/15, 2012.

NUNES, Alberto. **Indisciplina na sala de aula** – Uma reflexão a partir da realidade, set. 2006. Disponível em: <http://www.asemana.cv/articleimprim.php3?id_article=17387>. Acesso em: 21 set. 2021.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010

PEREIRA, M. (2008). **A relação entre pais e professores**: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga, 2008

SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano Editora: 2003.

TAVARES, C.M.M. NOGUEIRA, M. **Relação Família-Escola**: Possibilidades e Desafios para a Construção de Uma Parceria. DO - 10.15601/2237 0587/fd. v5n1p43-57, 2013. PDF.

CAPÍTULO 30

PERCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL E INFORMAL SOB O PRISMA DA TRANSVERSALIDADE NA ÓTICA DOS DOCENTES E DISCENTES DE ENSINO FUNDAMENTAL II

*PERCEPTION OF FORMAL AND INFORMAL ENVIRONMENTAL EDUCATION
FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSVERSALITY FROM THE PERSPECTIVE
OF TEACHERS AND STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION II*

Jane Maria Gonçalves Feitosa

profa_jane@hotmail.com

Arlindo Costa

arlindo.costa@udes.br

RESUMO

Esta tese foi elaborada com a finalidade de abordar os temas transversais no campo da Educação Ambiental a partir de uma análise sobre o tema envolvendo alunos e professores de ensino fundamental II da *Escola Municipal São Judas Tadeu*. A adoção do tema está relacionada aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Base Nacional Comum Curricular*. A Educação Ambiental na escola possibilita reflexões para a implementação de práticas pedagógicas condizentes com a necessidade de repensar o atual modelo de consumo e produção ao qual estamos inseridos. Procurou-se colocar a EA no currículo, como tema transversal, integrada dentro dos programas educacionais existentes, e com enfoque interdisciplinar (BRASIL, 1999). Com isso, foi necessário entrevistar os professores sobre como se dá a inserção da EA no âmbito escolar. Conclui-se a partir dos dados obtidos de que a escola carece de projetos pedagógicos inter e transdisciplinares sobre educação ambiental para que a mesma seja de fato efetivada.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Temas transversais. Prática docente.

ABSTRACT

This thesis was written with the purpose of addressing cross-cutting themes in the field of Environmental Education based on an analysis of the theme involving elementary school students and teachers from the São Judas Tadeu Municipal School. The adoption of the theme is related to the National Curricular Parameters and the National Common Curricular Base. Environmental Education in schools enables reflections for the implementation of pedagogical practices consistent with the need to rethink the current consumption and production model in which we are inserted. The aim was to include EE in the curriculum as a cross-cutting theme, integrated within existing educational programs, and with an interdisciplinary focus (BRASIL, 1999). Therefore, it was necessary to interview teachers about how EE is inserted in the school environment. Based on the data obtained, it is concluded that the school lacks inter and transdisciplinary pedagogical projects on environmental education so that it can be effectively implemented.

Keywords: Environmental Education. Cross-cutting themes. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos surgiram propostas metodológicas enfocando o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica, uma vez que o ensino está permanentemente em construção por possuir diferentes perfis de discentes, com culturas diversificadas, além de ter em seu curso a chegada da inovação tecnológica na sala de aula com metodologias de ensino distintas como a Alfabetização Científica, as Metodologias Ativas, a Pedagogia de Projetos, dentre outras propostas. Essa é uma realidade da Educação Básica, já que para melhor qualidade da educação, essas metodologias estão se tornando necessárias para que a cultura escolar contemporânea aconteça de forma positiva e consiga atender as necessidades atuais do público escolar.

A pergunta central desta tese de doutorado é assim descrita: *Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais oportunizam o desenvolvimento da consciência ambiental nos alunos do ensino fun-*

damental II a partir da educação ambiental formal e informal através da interdisciplinaridade da Escola Municipal São Judas Tadeu?

Na sequência, foram elencadas as seguintes **perguntas específicas**: - Qual percepção de meio ambiente na ótica dos alunos? - Como construir uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental? - Qual a percepção de meio ambiente dos alunos envolvidos em projetos comunitários idealizados em diferentes disciplinas do ensino fundamental? - Qual a preocupação que os alunos apresentam em relação à indiferença humana frente à realidade do meio ambiente?

O **objetivo geral** desta pesquisa teve como meta Promover a conscientização sobre as consequências causadas ao meio ambiente pelas gerações antecessoras e a necessidade de formação, de uma consciência crítica comprometida com a proposta de melhoria da qualidade de vida ambiental visando principalmente, a escassez da água potável. Enquanto os específicos visam incentivar ações para a melhoria das condições ambientais da escola e comunidade local.

Dando continuidade, estão descritos abaixo os **objetivos específicos**: - Identificar na escola investigada, como os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são desenvolvidos, para que os estudantes progridam na consciência da Educação Ambiental. - Detectar atividades significativas sobre educação ambiental dentro dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. - Definir as práticas docentes mais interessantes dentro do contexto da educação ambiental. - Avaliar os efeitos da Educação Ambiental por intermédio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. - Descrever atividades pedagógicas e mais adequações aos conteúdos atitudinais e procedimentais.

No que se refere à justificativa, é sabido que o planeta Terra, vem sofrendo modificações drásticas desde que a Revolução Industrial na Inglaterra abriu as portas para a exploração de matéria-prima, as quais vêm servindo para suprir as necessidades das relações de produção até os dias de hoje.

Anteriormente a essa onda de industrialização, valorizava-se o trabalho manual e as relações de produção eram de caráter de subsistência. Essa era, de produtividade doméstica, foi assustadoramente devastada com o progresso tecnológico, que buscou por intermédio

da ciência, revolucionar os conceitos de consumo, criando cada vez mais utensílios que geram conforto e comodidade aos seres humanos.

A modernidade caracteriza-se então por sofisticados aparelhos e preciosos produtos que, além de servirem de subsídios para qualificar o homem na sua sobrevivência, ainda servem de especulação para os fabricantes, os quais, considerados a classe dominante, visam o lucro, muitas vezes sem querer saber qual o preço a pagar pela sua conta bancária.

A visão de educação ambiental, nesse contexto, começa a preocupar, pois, o que se pode esperar de tanta exploração, é um planeta sem condições de vida. Essa consciência está tomando forma na sociedade e, uma mudança de mentalidade começa a aflorar nas mentes humanas.

Sabe-se que, o que dignifica o homem nesta época tão conturbada, são as suas relações com o ambiente em que vive e mais especificamente com a natureza. Nesse contexto, emergem-se situações em que é preciso retomar aos antigos paradigmas de vida, onde a natureza, quase intocada, consistia numa rica rede de ecossistemas e deles eram retirados apenas os produtos necessários à vida do homem.

A escola como instituição formal, atualmente considerada um dos mais valiosos instrumentos de formação e informação, progressivamente está referenciando a questão da Educação Ambiental, com o intuito de atingir o máximo possível da sua clientela, e assim ocasionar mudanças de comportamento que priorizem um futuro mais estável no Planeta.

Nunca os seres humanos estiveram tão mobilizados para recuperar a natureza, quanto neste início de século. Sabe-se que o processo de industrialização e a tecnologia em muito colaboram para a satisfação das necessidades do homem. Em contrapartida, este desenvolvimento acarretou em sérias alterações da natureza.

Como a escola evolui significativamente em termos teóricos e práticos, acabou sendo um dos veículos mais importantes para a conscientização sobre os elementos naturais, seus problemas e a como entender o meio na busca ao retorno de uma qualidade de vida melhor. Assim sendo, este estudo possui relevância social, pois se encarrega de demonstrar que a mudança de atitudes a partir de conhecimentos efe-

tivos sobre o tema poderá movimentar não só a escola, mas também a comunidade, visando a atingir um trabalho de coletividade.

Historicamente, a escola tem sido responsável pelo tratamento dado aos conteúdos de modo informativo. Atualmente, esta visão está se modificando e o aluno, ao ser considerado sujeito da sua própria aprendizagem deve motivar-se para ter novos relacionamentos com o que aprende, como posicionar-se frente às suas aprendizagens e como modificar suas ações. Neste contexto, esta pesquisa é significativa porque destaca a prática de ações cooperativas e participativas em relação a proteção do ambiente e ainda a postura crítica e reflexiva do aluno; enquanto indivíduo que faz parte da sociedade e do ambiente em que vive.

Acredita-se que, a construção de novos valores, mediados pela reflexão teórica que busca a verdade e a ação correta em princípios científicos, podem ser o eixo norteador para a mudança de pontos de vista na Educação Ambiental. Por esta razão, este estudo se instrumentaliza de um trabalho sistemático e de investigações orientadas que possam vir a contribuir para a realidade da Educação Ambiental e a refletir sobre ela. Além disso, este trabalho ainda evidencia a importância da união dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para que a formação dos alunos seja integral e que o seu suporte de conhecimentos seja significativo, imprescindível e real, capaz de orientá-los e proporcionar a prática destes conhecimentos no seu cotidiano.

Atualmente, a educação ambiental adquire características de uma corrente filosófica, relacionada ao pragmatismo, que, em seus pressupostos, exige atitudes práticas eficazes e bem sucedidas no menor tempo possível, contribuindo assim para que os espaços educativos busquem ou recuperem momentos de reflexão, bem como aqueles de discussão sobre os significativos problemas socioambientais que nos afligem na atualidade.

O objetivo é incentivar o diálogo sobre a sustentabilidade, que deve ocorrer – nestes espaços – como um processo que resulta da reciprocidade criada pela consciência da relação com os outros, bem como, na esfera coletiva que se revela para nós . o que definimos como realidade. Esta é, de forma sumária, uma criação conjunta, onde finalmente manifestamos o acúmulo de relações pelas quais nos no-

meamos como entidades sociais, com características distintivas, como possuir uma identidade de ordem histórica, cultural, racional, linguística e política, ao qual combinamos uma práxis social. Em nossa caminhada percebemos que os problemas fundamentais da humanidade nunca são fragmentários e devem ser compreendidos – por meio da educação ambiental e nos espaços educativos – como um processo dialético e único do ser humano com a natureza.

Para isso foram levantadas as seguintes **hipóteses**: - Os alunos do Ensino Fundamental possuem consciência do que seja EA, conseguindo formular conceitos, executá-los e modificar seus hábitos, sempre visando uma qualidade de vida melhor.

- Os alunos veem a Educação Ambiental apenas como um conteúdo a ser desenvolvido na escola, sem afetar mudanças de postura, nem interferir para melhorar a qualidade de vida de sua comunidade.
- Os professores que desenvolvem atividades pautadas na Educação Ambiental têm clareza dos fins pedagógicos enquanto objetivos atitudinais e procedimentais.
- A proposta pedagógica de educação ambiental para o ensino fundamental precisa ser integrada ao trabalho de todas as disciplinas, visando à intervenção transformadora do ser humano com o meio ambiente em que vive e nas relações com a natureza.
- A construção do conhecimento a partir de atitudes concretas como: campanhas, palestras, cartazes, fotos e vídeos, que venham contribuir para o desenvolvimento de atitudes contínuas, preservando e recuperando o ambiente.
- Educação ambiental, envolve a proposta interdisciplinar, pressupõe ainda o envolvimento e comprometimento por parte da escola, comunidade e poder público.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As origens da educação ambiental encontram-se fundamentalmente em vários princípios da Escola Nova ou Ativa (finais do século XIX e início do século XX), como a necessidade da criança de contacto

com o meio socionatural, o ensino ativo, a observação e a experimentação. Esta escola tem como precursor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), crítico da separação entre a educação da criança e a natureza.

A partir de 1760, ganhou evidência a devastação florestal da Europa, para alimentar as caldeiras e gerar vapor para a nascente indústria Têxtil e movimentar locomotivas que se constituíram, então, no primeiro meio de transporte de carga pesada e passageiros que se conheceu. O 1% de cobertura florestal hoje existente em todo continente europeu se deve a essa realidade. Rapidamente os ventos da Revolução Industrial sopraram em todas as direções, chegando a toda Europa a partir da Inglaterra, aos demais países do velho ente, à Ásia e à América, deslocando imensos contingentes populacionais do campo para a periferia das grandes cidades. Processo esse que ainda não terminou (CASCINO, 2003, p. 39)

Parceira inseparável do desmatamento, a poluição dos rios, lagos, lagoas e ar ganharam dimensões assustadoras que começou a preocupar técnicos, intelectuais, estudiosos e governos da época. A vertiginosa concentração urbana provocou doenças de toda ordem, frustrando as massas que abandonaram suas terras na esperança de dias melhores e sonhos de uma vida mais digna. Pouco a pouco a situação se agravava, e a insalubridade gerou pestes pontuais, dizimando milhares de vítimas no velho mundo.

Tudo agravado por incipientes conhecimentos científicos que não permitiam recuperar áreas degradadas e devolvê-las ao meio ambiente sadios e recuperadas. A essa época, a Química, indispensável para, através de seus postulados, encaminharemos soluções ambientais regeneradores apenas engatinhava. Ainda hoje a ciência não dispõe de soluções para trabalhar os múltiplos efeitos da poluição crescente. Enfraquecidos e dilapidados, os ecossistemas davam os primeiros estertores de uma agonia que vai chegando ao clímax.

O homem moderno passou a depender exageradamente da tecnologia, não sabe como aplicá-la corretamente em seu benefício e dos demais seres vivos; normalmente a utiliza danosamente para si e os outros, direta ou indiretamente.

Responsável e dependente direto da revolução tecnológica, o homem não pode simplesmente viver sem a produção industrial. O rápido crescimento da espécie é acompanhado por um crescimento concomitante das necessidades de matérias-primas industriais.

Nem sempre a tecnologia de desenvolvimento e de progresso tem sido aliada às ciências do meio ambiente tornando-se muitas vezes, incompatível com a preservação do mesmo. Segundo Santos (1996, p. 17):

Recursos naturais esgotáveis são desperdiçados; florestas são devastadas, o que provoca alteração de climas e erosão de solo; indústrias poluem o ar e a água com seus detritos; animais beiram a extinção; as monoculturas sugam os nutrientes do solo; automóveis despejam toneladas de fumaça tóxica no ar; a contaminação nuclear compromete qualquer tipo de vida; a poluição visual e o barulho são problemas constantes nas grandes cidades. O homem sendo parte da natureza, tem agido sobre esta de uma forma tão desordenada e tão irracional que está colocando em risco a sobrevivência não só de plantas e animais, como da própria espécie humana.

A desinformação generalizada dos malefícios causados pela depredação do ambiente, faz com que sejam considerados insignificantes pequenos atos individuais, como o de juntar um papel do chão. Ou ocorre ainda que, mesmo conhecendo vários problemas ambientais, as pessoas não consideram certos atos seus como predadores, por exemplo: o atirar papel no chão.

A humanidade vive um dos momentos mais difíceis de sua história. É que, há 270 anos, com a eclosão da 1ª Revolução Industrial teve início o processo sistemático e continuado de degradação ambiental, que nos dias atuais se revela incontível, ameaçando, até mesmo, segundo cientistas e estudiosos, a continuidade da civilização.

1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEMAS TRANSVERSAIS

A Educação Ambiental pretendida neste documento fazia alusão a um novo desenvolvimento à luz da ética global ao ressaltar que o atual crescimento econômico deve ser repensado quando não leva em con-

ta os impactos socioambientais, e deve visar a qualidade de vida dos sujeitos, como condição digna de acesso e condições de saúde, lazer, alimentação, habitação, etc. Para isso, são necessárias mudanças nos âmbitos regionais e nacionais. A partir de Belgrado se iniciou uma fase de inúmeras atividades importantes que, posteriormente, contribuíram para o evento em Tbilisi no ano de 1977. Ocorreram eventos, por exemplo, como □ a organização de reuniões regionais entre 1975 e 77 na África, nos Estados Árabes, na Europa e na América Latina; a promoção de estudos experimentais sobre Educação Ambiental nestas regiões e pesquisa internacional sobre o tema. (MORIN, 1998, p. 30)

A Educação Ambiental (EA) nasceu sob a premissa de que a população tomar consciência do impacto que tem no ecossistema, a fim de alcançar um melhor relacionamento com o ambiente natural. Você tem que entender isso A educação ambiental inclui uma transversalização de conteúdos, que se baseiam em um diálogo multidimensional que trabalha conhecimento científico e comum juntos (BENÍTEZ ETAL., 2019 citado por COSTA, 2020, p. 18)

Desta forma, a abordagem transdisciplinar da EA implica a inclusão do conhecimento ancestral indígena com as ciências naturais, sociais, matemática, artes, humanidades, geociências e telecomunicações (LOPES, 2024). Quando os elementos são aplicados fundamentos da educação ambiental, o processo de ensino-aprendizagem, resultando em novas formas de inter-relacionar Alteridade, com a natureza, deixando para trás as abordagens pedagógicas tradicionais, gerando maior resiliência social e ecológico diante da dinâmica global.

Em nível global, a educação ambiental evoluiu como uma elemento-chave para alcançar os objetivos definidos na Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável, especialmente porque O objetivo global é manter o aquecimento global em 1,5oC até próxima década (IPCC, 2018), e para isso é necessário que a partir de todas as disciplinas estabelecem uma proposta viável que atinja um compromisso cidadão. Além disso, a AE constitui um mecanismo eficaz para ensinar sobre o problema das alterações climáticas pela sua abordagem educativa inovadora e pela sua incansável buscando ajudar a população a com-

preender esse fenômeno para gerar mudanças de atitude em favor do meio ambiente (COSTA, 2020).

Especialmente porque a maior limitação está intimamente ligada ao ignorância por parte da sociedade. A partir disso, eles têm criado inúmeros programas educacionais formais e não formais que têm permitido atingir esse objetivo, mesmo que apenas parcialmente nos sistemas ecológicos porque a corrente antropocêntrica que coloca o ser humano como o centro do universo, o que o convenceu erroneamente de que ele é o mestre e senhor de todas as espécies, além da falta de promoção da compreensão da complexa rede de redes que tecem o mundo vivo, a ausência de uma formação com pensamento complexo, holístico e sistêmico para promover inter-relacionamentos harmônicos e equilibrados com o meio ambiente, eles nos separaram da natureza e compreensão de seus sistemas altamente complexos e fizeram esforços de natureza ambiental, realizadas em múltiplas regiões do mundo, são pouco fluidas, em alguns casos, ou foram reduzidos ao simples ativismo em outros e em muitos ocasiões em que faltam princípios éticos.

Essa educação ambiental que é vivenciada em muitos ambientes é evidente diariamente nas interações que as crianças têm com os ambientes (escola, casa, rua) o que estão relacionados, reconhecendo:

1) As atitudes e comportamentos que os alunos têm em relação aos processos ecológicos e os problemas que deles surgem, mostram que Reconhecem a importância de não poluir, de poupar água, de reciclar; na prática isso evidencia de que não há participação voluntária no cuidado e melhoria de nos ambientes em que interagem, não há consciência, em muitos casos quando Eles são obrigados a colaborar por causa do meio ambiente, só o fazem por adquirir nota meritória em determinada área do conhecimento (possivelmente relacionada com as ciências naturais) ou, por dever que adquirem dentro da instituição. Em relação com os processos sociais, alguns comportamentos são destacados na onde são evidentes as deficiências no ensino da ética, ou a pouca atenção e relevância dada a ela, devido ao tempo limitado para ministrar esta palestra, e Embora seja possível que muitos professores se esforcem para cultivar comportamentos éticos e cívicos nos seus alunos e nas suas famílias, existem fatores exter-

nos que dificultam controle, que são vistos na maneira como os alunos se socializam com os outros, principalmente relacionados às experiências que obtêm de outras pessoas ambientes, como a rua, a calçada, a cidade, o estádio, entre outros; quais são muito influente quando se trata de cultivar o desenvolvimento abrangente a partir de complexidade e interconexão entre diferentes ambientes. Além disso, esta é uma evidência que não há reflexão ou internalização dos atos e comportamentos que atuar no ambiente.2) Outro aspecto de grande preocupação é que a educação ambiental praticada ou a apropriação e relação que existe com o meio ambiente, continua a ser classificada apenas como componente ecológica ou natural, o que demonstra a sua falta de clareza, não tanto pela interação com o meio ambiente, mas pela valorização que cada pessoa internalizou a partir de suas experiências diárias e da definição incorreta que vem utilizando no meio ambiente, pois nos processos de ensino-aprendizagem continua prevalecendo o foco nas ciências naturais, relacionando-o principalmente com noções ecológicas, onde é promovido a através da conscientização, reflexão e motivação a conservação, proteção e cuidado dos recursos da natureza, nos diferentes contextos escolares de nossa sociedade, ignorando a interdependência com as ciências sociais.

3) Consequentemente, embora a componente ambiental tenha sido incorporada no currículos dentro do sistema educacional, tem sido focado apenas na perspectiva ecológica, onde o treinamento é realizado em torno de eventos biológicos, química, geológica e física do planeta, sem levar em conta os ambientes aspectos socioculturais que foram modificados e evoluíram desde o momento em que os humanos começaram a ser sedentários, formaram comunidades e novas sociedades e atividades geradas típicas da civilização ocidental relacionadas com política, filosofia, economia e cultura, entre outros. Este aspecto social é É urgente levar isso em conta porque para alcançar práticas diárias em no que diz respeito à redução do impacto ambiental, torna-se essencial reconhecer que Essas atividades estão ligadas à mesma cultura de um contexto ou de uma sociedade ou de um país, além das crenças, hábitos e influências de outros ambientes, devido à globalização, e até, também ligado, a processos grupais econômico e político, predominante.

4) Portanto, como não há uma apropriação correta do conceito de meio ambiente, não há conscientização, nem análise crítica para sermos participantes das ações medidas corretivas para diversos problemas ambientais, não apenas pela alunos, mas também os professores, estes últimos são responsáveis fornecer conhecimento e promover atitudes adequadas no ambiente em que qual o desempenho dos alunos; mas há uma grande falha aqui que evidenciado principalmente pela falta de interesse em fortalecer o conhecimento sobre o meio ambiente e também porque quem conseguiu aprender sobre o assunto falta vontade de se apropriar e não relacionam com os demais assuntos, continuando com uma educação fragmentada que nem sequer a inclui como parte de formação integrada e abrangente; Nesse sentido, podemos afirmar com o professor Nogueira que o ensino linear e simples do conhecimento é mais fácil do que o rede, ensino sentido e complexo do mesmo, em última análise, para trabalhar rede requer um grupo interdisciplinar e para trabalhar linearmente basta um única professora, segundo declarações da própria doutora Nogueira. De tal maneira que continua uma educação reduzida, enviesada não só pela teorização mas também da prática onde os currículos e planos de estudo, que Hierarquizam o conhecimento por áreas, continuam a isolar as ciências humanas das ciências naturais, o que, ao mesmo tempo, impede a capacidade de adquirir uma concepção sistêmica do meio ambiente.

5) Com a atual divisão das ciências sociais, não há reconhecimento no vincular comportamentos mais saudáveis com os outros pares com quem uma criança interage. Um bom ambiente é caracterizado por espaços de bem-estar, aprendizagem e oportunidades para um crescimento ideal, a fim de obter qualidade de vida digna e, assim, poder garantir o desenvolvimento humano integral. E esses processos ainda não estão incluída na educação ambiental, apesar de estar claramente expressa em as regulamentações da Política Nacional de Educação Ambiental: o conceito de meio ambiente não pode ser estritamente reduzido à conservação da natureza, à problema da poluição do lixo ou do desmatamento. Este conceito é muito mais amplo e profundo e decorre da complexidade dos problemas e potencialidades ambientais e seu impacto, não apenas nos sistemas natural, mas em sistemas sociais

Eles são classificados em três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais, Segundo Perrenoud (2010)

- **CONTEÚDO CONCEITUAL:** Correspondente à área do conhecimento, ou seja, às coisas, fenômenos e conceitos que os alunos podem aprender. Os conteúdos podem ser transformados em aprendizagem se partirmos do conhecimento prévio do aluno, que por sua vez está inter-relacionado com outros tipos de conteúdos. Durante muitos anos constituiu o alicerce exclusivo no domínio específico da intervenção docente. Eles são compostos de conceitos, princípios, leis, enunciados, teoremas e modelos. Contudo, não basta obter informação e ter conhecimento sobre as coisas, factos e conceitos de uma determinada área científica ou quotidiana é também necessário compreendê-los e estabelecer relações significativas com outros conceitos, através de um processo de interpretação e tomada em consideração; conta o conhecimento prévio que se possui.

- **O CONTEÚDO PROCESSUAL:** Constituem um conjunto de ações que facilitam o alcance de um objetivo proposto. O aluno será o ator principal na execução dos procedimentos exigidos pelo conteúdo, ou seja, desenvolverá sua capacidade de saber fazer. Ou seja, contemplam o conhecimento de como executar ações internalizadas. Esses conteúdos abrangem competências intelectuais e motoras, habilidades, estratégias e processos que envolvem uma sequência de ações. Os procedimentos aparecem de forma sequencial e sistemática. Exigem a repetição de ações que levam os alunos a dominar a técnica ou habilidade.

Eles são classificados em: - gerais: são comuns a todas as áreas. - procedimentos de busca de informação. - Procedimentos para processar a informação obtida. Exemplo: análise, confecção de tabelas, gráficos, classificações. - Procedimentos de comunicação de informação. Exemplo: elaboração de relatórios, apresentações, debates. - Algorítmico: indica a ordem e a quantidade de passos que devem ser realizados para resolver um problema. Exemplo: pegar uma área de uma figura. - Heurísticas: são contextuais, não aplicáveis automaticamente e sempre da mesma forma.: Exemplo: interpretação de textos.

CONTEÚDOS ATITUDINAIS: Pode ser definido como um estado de espírito em relação a certas coisas, pessoas, ideias ou fenôme-

nos. É uma tendência a comportar-se de forma constante e perseverante diante de determinados acontecimentos, situações, objetos ou pessoas, como consequência da avaliação que cada pessoa faz dos fenômenos que a afetam. É também uma forma de reagir ou de se colocar diante de fatos, objetos, circunstâncias e opiniões percebidas. Portanto, as atitudes manifestam-se em sentido positivo, negativo ou neutro, dependendo do resultado de atração, rejeição ou indiferença que os acontecimentos produzem no indivíduo. A atitude é condicionada pelos valores que cada pessoa possui e pode mudar à medida que tais valores evoluem em sua mente.

1.2.1 Temas Transversais e Interdisciplinaridade

O conceito de transversal tem dois significados: atravessamento e encadeamento. O sentido de percorrer implica a estratégia mais conservadora: abordar as linhas transversais das próprias disciplinas e chega à conclusão de que os temas transversais são “um conjunto de conteúdos que têm grande relevância social, não se limitam a uma única disciplina, mas estão distribuídos entre as áreas curriculares e contribuir para o desenvolvimento dos objetivos finais dos estágios educativos, dando especial prioridade aos aspetos atitudinais e funcionais.

Em termos específicos de educação institucionalizada, no que diz respeito aos currículos escolares, a EA ainda não está bem definida. O que mais se aproximou, até esse momento (2004), de iniciativas no campo da educação escolar para tratar das questões ambientais nas escolas foram os Temas Transversais (TT).

Os TT surgem com intenção de resolver o problema da fragmentação disciplinar que tem deixado de lado temas que são de grande importância para educação escolarizada.

- os TT não alteram a fragmentação disciplinar, ao contrário, é contraditório quando diz que as disciplinas de ciências naturais, história e geografia são mais propícias aos trabalhos com EA, e que as demais disciplinas cabe a condição de contribuintes eventuais;

- em termos de sugestão de conteúdos analíticos, os conteúdos apresentados praticamente não se diferenciam dos encontrados nos currículos ou livros didáticos de ciências, geografia e história;
- as práticas pedagógicas anunciadas baseiam-se em experiências que estão centradas na realização de procedimentos e intervenção na natureza;
- quanto aos objetivos da EA, observa-se uma forte tendência à ênfase em experiências prescritivas e comportamentais;
- a concepção da relação sociedade e meio ambiente que permeia o texto dos TT centra-se no antropocentrismo (a natureza é vista como pertencente aos humanos - um patrimônio);
- em termos de organização dos conhecimentos, os TT tomam os temas ambientais como temas de menor importância em relação aos certos conhecimentos estabelecidos.

Deste modo, assumindo que os discursos produzem os objetos de que falam (Foucault, 2004; Fischer, 1995), entendo que esse conjunto discursivo que os TT colocaram em ação vem marcando os modos como a EA passou a ser realizada nas escolas.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), apesar de não tratarem exclusivamente da área ambiental, demonstram uma realidade a qual se insere no contexto atual.

Nos últimos tempos, o mundo tem sido assolado por catástrofes climáticas cada vez mais frequentes. As alterações quase irreversíveis no meio natural influem diretamente na nossa qualidade de vida, fazendo-se cada vez mais necessário o debate em torno de desenvolvimento sustentável, em substituição ao atual modelo de desenvolvimento, que é degradante (em termos ambientais), concentrador e excludente (em termos socioeconômicos).

1.2.2 Transversalidade

Segundo Japiassu (2014) apud Costa (2020) indica o seguinte: “Podemos incorporar a EA como um desses temas transversais, por que não aparece associado a nenhuma área específica do conhecimento, mas a todas elas em geral.

A aplicação prática da educação ambiental como tema transversal pode ser complexa ou simples, enfadonha ou dinâmica, improdutiva ou altamente produtiva na tarefa de contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Para saber se a educação ambiental como tema transversal é frustrante ou se é uma possibilidade de concretizar um desafio e dar esperança, devemos rever alguns aspectos teóricos que os estudiosos nos propõem.

Em suma, são aqueles problemas que nos afetam e para os quais devemos procurar soluções.

É necessário que a nova reformulação dos planos curriculares contemple conteúdos direcionados a um objetivo: a educação ambiental, na qual se espera que os valores dos alunos sejam reforçados e que a sociedade, como um todo, comece a conscientizar-se sobre o cuidado, preservação e conservação do meio ambiente. Os conteúdos curriculares deverão ser selecionados, analisados e aplicados para cada uma das disciplinas; tendo em conta as finalidades educativas, e os aspectos: cognitivo, processual e atitudinal. O modelo de transversalidade significa que devemos coordenar e apresentar a nossa filosofia de educação ambiental de forma sistemática e construtivista, ao introduzir novas mudanças curriculares ambientais; independentemente do assunto em questão. É importante considerar o aspecto ético em cada uma das nossas propostas; não esquecendo que os conteúdos temáticos devem percorrer todo o plano curricular.

1.2.3 PCNs

Os temas transversais podem enriquecer o currículo e até ter um cunho inovador, mas para Macedo, o que os PCNs estão propondo é a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução dos temas transversais de relevância social, mas apenas quando a lógica disciplinar permita (BRASIL, 1998, p. 85).

A proposta de encaminhamento metodológico para abordar os Temas Transversais, segundo os PCNs, é a transversalidade, tendo em vista o fato de que questões sociais, como as que nos referimos anteriormente, perpas-

sam todas as áreas do conhecimento do currículo escolar de forma contínua e integrada. Porém, os PCNs não explicitam como se trabalha com esta dimensão transversal, deixando uma lacuna nos encaminhamentos metodológicos desse processo. Importante lembrar aqui que, em 2003, no sentido ...de otimizar os esforços e criar uma linha de ação efetiva e prática, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental SEIF - vem imprimindo e socializando o conceito de Temas Sociais Contemporâneos. (BRASIL, 2003, p. 2).

Segundo Tristão (2004) porém, os PCNs propuseram a inserção dos temas transversais a partir de diferentes abordagens, mas de forma ainda fragmentada, contrapondo-se à própria essência da Educação Socioambiental que abrange várias dimensões. A Educação Socioambiental surge e, como os problemas ambientais são fundamentalmente problemas do conhecimento (LEFF, 2001), temos como consequência fortes implicações para a Educação.

1.3 ONGS E AGENDA 21

Podemos definir Agenda Ambiental na Escola como um plano de desenvolvimento e manejo que identifica as potencialidades e problemas ambientais e as possíveis soluções com a finalidade de melhorar as interações com o ambiente e pode ser entendida como uma parte da Agenda 21.

Ao iniciar um processo de Agenda 21 na escola, diretores, professores, alunos e funcionários estarão discutindo as próprias prioridades da instituição, assim como os fatores que afetam a qualidade de vida daquele local.

A escola, deste modo, além de modificar a si mesma, pode vir a envolver todo o bairro, funcionando como um agente de mobilização. Em comunidades de poucos recursos, a escola por concentrar indivíduos escolarizados e dominar técnicas de produção de conhecimento, pode vir a ajudar a comunidade a se conhecer e a fazer os inventários de que precisa para pensar ações estratégicas de desenvolvimento sustentável.

A escola nos parece, neste momento em que campanhas de divulgação da Agenda 21 estão sendo iniciadas, ser um espaço privilegiado para essa tarefa; para trabalhar com a comunidade e ao mesmo tempo realizar uma de suas utopias concretas: interagir com a comunidade do entorno e fazer de seus alunos

Durante vários anos as ONG's difundiram e trabalharam o Tratado em suas diversas organizações. Ainda hoje, este é um documento importante para a discussão da Educação Ambiental nos âmbitos formais e não formais. Apesar dos esforços realizados, pode-se avaliar que ainda não se cumpriram as propostas feitas no Fórum Global, o que não invalida os princípios estabelecidos, que continuam vigendo e atuam como orientadores gerais das ações.

À medida que desejemos destacar os possíveis cenários futuros da Educação Ambiental no país, podemos fazer uma análise com base nos diagnósticos e no estudo das tendências que podem ser lidas como prováveis a partir da situação atual levantada neste trabalho.

- 1) Existem as condições legais e institucionais para que os Programas de Educação Ambiental se consolidem formando uma área específica de concentração na educação formal e não formal.
- 2) O direcionamento estabelecido pela Lei 9.795/99 e o Programa Nacional de Educação Ambiental em relação a uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos capazes de se engajar em programas comunitários para a construção do desenvolvimento sustentável com justiça social.
- 3) Na área da Educação Ambiental Formal pode-se inferir um processo de implementação desta, nos currículos das escolas de educação básica (ensino fundamental e médio), na medida em que sejam cumpridas as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais incorporando as questões ambientais como tema transversal ao currículo escolar.
- 4) Pode-se inferir, ao mesmo tempo, que o processo de formação de professores e prática dos Parâmetros Curriculares em Ação conduzidas em vistas a um maior envolvimento dos professores com a Educação Ambiental.
- 5) Os processos de sensibilização de Crianças e Jovens como resultado dos programas iniciados a partir do MMA/DEA, Protetores da Vida, Agente Jovem,

e Agenda Ambiental das Escolas, permitem esperar a médio e longo prazo uma juventude comprometida, preocupada e disposta a engajar-se nas questões socioambientais relevantes para o desenvolvimento sustentável e a conquista de uma melhor qualidade de vida da população do país. 6) A elaboração da Agenda 21 do Brasil, da qual já foram definidos os temas prioritários e cujo processo encontra-se em face de discussão e divulgação no conjunto dos estados e municípios destaca a importância da Educação Ambiental como estratégia fundamental para a sensibilização e conscientização da Sociedade. 7) A implementação dos 27 Polos de Educação Ambiental e de Difusão de Práticas Sustentáveis, em cada um dos estados e o surgimento dos Núcleos de Educação Ambiental nos municípios, até o presente ano, permite inferir um avançado processo de transformação social e econômica das práticas produtivas e de convivência social, visando novas modalidades de relação entre os homens e mulheres e a natureza e paralelamente dos seres humanos entre si. 8) A efetivação do Sistema Brasileiro de Informação, como suporte de comunicação, acesso às informações e aos projetos de Educação Ambiental e/ou de Desenvolvimento Sustentável desenvolvidos nas diversas bio-regiões do país permitirão a consolidação de novas e mais ricas experiências em curto e médio prazo.

9) A capacitação presencial e a Distância promovida pelo MMA/DEA, conjuntamente com o IBAMA e MEC, poderá possibilitar e facilitar a construção de uma massa crítica de educadores ambientais capacitados e responsáveis pela multiplicação das ações de Educação Ambiental Formal e Não Formal, isto permite inferir o aprofundamento das iniciativas de projetos e programas de educação ambiental no país. 10) A articulação da Educação Ambiental como Política Pública incorporada nas ações dos diferentes Ministérios e outros setores da Administração Pública, Federal, Estadual e Municipal possibilitarão o aprofundamento e a multiplicidade de ações nas diversas esferas governamentais. 11) As articulações entre as instituições governamentais, com as diferentes instancias da sociedade ci-

vil organizada, ONG's, Organizações sociais e comunitárias, sindicais, movimentos sociais reivindicatórios (Movimento sem Terra, MST, sem Moradia), entre outros, com a finalidade de implementar alternativas de desenvolvimento sustentável capazes de resolver as grandes diferenças sociais existentes hoje.

12) A incorporação nos projetos de Educação Ambiental dos princípios orientadores determinados na própria Política Nacional de Educação Ambiental, descentralização, enfoque humanístico, democrático e participativo, estabelecimento de parcerias locais nacionais e internacionais, multi e interdisciplinaridade, respeito a pluralidade e diversidade cultural, a construção de uma ética multidimensional baseada no respeito a vida em todas suas formas, permitem inferir a realização de experiências significativas nesta área e seu impacto sobre o conjunto da sociedade brasileira. 13) A articulação entre as entidades governamentais e não governamentais e as agências financiadoras nacionais e internacionais apresentam-se como uma necessidade premente para o bom êxito das ações previstas. 14) A necessidade e vontade política de intercâmbios de experiências, profissionais, especialistas, material didático e de investigação, entre os diferentes estados e municípios do Brasil e entre os países da América Latina, pela proximidade de suas condições sócio ambientais, poderá acelerar a busca e a implementação de soluções conjuntas para os problemas ambientais e do desenvolvimento sustentável, a um menor custo social e econômico. 15) O incentivo as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de programas de capacitação e pesquisa em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável constitui-se em uma necessidade premente para o descobrimento de tecnologias adequadas e a inovação dos processos de utilização dos recursos naturais. Ao mesmo tempo faz-se necessário a investigação de novas e eficientes metodologias de educação ambiental formal e não formal.

16) A sensibilização e envolvimento das empresas com os processos de Educação Ambiental e com a construção da série

ISSO 14000 indicam os avanços na incorporação da temática ambiental pelas empresas.

1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Pressupõe-se, incorporação da educação ambiental como tema transversal, um recurso metodológico que auxilia a integração, no processo pedagógico, de elementos ambientais necessários, bem como a readequação dos programas de estudo, sob a própria concepção curricular adotada (ambientalização). Dessa forma, é possível integrar conteúdos ambientais como tema transversal ao invés de desenvolver cursos segregados relacionados ao tema.

Em primeiro lugar, a incorporação da dimensão ambiental no currículo é mediada pela concepção de ambiente. Para desenvolver esta parte recorrerei às abordagens de Lucie Sauvé (1997) cuja classificação considero muito didática. Sauvé sustenta que a concepção de ambiente apresenta diversas expressões, cada uma das quais implica o desenvolvimento de estratégias e competências. Esta concepção refere-se à necessária atitude de valorização, respeito e conservação do ambiente físico natural.

Aqui o conceito de ambiente refere-se ao ambiente original, puro, do qual a espécie humana se distanciou, o que é evidente pelas atividades antrópicas que causaram a sua deterioração.

Para alguns, é uma natureza uterina que deve ser inserida para renascer; para outros, como uma catedral natural para admirar. Desta forma, surgiram atividades naturalísticas nos parques nacionais para estar em contacto com aquela natureza que pode renovar o nosso espírito.

O ambiente de recursos é a concepção que vê o ambiente como a base material dos processos de desenvolvimento. É esse património biofísico que se esgota, sobretudo quando os seus limites de utilização ou ciclos de regeneração não são respeitados, por isso são necessárias estratégias para saber geri-lo, como reutilizar, como reciclar, como reduzir.

O meio ambiente problemático: Nesta concepção o meio ambiente está ameaçado, deteriorado pela poluição, pela erosão, pelo uso excessivo. Isto implica que é necessário o desenvolvimento de

competências e técnicas para preservar e restaurar a sua qualidade. Pedagogicamente, está associado à necessidade de aquisição de competências de resolução de problemas.

d) O meio ambiente, meios de vida Trata-se do meio ambiente na vida cotidiana, na escola, em casa, no trabalho. Portanto, incorpora elementos socioculturais, tecnológicos e históricos. O meio ambiente é nosso, por isso devemos desenvolver um sentimento de pertencimento. A partir daqui surgem diferentes estratégias pedagógicas baseadas na vida cotidiana, para nos tornarmos criadores e transformadores do nosso sustento. Conhecer o ambiente para construí-lo pode ser a frase que resume essa concepção.

2 METODOLOGIA

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar.

A maior diversidade e integração de métodos produz uma maior confiança nos resultados (CRESWELL, 2010). Portanto, de acordo com os pressupostos subjacentes às chamadas abordagens qualitativas, Fernandes (2020) apresenta algumas vantagens que parecem cruciais para o desenvolvimento da investigação. Uma delas é a possibilidade de começar com as questões amplas, que são esclarecidas durante a investigação.

Nesta pesquisa, este tipo de possibilidade permitiu a atenção aos detalhes cruciais para a compreensão de certos entendimentos e atuações dos sujeitos investigados e o enriquecimento das reflexões feitas na análise de dados. Existem vários tipos de pesquisa que se podem associar com esta abordagem. Neste caso, se trata de uma investigação não intervencionista, que se caracteriza dentro de uma perspectiva das tendências, como de levantamento ou *survey*¹

1 Survey é uma palavra em inglês, traduzida ao português como amostragem. Podemos chamá-la corretamente em português como “a entrevista por amostra”. O survey é o processo de coleta de informações incontroladas sobre alguns dos indivíduos, que se constituem de uma população real. (COSTA, 2020).

Pesquisa mista, qualiquantitativa.

Sendo assim, o estudo de caso “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005, p.18).

São sujeitos da pesquisa:

- Dez professores
- 30 alunos de ensino fundamental II

Os dados da pesquisa foram coletados através de aplicação de um questionário compostos por perguntas semiestruturadas sendo uma para amostra escolhida entre professores da instituição de ensino objeto do estudo de campo. Foi solicitado o consentimento livre e esclarecido dos docentes e demais participantes da pesquisa, para sua participação no estudo, assegurando-lhes o direito de dispensar sua participação e, se mesmo consentindo, desistir dela a qualquer momento. Foi afixado ainda o sigilo das informações, bem como o retorno dos resultados da pesquisa a partir da divulgação desse trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, uma de cunho bibliográfico, onde foram realizadas pesquisas acadêmicas, de forma a construir o arcabouço teórico necessário para embasamento das observações realizadas e os conhecimentos acerca da temática proposta.

Os dados foram analisados em seus aspectos quantitativos e qualitativos de forma a contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, que possui uma abordagem mista.

A análise dos dados quantitativos iniciou pela categorização das variáveis quantitativas, descritas na ordem em que aparecem no instrumento de coleta de dados e alimentação de um banco de dados.

A mesma de caráter qualitativo teve início, após a conferência das entrevistas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

RESPOSTA	Nº	%
Ar	23	11,5
Solo	21	10,5
Água	24	12
Animais	23	11,5
Plantas	24	12
Fazendas	07	3,5
Sítios	07	3,5
Prédios	02	1
Estradas	05	2,5
Fábricas	04	2
Casas	08	4
Praças	06	3
Parques	02	1
Igarapés	22	11
Rios	22	11
TOTAL	200	100%

Tabela 2 – Assinale os problemas ambientais.

RESPOSTA	Nº	%
Pobreza	01	0,46
Assoreamento dos rios	10	4,6
Desmatamento e queimadas	17	7,8
Aquecimento global	12	5,5
Buzina	01	0,46
Poluição visual e sonora	17	7,8
Desertificação	03	1,38
Muros pichados (faixas e cartazes)	12	5,5
Fumaças diversas (veículos, chaminés de casas, indústrias)	21	9,7
Extinção de espécies animais e vegetais	22	10,2
Riqueza concentrada	03	1,5
Crescimento populacional	02	1,0
Falta de água tratada	10	4,6
Poeira	06	2,7

Trânsito	05	2,5
Lixo a céu aberto	18	8,5
Esgoto a céu aberto	13	6,0
Poluição das águas	22	10,2
Enchentes e enxurradas	10	4,6
Destruição da camada de ozônio	11	5,0
TOTAL	216	100%

Tabela 3 – Qual seu grau de interesse sobre o Meio Ambiente

RESPOSTA	Nº	%
Muito interessado	07	23,4
Interessado	08	26,6
Mais ou menos interessado	12	40
Indiferente	03	10
TOTAL	30	100%

Tabela 4 – Quais ações para proteger o meio ambiente você toma no dia-a-dia?

RESPOSTA	Nº	%
Economia de água	20	15,4
Economia de energia elétrica	13	10
Uso de papel reciclável	15	11,5
Separação do lixo reciclável	20	15,4
Deslocamento a pé ou de bicicleta	07	5,4
Conscientização de outras pessoas sobre práticas ecológicas	07	5,4
Participação de eventos ou atividades ligadas à causa ambiental	07	5,4
Compra de produtos ecológicos	07	5,4
Redução do consumo de bens supérfluos	06	4,6
Plantio de árvores	11	8,5
Cuidar de animais	17	13
TOTAL	130	100%

Tabela 5 – A solução dos problemas ambientais, a seu ver, depende mais:

RESPOSTA	Nº	%
Das pequenas ações de todos, no seu dia-a-dia	19	73
Das decisões dos governos e das grandes empresas	07	27
Não sei	-	-
TOTAL	26	100%

Tabela 6 – O que você acha da importância da educação ambiental nas escolas, para que os estudantes saibam como contribuir com a sustentabilidade:

RESPOSTA	Nº	%
Muito importante	16	61,5
Importante	10	38,5
Pouco relevante	-	-
Irrelevante	-	-
Não sei	-	-
TOTAL	26	100%

Tabela 7 – Na sua avaliação, em sala de aula, com que frequência são tratados os assuntos ligados ao Meio Ambiente:

RESPOSTA	Nº	%
Sempre	15	57,7
Com alguma frequência	09	34,7
Raramente	-	-
Nunca	02	7,6
TOTAL	26	100%

3.1.2 Professores

TABELA 8 - Você acha que o tema meio ambiente deve ser abordado na escola?

RESPOSTAS	N	%
Sim	10	100%
Não	-	-
Total	10	100%

Qual sua principal dificuldade para abordar este tema:

R1 (LP)- Não tenho dificuldades, pois trabalho com textos contextualizados que envolvem temáticas diversificadas;

R2(Matемática): Não vejo dificuldades;

R3(Hisistória) Acredito que não há dificuldades de abordar o tema;

R4(Ciências): No meu caso, nenhuma. Inclusive trabalho com textos avulsos;

R5(LP): Não me encaixo nas respostas;

TABELA 9 – Em caso afirmativo, em que anos esse tema deve ser abordado

RESPOSTAS	N	%
Desde os anos iniciais	08	66,6
Do quarto ano em diante	02	16,7
No Ensino Médio	-	-
Outro	02	16,7
Total	12	100%

TABELA 10 – No seu entendimento, quais disciplinas indicadas para trabalhar este assunto?

RESPOSTAS	N	%
Química	03	9,5
Biologia	06	19,5
Ciências	07	22,5
Matemática	01	3,25
Língua Portuguesa	03	9,5
Artes	02	6,4
História	01	3,25
Geografia	02	6,4
Educação Física	01	3,25
Física	05	16,5
Total	31	100%

R1 – Em todas as disciplinas (2x)

TABELA 11 – Na sua compreensão, a educação ambiental implica em um conhecimento prévio de quais assuntos?

RESPOSTAS	N	%
Terra, água, Solo e Ar	07	28
Fauna e Flora	07	28
Assuntos da atualidade que possam ser associados a esse tema	07	28
Outro. Qual?	04	16
Total	25	100%

R1- Ambiente (local em que vivemos, trabalhamos

R2-Tecnologia

TABELA 12– Entre as principais dificuldades listadas abaixo, para que os professores possam proceder à abordagem desse tema, ordene-as em ordem numérica de forma que o número 1 seja a principal dificuldade.

	N	%
Falta de conhecimento sobre o tema	6	24,00
Não há tempo suficiente devido aos conteúdos da grade curricular	9	36,00
Não houve capacitação dos professores para tal abordagem nos cursos de graduação	6	24,00
Falta de interesse dos professores	4	26,00
Outras. Quais?	00	00
Total	25	100%

TABELA 13 – Qual a sua principal dificuldade para abordar esse tema?

RESPOSTAS	N	%
Não tem relevância para disciplina que ministro	5	26,00
Não sei como vincular esse tema à disciplina que ministro	3	15,00
Não vejo grande importância no tema	2	10,00
Preciso estar com os conteúdos curriculares em dia e não sobra tempo para esse tema	6	31,00
Outras. Quais?	3	15,00
Total	19	100%

Em caso negativo qual o motivo?

R1: Faltam pessoas para discutir com mais profundidade

TABELA 14– Numa escala de 1 a 5, ordene as alternativas viáveis citadas abaixo, para que os professores passem a integrar esse tema às suas aulas. Sendo o número 1, a mais importante e assim por diante.

RESPOSTAS	N	%
Disciplinas específicas sobre o tema durante a graduação	5	23,00
Cursos de capacitação que promovam uma prática pedagógica reflexiva	7	33,00
Promover palestras aos professores que demonstrem a relevância do tema em questão	6	28,00
Criar um curso de licenciatura específico para os professores trabalharem com educação ambiental	3	14,00
Outra. Qual?	0	00,00
Total	21	100%

R1-Não me enquadro nessas opções

TABELA 15 – Você costuma discutir o tem educação ambiental

RESPOSTAS	N	%
Sim	09	90
Não	01	10
Total	10	100%

TABELA 16– Em caso afirmativo, numere de 1 a 6 as temáticas de forma que o número 1 seja a mais abordada e a 6 menos abordada.

RESPOSTAS	N	%
Transgênicos	3	06,97
Lixo	7	16,27
Esgoto	7	16,27
Queimadas	7	16,27
Reciclagem	5	11,62
Poluição	6	13,95
Desmatamentos	8	18,60
Outros	0	00
Total	43	100%

Tabela Em caso negativo, qual motivo?

R1 Faltam pessoas para discutir com mais profundidade

TABELA 17 – Ordene os itens abaixo de acordo com o que você considera que sejam os locais ideais para dar uma aula sobre meio ambiente, sendo o número 1, o mais importante.

RESPOSTAS	N
Praia	---
Trilha ecológica	7
Supermercado	---
Usina de reciclagem	---
Loja de móveis	
Lixão	5
Zoológico	----
Praça	6
Outros. Quais?	---

R1- Feira de Ciências escolar

R2- Todo local é um espaço para palestra sobre o tema

TABELA 18 – O que você sugere para que a educação ambiental seja desenvolvida de forma efetiva?

O que você sugere para a a educação ambiental seja desenvolvida de forma efetiva?

R1 – Palestras para conscientização dos alunos; R2- Conscientização; R3 – Palestras oficinas com orientações sobre o assunto; R4 – Que seja elaborado uma feira ambiental nas escolas

R5 – A sugestão é que o tema ambiental seja uma meta em todas as disciplinas, pois hoje o planeta está doente e vivemos em um mundo finito e o planeta é finito; R5 – Abordar o o tema desde os anos iniciais da formação dos jovens além de promover palestras e demais eventos que envolva a comunidade e cause a sensibilidade das pessoas para a problemática da interferência antrópica e os impactos do nosso modo de vida no meio ambiente; R6- Disciplinas específicas; R7- Evitando o capitalismo através do consumismo; R8- Orientação prática; R9- Palestras para conscientização dos alunos

TABELA 19 – Você já participou de algum estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

RESPOSTAS	N	%
Sim	08	80
Não	02	20
Total	10	100%

TABELA 20 – Você já participou de algum estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNC)?

RESPOSTAS	N	%
Sim	08	80
Não	02	20
Total	10	100%

TABELA 21 – Você já participou de algum estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

RESPOSTAS	N	%
Sim	08	80
Não	02	20
Total	10	100%

TABELA 22 –O que você entende por temas transversais? Conte como você trabalha estes temas, procurando dar exemplos.

R1-Entendo que sejam temas relacionados ao âmbito social e que podem ser utilizados pelos componentes curriculares como uma conexão ao assunto principal. Busco nas minhas aulas fazer atividades ou apresentações sobre esses temas (ECA, Educação para o trânsito, meio ambiente), na sala de aula; R2 – Intertextualidade; R3- Abordar as várias temáticas de maneira que se possa orientar os alunos sobre as informações primordiais ao seu conhecimento; R4- Sim. Sempre abordo a hidrosfera da geografia como ciência, quantidade e matemática. Além de contabilizar a quantidade de resíduos sólidos; R5- São muitos para relacionar a minha disciplina com outras temáticas, aumentando a grade do conhecimento; R6- Os temas transversais auxiliam na melhor compreensão do assunto abordado pois atua em conjunto com as demais disciplinas que envolve os alunos no assunto a ser trabalhado para que o aluno tenha maior imersão e consiga compreender o assunto conforme sua realidade; R7- Entendo por TT que colaboram a disciplina a ser abordado; R8- São temas voltados para saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, Uso de gráficos, lixo, acúmulo; R9- Trabalho com textos sobre o tema diversificado com gêneros textuais

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Constatou-se pelos resultados obtidos de que tanto os professores como também os alunos envolvidos na pesquisa estão atentos e cientes da emergência de se trabalhar Educação Ambiental no ensino fundamental II em todas as disciplinas. Evidentemente, existem va-

riáveis que inibem um trabalho holístico conforme preconiza o objetivo geral desta pesquisa. Quanto aos demais objetivos, constatou-se que há uma dificuldade epistemológica na percepção de currículo pelos professores o que “engessa” o Projeto Político Pedagógico no que tange à realização de projetos interdisciplinares, uma vez que a visão unidisciplinar associada a carga horária e falta de espaço para discussões na escola contribuem para a dificuldade de operacionalização de atividades no campo interdisciplinar. Quanto aos alunos, os problemas ambientais que permeiam a comunidade escolar são denunciados e, os mesmos procuram de certa forma amenizar tais impactos através de práticas isoladas na ecologia não-formal, por não haver instituições que incentivam a realização de atividades. Temas como lixo, desmatamento, queimadas, resíduos sólidos, estão presentes e se configuram como obstáculos para a adoção de medidas em que as famílias devem estar presentes.

A leitura de leis seja os PCNS e a BNCC ainda não são debatidas na escola, ficando assim, de lado qualquer iniciativa.

A formação continuada também seria de grande valia para a implementação de atividades entre as quais a Agenda 21.

Os temas transversais tratam de questões que estão presentes no dia a dia dos alunos, portanto torna-se inevitável o trabalho com os mesmos no ambiente escolar, talvez esse possa ser o motivo de atividades e projetos escolares envolvendo os temas em questão.

Segundo os PCN (1998, p.129) [...] a escola deve estimular a organização de atividades que favoreçam o convívio escolar extraclasse: festivais, mostras, campeonatos, apresentações culturais, shows, bailes etc.

No intuito de que com esse estímulo também possa incentivar a responsabilidade nas tarefas que lhes forem adequadas para cumprir. Visando garantir unidade nas práticas sociais da educação, o PPP, é utilizado como um instrumento para o planejamento coletivo a fim de que sejam desenvolvidos, acompanhados na aprendizagem dos alunos e garanta condições educadoras, democráticas, emancipadoras e de qualidade no ensino (BRASIL, 2004). Para os docentes que responderam que há atividades na escola que contemplam os te-

mas transversais foi solicitado que citassem quais eram os projetos ou atividades contidas no PPP da escola.

Os professores como bons orientadores devem estar informados sobre os diversos temas que fazem parte da realidade dos alunos e participar de atividades que possam contribuir para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a sua integração a comunidade escolar. A união entre professores e alunos nos projetos e atividades escolares contribui para uma educação de qualidade, onde os professores orientam seus alunos, veem suas necessidades e fortalecem o processo e desenvolvimento de ensino.

CONCLUSÃO

O papel da escola, então, reside em proporcionar uma formação crítica, participativa, autônoma, participativa e cidadania a todos os alunos, sem exceção, pois só assim, as pessoas com deficiência serão reconhecidas como possuidores de capacidade para exercer plenamente sua cidadania, em qualquer âmbito social.

E, que as Escolas possam incorporar nos Projetos Pedagógicos e em Projetos de ações, visando os conteúdos de EA de forma interdisciplinar e participativa com todos. O tema transversal meio ambiente, o qual deve ser trabalhado nas escolas, na interdisciplinaridade deve trazer uma visão ampla que envolva não só os elementos naturais como também elementos construídos e envolvidos na questão ambiental. Nessa visão, o homem é o elemento capaz de atuar e modificar o meio ambiente, o que pode muitas vezes voltar-se a ele próprio.

Todos os Temas Transversais trabalham questões fundamentais ao exercício da cidadania. Ainda que o seu status teórico não esteja bem definido, os temas transversais permeiam os conteúdos das disciplinas curriculares clássicas, as diferentes organizações sociais e culturas existentes no mundo com a capacidade de promover um conhecimento mais integrado de forma coerente e clara na escola ou fora dela em sua compreensão de socialização, pois não se pode separar a formação de ensino científico da formação de cidadania.

A integração dos conteúdos de forma interdisciplinar entre as diferentes áreas curriculares propicia o entendimento de que muitos assuntos

podem ser tratados de forma sistematizada com conexões e explicações de diferentes conhecimentos especializados favorecendo a multiplicidade de interações favorecendo a prática pedagógica e didática.

Portanto, as disciplinas escolares envolvem conhecimentos que devem ser abordados de maneira integrada, numa visão global que permita ao aluno ver o mesmo objeto de conhecimento sob várias perspectivas. A interdisciplinaridade deve ser vista como eixo integrador de todas as disciplinas, permitindo compreender um fenômeno sob vários pontos de vista (ALMEIDA, 2006, p. 4).

Para que um trabalho com o tema MA possa atingir os objetivos a que se propõe, é necessário que toda a comunidade escola (professores, funcionários, alunos e pais) assumam esses objetivos, pois eles se concretizarão com diversas ações que envolverão todos, cada um na sua função.

Entretanto, a proposta de um trabalho onde todos participam na escola não pode limitar a integrar formalmente escola-família-comunidade. Segundo Dalmás (1994, p.28), ...é necessário a realização das pessoas e a transformação da comunidade na qual a escola está inserida.

Na maioria das vezes o estudo do MA é deixado exclusivo para a disciplina de Ciências, onde há dificuldade em adequar o livro didático à realidade pois esses relacionam-se a um ambiente totalmente modificado pelo homem com prédios, praias, e muito lazer. Nessa visão, a vida torna-se fácil pois o conforto supera a degradação ambiental provocada pelo homem.

Outro fator decisivo no estudo do MA é a metodologia, por um lado o estudo somente de textos, leituras pacíficas e monótonas com uma visão de mundo; por outro lado o estudo do próprio ambiente onde estamos inseridos provocando os educandos a detectar problemas, estudá-los e elaborar possíveis soluções. Cabe ao professor adequar a melhor e variada metodologia para sua realidade local e buscar conscientizar os alunos para que as futuras gerações possuam uma melhor qualidade de vida.

Esta maneira de trabalho muitas vezes não é tarefa simples, requer a desacomodação do professor e ajustes constantes pois em

alguns casos os professores são resistentes ou sentem-se inseguros para mudanças. Uma das alternativas seria trazer para o trabalho conjunto a comunidade escolar, pois a relação de troca de experiências viabiliza a todos educar e serem educados.

A Escola apresenta um projeto de recuperação e conscientização, mas tem a consciência de que os efeitos não serão imediatos, e sim, a educação ambiental é um processo lento e que depende da atitude de cada pessoa em melhorar o ambiente em que está inserido. Não é impondo ao outro que estaremos modificando, mas levando-o a conscientizar-se da necessidade de deixar para as futuras gerações um mundo um pouco melhor deste que encontramos hoje.

Pela coleta de dados, respondendo aos objetivos, evidenciou-se que os alunos, por sua vez, parecem adestrados para reconhecer como ambiental apenas os temas que, a seu ver, interferem na proteção do planeta, não importando se os recursos naturais desse planeta estão acessíveis a todas as pessoas.

A forma de melhor desenvolver este trabalho junto à escola é através da interdisciplinaridade, onde a educação ambiental poderá servir de fundamento no processo educativo, visando a formação integral do cidadão. A escola poderá, de forma coletiva, criar um ambiente de debate, avaliação crítica e com isso encontrar soluções para os problemas sócios econômicos, políticos e ambientais do atual contexto social.

O currículo escolar deve ter caráter integrador, no qual propõe o estudo de conteúdos disciplinares ligada à realidade social, o que beneficia a aluno, cujo propósito está implícito o desejo de alcançar o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, a realização do estudo de campo sobre a aplicação do ensino ambiental

De forma transversal, constatou-se que não são todos os professores cumprem a finalidade proposta pelo Ministério da Educação, que limita o desenvolvimento da criança de acordo com a aspiração da a sociedade.

Além disso, não é possível preparar os alunos para descobrir os reais sintomas e causas dos problemas ambientais e proporcionar a cada pessoa oportunidades para adquirir conhecimento, valores, ati-

tudes, comprometimento e habilidades necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente

A EA tratada na perspectiva de temas transversais, temas que constituem o centro das preocupações sociais atuais e que consistem em ser o eixo em torno do qual gira em torno do tema do áreas curriculares. Surge uma nova ética que deve enfatizar a proteção de valores e a formação de atitudes que conduzam à identificação e procura de solução dos problemas ambientais e à gestão de uma nova qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L. e Machado, Ana Maria Netto. (org.) **A Bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis:Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002

BARBIERI, José C.; SILVA, Dirceu. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: Uma Trajetória Comum com Muitos Desafios. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 5182, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v12n3/a04v12n3.pdf>. Acesso em 11 maio 2023.

BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental: Sobre princípios, metodologias e atitudes**. 4ª ed. Petrópolis, RJ, 2012.

BEILLEROT, Jack. **A sociedade pedagógica**. Porto: RÉS-Editora, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**, São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos n. 20)

BRASIL - **Constituição Federal do Brasil** de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/1996.

_____. **LEI 9795 de 27.04.99 Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**.

_____. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF,

2001. 149p.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente; saúde / Secretaria de Educação Fundamental. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 31 ago. 1981. 1981.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília-DF, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação. Resolução no 2, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília- DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. 3. ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros - Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977, p. 115, 1977. 2017b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/component/k2/item/8065recomendacoes-de-tbilisi>. Acesso em: 10 JUN. 2023

_____. A Carta da Terra. Programa Agenda 21. 2017c. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CARTA DE BELGRADO: uma estrutura global para a educação ambiental. Secretaria do Meio Ambiente. 1975. Disponível em: http://www.fzb.rs.gov.br/u_pload/2_01305_08155641carta_de_belgrado.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023

CARVALHO, Renato G. G. Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. Revista Iberoamericana de Educação, v. 2, 29 ed., 2006a

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

COSTA, Arlindo. **Oficina de educação ambiental:** teoria e prática. São Bento do Sul, UDESC-CEPLAN, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** São Paulo: Gaia, 2003.

_____. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**/Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC: SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

_____. **Educação ambiental:** atividades interdisciplinares. São Paulo: Gaia, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; Paro, Victor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & Educação Básica**

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Laísa; FIGUEIREDO, João; GUIMARÃES, Mauro. O papel dos professores/

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. RJ: Paz e Terra. 2009.

FONSECA, Mônica Maria Lopes da. **Práticas de educação ambiental de um grupo de professores do município de Goiânia: conhecer para avançar**. FE/UFG. Goiânia, 2001. (Dissertação de Mestrado)

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 175p.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2004.

GUIMARAES, M. A formação de educadores ambientais. São Paulo: Papirus, 2007. LIMA, C. F. G. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan/abr, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1>>. Acesso em: jun. 2023

IMBERNÓN, Francisco. A formação do docente e profissional para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77)

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educar, participar e transformar em educação ambiental**. In: Revista Brasileira de educação ambiental / REBEA, Brasília: REBEA. no. 0 (nov.2004).

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARICATO, Ermínia. Metrópole periférica, desigualdade social e meio ambiente. In: VIANA, Gilney ; SILVA, Marina e DINIZ, Nilo. **O desafio da sustentabilidade – Um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

MEDINA, Nana Minnini. **Histórico da educação ambiental**. Disponível em: www.repea.org.br/acervo/documentos/docs/histdamb.htm. Acesso em: 20 ago. 2023

_____. MEDICNA, Nana Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

NIEVES ÁLVAREZ, Maria el al. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e profissão docente**. Em: Nóvoa, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZZEBON, B. C. et al., (2018). Educação ambiental no ensino médio: preservação, conscientização e busca pelo conhecimento. Extensão: **Revista Eletrônica de Extensão**, v. 15, n. 28, p. 64-76.

REBOUÇAS, João Paulo Pereira. **Desafios da educação ambiental emancipatória em escolas públicas de Mossoró-RN**. 2012.

REIGOTA, Marcos. Introdução In: LOUREIRO, Carlos Frederico B., Layrargues, Plhipe Pomier; Castro, Ronaldo Souza de (orgs.) **Sociedade e Meio Ambiente: A educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SATO, Michele. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001. 149p.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, vol. 10, p. 01-18, 1997

SILVA, Marina. Prefácio In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1992. 175 p.

UNESCO. **Educação para um futuro sustentável**: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Brasília: Editora Ibama, 1999.

CAPÍTULO 31

TRABALHO E ADOECIMENTO DO PROFESSOR: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA SEMED, MANAUS- AM, BRASIL, 2022 – 2023

TEACHER WORK AND ILLNESS: A LOOK FROM THE PERSPECTIVE OF SEMED TEACHERS, MANAUS- AM, BRAZIL, 2022 – 2023

Hávila da Costa Magalhães Marinho
havilamag@gmail.com

Maria Auxiliadora de Souza Ruiz

RESUMO

A pesquisa trata de um estudo concernente ao “TRABALHO E ADOECIMENTO DO PROFESSOR: um olhar a partir da perspectiva dos docentes, lotados na Secretaria Municipal de Educação (Semed), na cidade de Manaus, Estado do Amazonas-Brasil, durante o período de 2022-2023. Este trabalho teve objetivo geral: interpretar os aspectos essenciais da relação de trabalho e adoecimento do professor, com um olhar crítico na perspectiva dos docentes da Semed Manaus e, como objetivos específicos: a) descrever as transformações históricas da organização do trabalho no contexto capitalista de seus impactos na saúde laboral; b) discutir os aspectos conceituais da qualidade de vida no trabalho docente e; c) definir a profissão docente e o mundo do trabalho com suas complexidades do trabalho do professor. Apon-ta-se a hipótese: alguns fatores podem contribuir para o adoecimen-to do professor que são comuns em todos os níveis de ensino, como a falta de reconhecimento, o problema de comportamento dos alunos, a ausência de suporte familiar adequado e a deficiência do ambiente físico. A pesquisa é descritiva e interpretativa, desenvolvida por inter-médio de levantamentos bibliográficos, com a aplicação de técnicas da análise de entrevista compreensiva e análise do discurso, junto ao

grupo de profissionais do magistério. A maioria dos professores se encontra vulnerável aos adoecimentos, relacionados ao trabalho de diversos tipos e de diversas manifestações, pelo fato de a profissão ser social e economicamente degradada. Isto faz com que muitos professores percam o sentido e o significado da função profissional. A consequência é a submissão, com a desqualificação e, até o jugo diante das precárias condições de trabalho –, que conduz ao adoecimento físico e mental. Em suma, os professores desempenham um papel essencial na formação das futuras gerações, sendo fundamental saúde física e mental para o sucesso dos alunos e o funcionamento eficaz das escolas.

Palavras-chave: Adoecimento do professor, Saúde do trabalhador, Trabalho docente, Condições de trabalho.

ABSTRACT

The research deals with a study concerning the “WORK AND ILLNESS OF THE TEACHER: a look from the perspective of teachers, assigned to the Municipal Department of Education (Semed), in the city of Manaus, State of Amazonas-Brazil, during the period 2022-2023. This work had a general objective: to interpret the essential aspects of the work relationship and teacher illness, with a critical look from the perspective of Semed Manaus teachers and, as specific objectives: a) to describe the historical transformations of the organization of work in the capitalist context of its impacts on occupational health; b) to discuss the conceptual aspects of quality of life in teaching work and; c) to define the teaching profession and the world of work with its complexities of teacher work. The hypothesis is: some factors may contribute to teacher illness that are common at all levels of education, such as lack of recognition, student behavior problems, lack of adequate family support and the deficiency of the physical environment. The research is descriptive and interpretative, developed through bibliographical surveys, with the application of comprehensive interview analysis techniques and discourse analysis, with the group of teaching professionals. Most teachers are vulnerable to work-related illnesses of various types and manifestations, due to the fact that the profession is socially and economically degraded. This causes many teachers to lose the mea-

ning and significance of their professional role. The consequence is submission, with disqualification and even yoke in the face of precarious working conditions – which leads to physical and mental illness. In short, teachers play an essential role in the education of future generations, and physical and mental health are fundamental to the success of students and the effective functioning of schools.

Keywords: Teacher illness, Worker health, Teaching work, Working conditions.

INTRODUÇÃO

A pesquisa trata de um estudo concernente ao “TRABALHO E ADOECIMENTO DO PROFESSOR: um olhar a partir da perspectiva dos docentes, lotados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), na cidade de Manaus, Estado do Amazonas-Brasil, durante o período de 2022-2023. É importante destacar que a docência é sem dúvidas uma das profissões essenciais à vida humana, em que o direito à educação – previsto no art. 6º da Constituição Federal de 1988 –, é inerente a todo cidadão brasileiro. Para assegurar esse direito, depara-se muitas vezes, com condições inesperadas no desempenho do professor. Antes de adentrar à temática, faz-se um breve relato particular de como foi para iniciar na área da educação. Na família, mãe e tias eram todas professoras, recebendo assim grande incentivo, desde cedo. Ao iniciar o ensino médio, seguiu-se o curso profissionalizante para magistério no Colégio Normal Ajuricaba, onde se teve o primeiro contato com as disciplinas da área de didática, metodologia, aprendizagem, dentre outras, obtendo experiência em sala de aula, por conta da obrigatoriedade do estágio como futura professora. Com a influência familiar, não se teve dúvida ao prestar o vestibular no curso de graduação em Pedagogia. No início, surgiu a oportunidade de trabalhar como professora de educação infantil perto da residência, na escolinha Albert Sabin, permanecendo por três anos, durante o período de 2003 a 2005.

Destarte, cursava-se o último ano de pedagogia, em 2005, aprovando-se no concurso da Semed-Manaus, no cargo de professora municipal de educação infantil, na cidade de Manaus. Nesse ínte-

rim, observava-se que o adoecimento era algo rotineiro entre colegas de trabalho, sendo comum o afastamento dos profissionais da educação, com problemas diversos de saúde como: estresse, nódulos na garganta, gastrite nervosa, transtorno de ansiedade, cansaço, fadiga, angústia e desespero. Com base nessa preocupação, ajunta-se as inferências de Lourenço e Valente (2020), destacando a profissão docente e o cotidiano escolar com características que afetam diretamente o bem-estar, influenciando a saúde mental do profissional da educação. Além da condição de saúde, era a falta de assistência médica de forma integral, causando mais angústia aos professores. Ou seja, o plano de saúde não cobria especialistas, psicanalista, psicoterapeuta e, exames específicos necessários, provocando custos inesperados, com atendimento particular e ajuda de terceiros.

Como consequência deste cenário, havia duas opções, de um lado o professor era readaptado de função e de outro trabalhava doente mesmo. Após o período que se trabalhou como professora numa escola, houve o convite de transferência para a sede da Semed-Manaus, no setor de protocolo, assumindo então o cargo de assessor técnico no ano de 2020 – momento em que o mundo se encontrava em Pandemia por conta da Covid-19 – até os dias atuais. Nesse período, as aulas presenciais estavam suspensas, atribuindo ao professor uma nova realidade de aulas *online*. Após a pandemia com o retorno das aulas presenciais, a experiência nesse novo setor não foi diferente, deparando-se com o cenário de forma mais surpreendente, com o número maior de professores adoecidos, consideravelmente. Recebeu-se um grande quantitativo de professores, com pedido de afastamento – nem sempre aprovado –, para sua recuperação e retorno. Com isto, percebeu-se o aumento, cada vez maior, do pedido de exoneração do cargo.

Por conta dessa questão, surgiu o interesse da investigação do tema da dissertação, com vista à garantia de atendimento das necessidades do profissional docente da Semed-Manaus em sua totalidade de saúde, bem-estar, contribuindo para um trabalho profissional de qualidade. A promoção da saúde no contexto da educação é tema de preocupação de todos os setores da sociedade. Por certo, Cortez et al (2017) destacam a categoria docente acometida por múltiplos agravos

à saúde, relacionados ao aumento da carga horária, à desvalorização dos salários, à cobrança excessiva devido aos altos índices institucionais, com salas de aula desorganizadas; à hostilidade dos alunos e suas famílias; ao excesso de alunos nas salas de aula e; à infraestrutura escolar inadequada e instável. Atualmente, o problema das doenças ocupacionais dos professores está intimamente implicado ao fenômeno preocupante de desvalorização social da categoria docente. Como reforço às reflexões, toma-se as inferências de Santos (2015), salientando a depreciação dos professores de atingir todos os aspectos da ordem econômica, de modo que os salários são desproporcionais à atribuição de responsabilidade aos professores. Até porque um dos fatores desencadeantes é a dupla jornada de trabalho, provocando o excesso de atividades dos profissionais, principalmente, no mercado de trabalho. E, a falta de aplicabilidade de desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para treinamento e educação leva ao declínio da reputação social do setor.

Dessa forma, entende-se que os professores se encontram em estado de vulnerabilidade e adoecimento, relacionados ao trabalho de diversos tipos e de diversas manifestações, pelo fato de a profissão ser social e economicamente pauperizada. Isto faz com que os professores percam o sentido e o significado da função profissional. A consequência é a submissão – em caso de desqualificação e, até o jugo diante das precárias condições de trabalho –, que conduz ao adoecimento físico e mental. Por sua vez, Cortez *et al* (2017) afirmam a predominância, dentre os fenômenos psicológicos ocupacionais dos professores – de estresse, insônia, irritabilidade, esgotamento emocional, despersonalização, falta de criatividade e distúrbios de gerenciamento emocional –, sendo o tipo mais comum de doença mental a Síndrome de Burnout (SB). Ou seja, é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico, resultante de situações de trabalho desgastante, com demanda de competitividade ou responsabilidade excessiva de atividade. Por seu turno, o trabalho é essencial ao cidadão que – além de cumprir o propósito de vida –, é responsável pelo fornecimento de uma fonte de renda para a subsistência. E Zanelli, Silva e Soares (2009) corroboram que o trabalho vislumbra, em princípio, alegria, contentamento e felicidade, mas traz es-

trêsse, dor, tristeza e doença, oferecendo riscos à saúde em vez de momentos de alegria.

Destarte, essa investigação provocou diversas discussões e reflexões, levantando-se alguns questionamentos, dentre elas: 1) de que maneira as mudanças históricas afetam a produtividade dos professores na organização do trabalho, ao longo da sua carreira? 2) quais são os aspectos conceituais relacionados à qualidade de vida no trabalho docente? 3) quais são as implicações do adoecimento docente para o trabalho pedagógico no ambiente escolar sobre visão crítica laboral? Por essa razão, apresenta-se a **questão-problema**: Quais são os aspectos essenciais da relação de trabalho e adoecimento do professor, com um olhar crítico na perspectiva dos docentes da Semed Manaus? À vista disso, analisou-se os dados coletados das entrevistas de 11 profissionais do magistério (professores e ex-gestores) para obtenção de respostas aos questionamentos. Na sequência dessa reflexão, o trabalho de pesquisa de mestrado teve como **objetivo geral: interpretar** os aspectos essenciais da relação de trabalho e adoecimento do professor, com um olhar crítico na perspectiva dos docentes da Semed Manaus e, como **objetivos específicos: a) descrever** as transformações históricas da organização do trabalho no contexto capitalista de seus impactos na saúde laboral; **b) discutir** os aspectos conceituais da qualidade de vida no trabalho docente e; **c) definir** a profissão docente e o mundo do trabalho com suas complexidades do trabalho do professor. A esse respeito, aponta-se a **hipótese**: alguns fatores podem contribuir para o adoecimento do professor que são comuns em todos os níveis de ensino, como a falta de reconhecimento, o problema de comportamento dos alunos, a ausência de suporte familiar adequado e a deficiência do ambiente físico.

Justificativa: acredita-se que o estudo seja relevante, visto que o trabalho docente é imaterial, definido como algo que produz um bem intangível, seja informação, serviços, bens culturais, conhecimento ou comunicação. Na forma de trabalho imaterial, a cooperação torna-se inerente, interrelacionando-se socialmente. Desse ponto de vista, o papel do docente é muito destacado, intermediando o conhecimento aos alunos, em relação a sua atuação fora da sala de aula. Portanto, o trabalho docente exige a participação na gestão e no planeja-

mento da escola, além da docência, ampliando o escopo de suas atividades para garantir a interface entre as disciplinas envolvidas nesse processo. Nesse contexto, o professor se extenua com a sobrecarga de trabalho, prejudicando a saúde – propenso ao adoecimento –, determinante do processo de surto: redução ou ausência de tempo livre para outras atividades de vida e lazer fora do ambiente escolar e; condições estressantes, com efeitos previsíveis na saúde, com situações extremas. **Viabilidade:** o estudo foi viável no desenvolvimento da pesquisa, com acesso à instituição pública. Pois, local escolhido dispunha de material técnico que facilitou o trabalho e a coleta de informações, na aplicação da entrevista junto aos sujeitos do estudo, respeitando o protocolo ético e as restrições imposta pelos servidores pesquisadores, com desdobramento para a realização de pesquisas. **Quanto às limitações da pesquisa:** ela foi restrita apenas na análise dos aspectos essenciais da relação do trabalho e do adoecimento do professor, com um olhar crítico na perspectiva dos docentes da Secretaria Municipal de Educação.

A metodologia é de pesquisa **explicativa**, desenvolvida por intermédio de interpretação com os levantamentos **bibliográficos**, a aplicação **de técnicas da análise de entrevista compreensiva e análise do discurso**, junto ao grupo de profissionais do magistério da Semed-Manaus, visando o alcance dos objetivos propostos, referentes à análise dos dados coletados nas entrevistas

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS

No passado, acreditava-se que os cidadãos se envolviam em atividades políticas, filosóficas e artísticas, menosprezando as atividades laborais dos artesãos, comerciantes ou agricultores. Importa destacar que Aristóteles – pensador desse período –, acreditava no trabalho como uma atividade humana incompatível com a vida livre, que defendia o ócio e que acreditava no homem como possuidor da virtude. Na Idade Média, o trabalho era visto – sob a influência de tradições ju-

daica e cristã, como meio de expiação de pecado penoso e de sacrifício. Isto é, o trabalho tem uma função corretiva, além da contribuição da saúde física e da purificação da alma. Para isto, Albarnoz (2009) diz que Santo Agostinho defendia o trabalho e a oração como atividades honrosas para todos os cristãos, com vista ao atendimento das necessidades humanas básicas. Agostinho diz que a agricultura é uma atividade humana importante e uma verdadeira ação religiosa, em que os cristãos veem o trabalho como uma forma de sustento, produzindo apenas para seu prazer. Desse modo, o trabalho impede a preguiça, levando as pessoas ao cometimento de crimes.

Com o surgimento do Renascimento, observa-se a expansão das fronteiras geográficas trazidas pelas navegações e as novas compreensões do universo de descobertas científicas, trazendo consigo um novo conceito de trabalho, visto como expressão da força humana. Ademais, ajunta-se as afirmações de Albarnoz (2009) destacando, no final do século XIV, o declínio da hegemonia da Igreja Católica, na Europa. Pois, a teologia protestante fundada por João Calvino destacava a garantia da salvação eterna, por acreditar no trabalho. Desse ponto de vista, as habilidades profissionais deveriam elevar e dignificar uma pessoa diante de Deus, sem haver espaço para a socialização mundana. Pois, era abominável qualquer prazer que não se baseasse na obediência a Deus. Nessa linha de raciocínio, a autora (2009) identifica, já no século XVII e início do XVIII, a teoria do trabalho filosófico, sistematizada por Hegel, em que ele vê o trabalho como um intermediário entre o homem e o mundo – atividade espiritual –, que se humaniza de acordo com as condições de satisfação de suas necessidades. O autor alega que – na contemporaneidade de Hegel

É acompanhando essa lógica de argumentação que Albarnoz (2009) enfatiza o trabalho centralizante, durante o século XIX, na análise da alienação do trabalho industrial de economia capitalista. No século XX, interlocutores marxistas – como Marcuse e Hannah Arendt –, analisaram o trabalho como modos alienados de produção e consumo no capitalismo tardio, com reflexões de leitores ao retorno da cultura clássica, com vista à reconsideração de condição humana moderna. Vale destacar que a escolha do trabalho como categoria de análise para os séculos XIX e XX implica nas características dos siste-

mas de produção mais proeminentes daqueles séculos. A autora realça o taylorismo de ser o primeiro protótipo da produção em massa, assegurando o controle global da produção, por intermédio da divisão do trabalho e da utilização de máquinas para aumentar, assim, a eficiência ao nível das operações de produção. Este processo de fabricação – desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick Taylor –, monitora o proletariado, em que cada um tem a tarefa de completar sua produção, no menor tempo possível, aumentando assim a produção da fábrica. A partir de 1914, um novo esquema de produção surgiu para complementar e inovar a teoria de Taylor. Nesse sentido, Ribeiro (2015) evidencia o fordismo – idealizado pelo empresário americano Henry Ford –, que criou a linha de montagem com vista à redução das horas de trabalho necessárias à produção de determinado produto. Em ambos os modelos econômicos, não se exige dos trabalhadores a escolaridade ou a qualificação técnica para a operação de uma tarefa, durante a fase de produção. Nessa ordem de preocupação, Carvalho (2014) demonstra que – após a segunda guerra mundial –, esgotou-se o taylorismo/fordismo completamente, substituindo um novo modelo econômico de produção, denominado toyotismo de reorganização da produção. Esta foi uma etapa, em resposta à crise econômica taylorista/fordista, caracterizada pela expansão capitalista.

Organização do Trabalho no Contexto Capitalista e seus Impactos na Saúde Laboral entre 1760 e 1850, a Revolução Industrial eclodiu na Europa, mudando drasticamente o curso da sociedade. Com base nessa afirmação, anexa-se as ilações de Neto (2018), desvendando as consequentes melhorias nas técnicas de produção capitalista e nas inovações tecnológicas que forçaram um ritmo de trabalho cada vez mais organizado, medido em tempo e produção, de modo que o aumento do consumo exigia produção no atendimento da demanda. Para isto, Dejourns (1992) destaca que criaram os modelos de produção, com vista ao aumento do nível de construção em massa num período mais curto, sendo os trabalhadores monitorados e organizados, por hierarquia e sistematização. Ou seja, eles passavam nas fábricas, em média 14 horas por dia, com os salários baixos, com os altos índices de acidentes e, com o trabalho infantil constantemente explorado. Tudo isto resultou em altas taxas de mortalidade.

Com base na preocupação registrada, Mendes (1995) assevera que esses modos de produção são prejudiciais à saúde dos trabalhadores, devido às precárias condições de emprego, com longas jornadas de trabalho, sem pausas de descanso para os operários, gerando um ambiente de trabalho perigoso, com riscos à saúde deles. Decorrendo desse fato, Nascimento e Sobrinho (2020) reforçam que o sistema taylorista/fordista teve impacto na saúde do trabalhador, com a disciplina, o tempo e o ritmo de trabalho, resultantes de demandas sobrepontantes às condições físicas e psicológicas do proletariado, conforme diversos relatos de acidentes gravemente incapacitantes e fatais. Isto significa dizer que as intoxicações agudas e outros problemas de saúde afetaram a vida dos trabalhadores, durante este período de produção industrial, especialmente crianças e mulheres, que eram membros da classe trabalhadora mais propensos aos acidentes de trabalho. Com a modificação dos movimentos sociais violentos, introduziram políticos e legisladores com procedimentos legais para controlar as condições de trabalho do proletariado. Entre eles, destacam-se a prevenção de riscos ocupacionais, por meio da redução de longas jornadas de trabalho e das medidas de melhoria ambiental nas fábricas. Especialmente na Europa e nos Estados Unidos, promulgaram, em 1890, leis sociais, relativas à saúde dos trabalhadores que mudaram a estrutura do trabalho. Após décadas de advocacia, o proletariado conquistou o direito à redução da jornada de trabalho, o sustento da mulher e dos filhos, o descanso semanal e outros benefícios.

1.1.1. As más condições de trabalho: fonte número um de ameaças à saúde

Dejours (1992) certifica que as más condições de trabalho são a fonte número um de ameaças à saúde, em função dos danos mentais causados pela intensidade e instabilidade de trabalho secundário e/ou imperceptível. O autor corrobora que os especialistas nunca mencionam as ansiedades dos trabalhadores nas linhas de montagem ou na produção por peça, permeando essa ansiedade em tudo. Isto é, as inquietações respondem, então, ao ritmo de trabalho, à produção, à velocidade, com vista à obtenção de salário, prêmios, gratificações.

Muitas vezes, o trabalhador recorre à automedicação para o desempenho de suas funções, aliviando temporariamente, a descompensação mental. Desse modo, o autor destaca três componentes consideráveis da relação entre a pessoa e a organização do trabalho:

1) o cansaço que leva a uma perda de polivalência dos órgãos psíquicos; 2) a frustração que reativa o sistema de ataque, deixando uma parte significativa da energia pulsional sem saída e; 3) a organização do trabalho que transporta as vontades externas contra o investimento de pulsão e sublimação. São déficits crônicos de uma vida mental sem saída, mantidos pela organização do trabalho, com efeitos favoráveis à descompensação psiconeuróticas. Em vista disso, as informações apresentadas sugerem que o mal-estar da classe trabalhadora afeta a saúde como um todo, manifestando claramente na profissão as doenças mentais com sérios riscos à saúde. Diante desse contexto, é importante refletir sobre o significado do termo “doença”¹.

A esse respeito, Oliveira *et al* (2010) colocam em epígrafe o conceito de doença que se refere ao fato de ela provocar perturbação, interrupção, sensação ou desordem de funções corporais, sistemas ou órgãos. Isto significa dizer que ela é também vista, como uma resposta temporária ou não temporária do organismo ao estresse ambiental. Assim, ela e seus sintomas podem representar mecanismos de defesa, formas de manejo, tanto do conteúdo das tarefas quanto do tempo alocado pelos indivíduos frente aos estressores adversos do ambiente. Dessa maneira, a epidemiologia reconhece que o surgimento da doença individual não é o produto estático de circunstâncias particulares, em um momento específico; e sim, de eventos vivenciados ao longo da vida. Essas reflexões levantam importantes considerações sobre a relação entre o trabalho docente e o adoecimento docente.

Nessa linha de raciocínio, Sabroza (2001) diz que o primeiro ponto implica na compreensão de alguma relação entre a saúde dos professores e as condições de trabalho e; o segundo pode influenciar os fatores culturais das percepções dos indivíduos sobre os sintomas e sinais que consideram “**anormais**”². Nessa perspectiva, a doença é uma experiência em que a forma e a função normais de uma pessoa são interrompidas, que implicam necessariamente em sofrimen-

to. Para o autor, não há sociedade cuja doença não tenha uma dimensão social e, ao mesmo tempo, uma realidade mais íntima e individual.

1.1.2 Processo de esgotamento emocional e atitudes negativas

Agregue-se a essas reflexões Benevides-Pereira (2002) que destaca o mal-estar caracterizado pelo estresse crônico prolongado e; Marques (2007) que revela os desequilíbrios fisiológicos e transtornos mentais, afetando a qualidade de vida dos trabalhadores. Ao definir a Síndrome de Burnout, Codo (1999) argumenta que ela se aproxima do conceito de mal-estar docente, em que os professores se sentem tensos diante de situações difíceis de trabalho, deixando-os em um estado de enfrentamento ou desistência. É um processo de esgotamento emocional que deixa o trabalhador esgotado, desenvolvendo emoções e atitudes negativas no ambiente de trabalho, com o desinteresse pela vida pessoal e profissional e, deixando o emprego eventualmente.

Pois, os autores dividem a Síndrome de Burnout em quatro sintomas progressivos, que são: a) físicos – fadiga, insônia, enxaquecas; b) psicológicos – depressão, perda de memória; c) comportamentais – irritabilidade, impaciência e; d) defensivos – isolamento, desinteresse. Com referência específica às condições de trabalho e às doenças dos professores sujeitos deste estudo, são entendidas como deficiências de espaço físico (iluminação, som e condições climáticas) e segurança geral, como a intensidade de o trabalho produzir vários sintomas associados à Síndrome de Burnout.

1.1.3 Organização do Trabalho Escolar e Organização Escolar: Precarização do Trabalho Docente

Essas exigências se relacionam às mudanças na estrutura política e econômica do Brasil na década de 1990. Para isto, os estudos de Bosi (2007) desvelam muitas investigações iniciadas nessa década, delineando duas relações com a pessoa, no campo de pesquisa do **“trabalho docente”**, devido às mudanças na política educacional que, apesar de a escola funcionar, não atendeu as condições ocorri-

das. Dessa maneira, as pesquisas centradas nos problemas e nas relações de trabalho não podem abordar a situação real do trabalho docente nas escolas. O autor apresenta os conceitos de organização do trabalho escolar e organização escolar, que são relevantes para a compreensão das mudanças ocorridas no sistema de ensino e de processos. Estes acabam por conduzir à precarização do trabalho docente, ambos compreendidos numa perspectiva econômica. À vista disso, a organização do trabalho escolar é um conceito econômico, diretamente relacionado à divisão do trabalho escolar, de modo que as atividades dos professores e demais funcionários de uma instituição escolar sejam organizadas para o alcance dos objetivos do sistema. Por certo, assimila-se o conceito de organização do trabalho nos termos da teoria econômica, como uma forma específica sujeita ao capitalismo. Acrescenta ainda que o termo “**organização escolar**”⁴ se refere às condições objetivas da estrutura de ensino, como os poderes administrativos de cada instituição pública, os currículos, os métodos de ensino e as avaliações empregadas.

Com base nessa definição, os estudos de Freitas (2002) constataram que as décadas de 1990 a 2000 trouxeram novas demandas profissionais aos professores sem as necessárias condições adequadas de trabalho. Até porque levam os professores a assumirem maior responsabilidade pelo desempenho escolar e dos alunos, responsabilizando-os por sua própria educação e formas de requalificação.

Destarte, os professores devem atualizar suas práticas de ensino, estimulando a aprendizagem do aluno para se adaptar aos novos recursos de tecnologia instrucional, que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, voltada à pesquisa do aluno em sala de aula. Nesse contexto, percebe-se que a implementação das políticas educacionais mudou muito, desde a década de 1990, com a estrutura do trabalho docente. Nessa ordem de preocupação, Dantas (2003) aponta os valores como autonomia, participação e democratização compreendidos e reinterpretados por diferentes gestões públicas e confirmados nos processos normativos que mudam o trabalho das escolas. A verdade é que o ensino se reestruturou, com base numa nova forma de gestão escolar, sem os ajustes necessários. Geralmente, Zaragoza (1999) destaca o mal-estar recorrente em profis-

sionais que desempenham atividades assistenciais. A profissão docente é um exemplo que exige atividades de cuidado e dedicação desses profissionais no enfrentamento dos problemas sociais e na relação com os alunos e seu entorno. Além disso, a avaliação externa é também necessária para o alcance dos resultados satisfatórios para o processo de ensino. Nesse sentido, as referências voltadas à saúde e ao trabalho dos professores não se limitam na descrição de doenças e acidentes e, no sofrimento físico-mental. Pois, o bem-estar do professor é também considerado no contexto das relações de trabalho desse profissional e na realização dos recursos disponíveis para eles.

1.2 QUALIDADE DE VIDA DO TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS

Nessa linha de raciocínio, Santos (2002) infere que a QV constitui um compromisso pessoal, na busca constante por uma vida saudável – boa saúde física e mental – equilibrada consigo mesmo e com os outros. Por sua vez, Ruidiaz-Gómez e Cacante-Caballero (2021) abordam a subjetividade, considerando a percepção do indivíduo sobre o estado de saúde, os aspectos não médicos de seu contexto de vida e; a multidimensionalidade referente ao reconhecimento de estruturas compostas por diferentes dimensões. O processo de globalização que a sociedade vive atualmente acelerou o ritmo da produção tecnológica, modificando profundamente as relações desenvolvidas no mundo do trabalho. As autoras reforçam que a QV da população trabalhadora diminui a cada dia, descrevendo a qualidade das condições de vida, consideradas fatores de saúde; educação; saúde física; mental; emocional e espiritual; expectativas de vida; família e amigos. A esse respeito, Paz (2021) apresenta a QV das pessoas nos níveis individual e organizacional, desde a saúde física, cultural e espiritual até a saúde ocupacional, intelectual e social. Portanto, as empresas devem, cada vez mais, investir em talentos para ser as melhores do mercado, sendo um fator de excelência pessoal e organizacional. Ademais, a QV representa uma preocupação maior com a saúde, o estresse e o bem-estar das pessoas em seu ambiente de vida. Enquanto a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) mostra a interação en-

tre os anseios individuais e corporativos com as condições físicas, social, psicológica, organizacional, entregando resultados para organizações e indivíduos.

A essa reflexão, agrega-se Robbins (2008) que ratifica a agricultura formar, no passado, a base da sociedade, com a força de trabalho composta por agricultores e artesãos e, com a energia derivada de pessoas, animais, luz do sol, vento e água. Desde a revolução industrial, a energia humana foi substituída pela energia das máquinas, trazendo à sociedade industrial as chaminés e as linhas de montagem, em que a energia advinha do carvão, do gás natural, do petróleo e, dos combustíveis fósseis. Importa destacar que a Revolução Industrial desencadeou as invenções tecnológicas, caracterizadas sobretudo pelas mudanças no papel do trabalho e na natureza da sociedade. Todo esse ambiente social, econômico e tecnológico é a base do processo de pesquisa de sistemas administrativos. Com base na preocupação registrada,

De acordo com Rodrigues (1994), o princípio de Taylor, a divisão do trabalho em tarefas simples e o uso de mão de obra não qualificada se tornaram possíveis e viáveis, assumindo a indústria o controle do processo de produção, com o aumento drástico da produtividade do trabalhador. Isto significa que a ideia proposta é a racionalização da produção com o aumento da produtividade do trabalhador, com a motivação econômica e, com a valorização do trabalhador, garantindo uma renda proporcional à sua produção. E Rodrigues (2007) aponta que os valores introduzidos por Taylor favoreceram, claramente, aos trabalhadores uma melhor qualidade de vida no trabalho, sendo a base para as pesquisas atuais, sobre o comportamento humano no trabalho. A relação com a mudança é inerente à existência humana, enraizada profundamente na história desde tempos imemoriais. Ela se manifesta como uma necessidade para a sobrevivência individual e coletiva, na busca constante de realização pessoal. A evolução social que se experimenta, liga-se intrinsecamente à capacidade de abraçar e adaptar às mudanças enfrentadas nessa jornada.

Ao longo da história, é evidente a estreita relação entre as pessoas e o trabalho, promovendo o crescimento econômico, aumentando a dinâmica de conflitos ou interferindo na vida privada dos seres

humanos. Em qualquer situação que se apresente, o homem busca adequar sua vida profissional e pessoal às necessidades de sobrevivência e de convivência consigo e com os outros. Essa visão do ser humano levou a uma reflexão sobre a QV, hoje relevante por diversos fatores, entre eles o aumento da expectativa de vida, os novos hábitos e comportamentos da vida moderna, as pressões psicossociais, a busca pela boa saúde, a situação financeira melhor e as cobranças pela produtividade e competência. Conforme explorado por Martins (2011), percebe-se que cada indivíduo interpreta suas necessidades de maneira singular e subjetiva, no contexto da QV, revelando benefício para uma pessoa sem ser necessariamente vantajoso para outra.

O autor destaca a definição da OMS que enfatiza a QV como a percepção individual acerca de seu lugar na sociedade, considerando a cultura e, os valores predominantes, objetivando expectativas, padrões e preocupações pessoais. Esse conceito ilustra o entendimento de que a QV está intrinsecamente ligada à maneira como as pessoas interpretam sua própria existência, levando em conta as circunstâncias e os valores individuais. Consequentemente, se alguém experimenta uma vida de privações materiais, com os pensamentos pessimistas e desencorajadores, é provável que sua QV seja substancialmente comprometida. Ademais, Dal Forno e Finger (2015) relacionam a qualidade de vida com autoestima e bem-estar pessoal em dimensões como capacidade funcional, nível socioeconômico, estado emocional, interação social, atividade intelectual, autocuidado, apoio familiar, estado de saúde, valores culturais, éticos e religiosos, vida e estilo, satisfação no trabalho e/ou atividades diárias e ambiente de vida. De tal forma que Nascimento (2007) demonstra sobre a importância dos programas de qualidade de vida, baseada na visão integral das pessoas, chamando essa abordagem biopsicossocial. Ou seja, o foco na psicologia biológica e social decorre da medicina psicossocial que propõe a vida humana integrada. A partir desses conceitos, entende-se que embora a QV seja um fenômeno pessoal e individual do ser humano, ela envolve o ambiente e as relações de tal forma que forças externas coexistentes interferem no estado de bem-estar humano.

1.2.1 Conceito de QVT com Variáveis de Formatação

Nessa linha de raciocínio, Chiavenato (2009) assevera que, devido ao ambiente conservador, não há inovação e desafio, sendo apenas o foco nas questões de produção interna. Para atingir as metas de produção, foi aprimorada uma mão de obra especializada para proporcionar maior produção com menor custo. Em contrapartida, Cavalcante *et al* (2018) afirma que Eric Trist e Ken Bamforth, dentre outros pesquisadores – ao trabalhar no *Tavistock Institut* em 1950 –, estudaram variáveis de formatação do conceito de QVT. À vista disso, o trabalho de Trist é apontado como um modelo que abrange indivíduos, cargos e organizações, visando a estruturação do trabalho e a satisfação dos funcionários. Com base na preocupação registrada, Gonçalves *et al* (2015) destacam a importância dos fatores sociais e psicológicos no contexto do trabalho, ressaltando que começou a ser devidamente valorizada apenas na década de 1960.

1.2.2 Saúde Mental Docente

Nessa linha de raciocínio, entende-se a necessidade de orientar novos modelos de qualidade de vida no trabalho. Para tal afirmação, Marcondes e Laat (2021) apontam para a importância de compreender a evolução histórica dessa construção, vista a partir de duas perspectivas: a satisfação das necessidades e a empatia. Na primeira perspectiva, a ênfase está na ideia de que os colaboradores têm necessidades específicas para atender o ambiente de trabalho que implica o bem-estar no trabalho, ligado à capacidade de satisfazer essas necessidades. Ou seja, elas estão relacionadas à remuneração, à segurança, ao reconhecimento e crescimento profissional. Na segunda, aborda-se o conceito de empatia, sugerindo a satisfação ou insatisfação que um indivíduo experimenta em uma área de sua vida – o trabalho –, influenciando outras áreas de sua vida. Isso significa que o bem-estar no trabalho não é isolado, de modo que os acontecimentos no ambiente de trabalho podem afetar o equilíbrio geral da vida de uma pessoa, incluindo sua vida pessoal e relações. Ou seja, é preciso entender o desenvolvimento da qualidade de vida

no trabalho, ao longo do tempo, considerando tanto as necessidades dos colaboradores como o impacto interconectado que o trabalho tem em outras áreas da vida de uma pessoa. Isso pode ajudar a orientar a criação de modelos mais abrangentes e eficazes de qualidade de vida no trabalho.

Na sequência dessa explicação, coloca-se em discussão duas abordagens relacionadas à satisfação dos funcionários em uma organização. A primeira é chamada de abordagem de satisfação de necessidades, sugerindo a satisfação de um funcionário relacionada ao estilo de vida e aos valores pessoais que se alinham com os valores, o ambiente, a cultura e o apoio oferecidos pela organização em que trabalha. A segunda é denominada abordagem da transferência, preconizando indivíduos muito satisfeitos com seus trabalhos, de modo que essa satisfação se estende para suas vidas pessoais fora da organização, com níveis elevados de satisfação em suas vidas em geral. No entanto, isto aponta também que o oposto é possível, ou seja, que níveis baixos de satisfação no trabalho podem levar a níveis baixos de satisfação na vida pessoal. Isto é, a satisfação no trabalho e a vida pessoal de um funcionário interligadas, com diferentes fatores que influenciam essa relação.

Nas análises de Marcondes e Laat (2021), considera-se a importância de duas abordagens distintas para o desenvolvimento de um modelo de melhora da QVT nas organizações. A primeira envolve o atendimento das necessidades expressas pelos funcionários de que as organizações devem prestar atenção às necessidades e aos desejos específicos de seus colaboradores, tomando medidas satisfatórias a eles. A segunda se relaciona à criação de um ambiente de trabalho, adequado para o exercício produtivo que favorece um local de trabalho propício para desempenho das funções dos funcionários de forma eficaz e produtiva. Para a melhoria da qualidade de vida no trabalho, as organizações precisam considerar as necessidades dos funcionários e criar um ambiente de trabalho favorável à produtividade. Ao fazer isso, as organizações contribuem com o bem-estar dos colaboradores e, por consequência, com a melhoria da qualidade de vida no trabalho.

1.3 SISTEMA CAPITALISTA NO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE: COMPLEXIDADE DOS TRANSTORNOS NA PROFISSÃO

Nesse processo, o objetivo não é produzir excedente para acumular riqueza, mas no capitalismo o processo de trabalho é caracterizado pela produção de valor de troca com o objetivo de acumular mercadorias lucrativas, por meio da força de trabalho, apropriado pelo capitalismo. O processo de alienação do trabalhador é determinado a partir do momento em que o capital possui os meios de produção e a força de trabalho. De modo que o trabalhador perde o controle sobre seu trabalho, perde a determinação sobre ele e, perde, assim, o produto e a propriedade – o resultado. Pois, os dois fatores de valor de uso e valor de troca não se contradizem que estão numa relação dialética entre si, numa relação de negação e afirmação mútua, fazendo ao mesmo tempo o trabalho qualificador, agradável, desprezível, explorador e causador de sofrimento. Entende-se que o trabalho docente – como os demais trabalhadores, enquanto o capital participa do processo de produção de valor, para valorização do mesmo capital, e não em benefício do trabalhador –, ajuda a transformar a mesma realidade para construir uma relação social mais justa e igualitária.

Ademais, a desvalorização da profissão docente levou muitos profissionais da educação a optar por mudança de ramo de atuação, na busca de aumento de renda. Nas inferências de Kuenzer e Caldas (2009), alguns dos fatores desmotivam o profissional da educação, sendo este aspecto particular do trabalho imaterial, bem como outras características típicas de todas as formas de remuneração – baixos salários, condições precárias, intensificação, estresse, medo de perder o emprego, autoritarismo etc. Isso pode levar à síndrome da desistência, incluindo esgotamento emocional, atitudes negativas em relação ao trabalho e à falta de envolvimento pessoal. Portanto, é importante entender que essas condições de trabalho desestimulam os professores, levando-os a abandonar a carreira, desvalorizando ainda mais os professores. Salários baixos, cargas de trabalho pesadas, salas de aula superlotadas e falta de recursos são apenas alguns dos problemas enfrentados pelos professores que têm causado ressentimento da profissão docente.

Neste sentido, Kuenzer e Caldas (2009) inferem que a deterioração das condições sociais dos destinatários dos empregos da educação pública agrava a falta de condições adequadas e; os problemas e os dilemas enfrentados pelos professores, no desenvolvimento do trabalho. Elas argumentam que, devido à falta de condições de trabalho, os educadores se sentem isolados e sem o apoio adequado da política educacional e de outras políticas públicas e sociais que contribuem para a valorização dos profissionais da educação. A esse respeito, o trabalho docente ainda enfrenta desgaste mental. Essa pressão atinge primeiramente os profissionais que possuem mais de um vínculo empregatício, com trabalho em mais de uma escola ou em três turnos em uma escola ou em escolas diferentes. Como os professores trabalham mais horas, naturalmente será necessário mais esforço para se adaptar aos diferentes ambientes, preparando-se para diferentes atividades. Esse alto nível de carga mental parece estar associado aos sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sintomas como desânimo e desconexão emocional, que se retroalimentam.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é explicativa, desenvolvida por intermédio de interpretação levantamentos bibliográficos, com a aplicação de técnicas da análise de entrevista compreensiva e análise do discurso, com os profissionais do magistério. É explicativa porque vai além da descrição de conceitos ou fenômenos ou do estabelecimento das relações entre conceitos. A esse respeito Sampieri *et al* (2013) referendam que “são responsáveis pelas causas dos eventos e fenômenos físicos ou sociais¹⁶.” Ou seja, o interesse principal é a explicação da existência de um fenômeno e, das condições que ele se manifesta ou, das duas ou mais variáveis que se relacionam. Os autores referendam ainda que a pesquisa qualitativa busca a compreensão da perspectiva dos participantes – indivíduos ou grupos pequenos de pessoa investigadas –, sobre os fenômenos ao redor, aprofundando “experiências, ponto de vista, opiniões e significado. Ou seja, é a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade

Em face do que já se colocou, destaca-se que a **técnica de entrevistas compreensiva** é com base nas indicações de Kaufmann (2013) que rompe a hierarquia, apropriando-se de várias escolas. Até porque o entrevistador envolve o entrevistado de tal forma, mostrando que as suas declarações são de tamanha importância, sem fugir dos objetivos da entrevista. Ou seja, o informante constata – ao submergir com profundidade em si próprio –, expressar o seu conhecimento com relação ao assunto, numa interação de poder, sem perceber que o pesquisador é quem está no comando da entrevista. Nessa ordem de preocupação, Kauffman (2013) considera o pesquisador um “**artesão intelectual**”, construindo sua teoria e seu método, com base nos dados da pesquisa de campo. O conceito do artesão intelectual é alguém com a habilidade de domínio das ferramentas – teoria e método – significativas com a capacidade de adaptá-las de acordo com as necessidades de seu projeto.

Quanto à análise do discurso, junta-se as inferências de Fischer (2001) destacando a análise dos discursos – na perspectiva de Foucault.

Em face do que já se colocou, destaca-se que a **técnica de entrevistas compreensiva** é com base nas indicações de Kaufmann (2013) que rompe a hierarquia, apropriando-se de várias escolas. Até porque o entrevistador envolve o entrevistado de tal forma, mostrando que as suas declarações são de tamanha importância, sem fugir dos objetivos da entrevista. Ou seja, o informante constata – ao submergir com profundidade em si próprio –, expressar o seu conhecimento com relação ao assunto, numa interação de poder, sem perceber que o pesquisador é quem está no comando da entrevista. Nessa ordem de preocupação,

A realização desse estudo ocorreu, no período de 2022 a 2023, em que se realizou: a) primeiramente, o levantamento bibliográfico de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, relacionados ao tema de investigação de estudo; b) sobre a entrevista compreensiva – visitas aos setores da Semed Manaus para falar da pesquisa e, realização da entrevista com as pessoas que se propuseram a dar entrevista. Vale dizer que para esta etapa de estudo de campo, formulou-se um roteiro para a entrevista, com perguntas aber-

tas, dirigidas aos atores da investigação; elaboração da fundamentação teórica e tratamento da análise de entrevista compreensiva e da análise do discurso.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

No contexto capitalista, Dejours retrata (1994) a complexidade das experiências no local de emprego – ao se referir sobre o paradoxo nas relações entre trabalho, prazer e sofrimento –, em que a organização do trabalho desempenha um papel crucial, tornando-se uma fonte de equilíbrio e satisfação ou de fadiga e sofrimento. Até porque a criação de promoção do bem-estar dos funcionários contribui com a redução do sofrimento no ambiente de trabalho. Nesse sentido,

“a escola e o sistema educacional em geral ofereçam suporte, recursos adequados e o reconhecimento do trabalho do professor pela sociedade, garantindo o bem-estar dos professores e evitando o adoecimento de forma geral”. [PROFIS.MAG-2] “É fundamental que as escolas, as Divisões Distritais e Zonais e, Semed Manaus ofereçam apoio e acompanhamento aos profissionais adoecidos para minimizar os impactos do adoecimento no processo de ensino-aprendizagem e, garantir a continuidade e a qualidade do ensino. Hoje agradece a oportunidade de trabalhar em outra função, onde desenvolve um trabalho que não interfere no meu estado de saúde”

O professor deve ser reconhecido e lembrado na esfera global, como um ser humano falho, à mercê muitas vezes de todas as mazelas, tornando o trabalho algo frustrante. Nesta linha de raciocínio, o sofrimento se mostra mais pertinente do que a satisfação, necessitando de apoio mental e físico para assim proporcionar uma educação de qualidade”. [PROFIS.MAG-6].

A esse respeito, Carvalho (2000) afirma que o enfrentamento das barreiras da inclusão produz à escola de disponibilizar informações, acompanhamento, cursos, debates etecétera, com vista ao fa-

vorecimento do bom andamento das atividades do professor com seus alunos “**especiais**”²³. É primordial que,

“a inclusão de alunos com necessidades especiais onde os espaços físicos são limitados, inadequados, falta de material didático adaptado e principalmente auxiliares pedagógicos (apoio escolar) que não são suficientes para o quantitativo de crianças especiais”. [PROFIS.MAG-2] “Ao longo de 12 anos na função de professora, sempre teve em sua sala de aula, alunos com deficiência como: epilético, DM, TDH, paralisia. Trabalhar sem formação e experiência prévia com crianças especiais é bem desafiadora e exige bastante esforço do profissional”. [PROFIS.MAG-3] “O quantitativo de crianças especiais é tão grande que o apoio não consegue suprir esta necessidade”. [PROFIS.MAG- 5]

No contexto do trabalho, Gonçalves et al (2015) se referem aos fatores sociais e psicológicos importantes, devidamente valorizados com diversas iniciativas de sociedades políticas, científicas, sindicais e empresariais, com a melhoria na organização do trabalho, para diminuir os impactos negativos no emprego e na vida dos empregados. Mesmo porque,

“os fatores que levaram ao adoecimento foram, sala de aulas com um número elevado de alunos por turma; pressões e cobranças advindas tanto do gestor como da pedagoga e dos pais; deficiência do ambiente físico e a falta de reconhecimento; sobrecarga de tarefa, tendo que levar as atividades para concluir em casa”. [PROFIS.MAG-6]

Por sua vez, Andrade et al (2017) reforçam que a satisfação no trabalho é um fenômeno complexo e de difícil definição e, um estado subjetivo, variando de pessoa para pessoa, ambiente e tempo, em que a satisfação é influenciada por forças internas e externas e pelo ambiente imediato de trabalho.

“ficou afastada das atividades em decorrência dos problemas de saúde ocupacional adquirido em sala de aula”. [PROFIS.MAG-7] “Teve um agravo nas vias aéreas, nas cordas vocais, laringe e faringe. Por este motivo, aconselharam o afastamento da sala de aula, por conta do

agravamento das inflamações, com piores consequências”. [PROFIS.MAG-8]

Nesse sentido, Franco, (2003); Dias (2000) destacam que há atualmente registros de morte súbita por excesso de trabalho. Ademais, identificam-se, ainda, os sintomas psíquicos como a síndrome da fadiga crônica, o estresse, a síndrome de Burnout e outros distúrbios inespecíficos e ainda pouco conhecidos. A esse respeito, Robbins (1999) dividiu estressores em grupos ambientais, estressores organizacionais e pessoais. No primeiro grupo, correspondem as incertezas econômicas, políticas e tecnológicas, tais como mudanças nos ciclos econômicos, ameaças políticas e recessões econômicas. No segundo, relacionam-se às situações internas do ambiente organizacional, incluindo os relacionamentos interpessoais infelizes, os estresses e a sobrecarga no trabalho e, as condições de trabalho.

“a ausência de condição de trabalho, a sobrecarga de atividades, a falta de apoio e acompanhamento dos pais, a indisciplina dos alunos, as salas superlotadas, sem espaço físico, trazendo um impacto negativo na atuação dos professores e do feito pedagógico”. [PROFIS.MAG-7]

Nessa ordem de preocupação, Hoffmann (2019) chama a atenção para fatores como a falta de estrutura física adequada, de mobílias, de condições acústicas, de iluminação apropriada e, a precariedade dos recursos materiais. Isto desencadeia problemas de coluna ao docente, com dores musculares e distúrbios visuais. Além do mais, as exigências do trabalho referente às práticas de horas extras – com acúmulo de funções, pressão nos prazos e no desempenho de atividades que acarreta maior custo humano, desencadeando as doenças psicossomáticas.

1.2.3 Definir a Profissão Docente e o Mundo do Trabalho com suas Complexidades do Trabalho do Professor

Por essa via de raciocínio, Noronha, Assunção e Oliveira (2008) dizem que o professor teria – extenuado no processo de intensifica-

ção do trabalho –, “a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento. Pode-se supor, ainda, que a hiper solicitação em regime de urgência o teria levado a ultrapassar ou a deixar de reconhecer o seu próprio limite, expondo-o aos riscos de adoecimento”.²⁴ Nesse sentido, é necessário

“implementar políticas que reduzam o estresse e promovam o bem-estar do professor, incluindo a redução de carga excessiva, comunicação e colaboração entre os colegas criando um ambiente de trabalho seguro e inclusivo” [PROFIS.MAG-4]; criar um ambiente escolar que promova a saúde e o bem-estar mental e física do professor, através de programas de apoio psicológico, capacitações regulares para desenvolver habilidades de enfrentamentos, apoio diante da jornada de trabalho, valorização financeira e profissional” [PROFIS.MAG-1] e; proporcionar o diálogo, o acompanhamento de uma equipe multiprofissional, a redução da carga horária de trabalho e o tempo para realizar atividades físicas.” [PROFIS.MAG-7]

No que se refere aos espaços sociais e de convívio, Andrade (2012) sublinha “oportunizar ações de promoção de saúde de todos os membros de sua comunidade: professores, funcionários e familiares, além dos próprios estudantes, ... [sendo] um espaço saudável.”²⁵ Destarte, percebe-se com o relato de um dos profissionais do magistério que adoeceu,

“devido à distância entre a escola até sua residência, às condições de trabalho, ao estresse, ao acúmulo de atividades para a realização em sala de aula, dando atenção aos alunos muitas vezes, que necessitam de um trabalho de qualidade. Desse modo, leva-se para casa atividades – planejamento diário, relatórios, preenchimento de fichas –, que poderiam concluir na escola, sem realizar outras atividades pessoais e de lazer, junto com a família”. [PROFIS.MAG-1]

Destarte, toma-se as inferências de Andrade (2012) que destaca o profissional – ao usufruir de tempo para o lazer –, é menos vulnerável à síndrome de Burnout. Por Sua vez, Seligmann-Silva (1986)

referenda que os profissionais aproveitam seu tempo de não trabalho para o descanso, sem significar o lazer. E Madsen (2002) reforça que o lazer possibilita a satisfação e o bem-estar, proporcionando o repouso e o divertimento, numa ação positiva individual e social.

“em relação ao conteúdo e às estratégias pedagógicas, com salas de aula superlotadas, dificultando a eficácia do ensino e a aprendizagem de alunos indisciplinados, com problemas comportamentais, sem o acompanhamento suficiente dos pais. A pressão para obter resultados satisfatórios da turma nos relatórios e notas, gerava muito estresse, angústias, medo, insatisfação e adoecimento”. [PROFIS.MAG-2]

Como reforço às análises dos dados, constata-se que o estresse profissional corrobora com a ansiedade severa, provocada pelo,

“quantitativo de alunos em sala de aula na Educação Infantil, com crianças sem limite, com a falta de compromisso dos pais na aprendizagem dos filhos, com sobrecarga de trabalho, com as cobranças excessivas, e principalmente, com a desvalorização do profissional”. [PROFIS.MAG-3]

Nesse sentido, outra entrevistada afirma *“nunca exercer função, além da docência e, que as turmas eram numerosas, com 30 alunos em sala de aula – dentre eles, indisciplinados com falta de interesse e dificuldades de aprendizagem –, com carga de trabalho extensa e, com atividades acumuladas etecétera. Isto ocasionava o adoecimento, numa ansiedade e depressão profunda”.* [PROFIS.MAG-4]

“o adoecimento apareceu, quando teve a primeira crise de ansiedade, sendo uma questão não só do ambiente, sendo de genética, também. Até porque a família tem problemas psiquiátricos – desde a mãe, o tio e meu irmão, agravando com o falecimento do pai –, com crises opressivas que suscitavam o apoio um especialista para fazer o tratamento, com medicação específica. Importa afirmar que as crises de ansiedade se manifestaram aos 20 anos de idade”. [PROFIS.MAG-10].

Ademais, Mendes (1995) assevera que esses transtornos mentais são atualmente os principais responsáveis pelo afastamento do trabalho por longos períodos, confirmando os riscos o equilíbrio da saúde mental, por intermédio do comportamento e da emoção. De certo, acrescenta-se algumas situações cotidianas de superlotação da sala, excesso de barulho, precariedade de recursos e, principalmente, pressão, com angústia que,

“causou sintomas de depressão e ansiedade, além do fato de problemas na tireoide, voltando sempre rouca para casa. Sentiu-se com esgotamento físico e mental, singularmente, quando pensava estar na sala de aula, tendo taquicardia e nervosismo. Por orientação médica, afastou-se da sala de aula, iniciando o tratamento medicamentoso e terapêutico”. [PROFIS.MAG-11]

Portanto, isso leva ao desgaste e à desmotivação profissional, de modo que,

“o professor não adoecce porque ele quer. É algo que se desencadeia por várias situações, em que os pais e o corpo docente não compreendem, muitas vezes, esse processo”. [PROFIS.MAG-1] *“São motivos que me levaram a não exercer a profissão de professora, aceitando o convite para trabalhar na área administrativa da Educação. No momento, não tem interesse em retornar à sala de aula, estando feliz na função atual, sem medo, sem angústia e sem o sentimento de impotência, gostando do que faz, com o retorno satisfatório dos atendimentos aos servidores”.* [PROFIS.MAG-2] *Com efeito, percebe-se que as “implicações do adoecimento para o desenvolvimento do trabalho são: desmotivação, desvalorização, não finalizar as atividades propostas e doenças psicossomáticas”.* [PROFIS.MAG-7]

Nota-se que essas implicações do adoecimento afetam a qualidade do trabalho pedagógico, em vista de estar à mercê de licenças médicas e consultas. Isto tem uma perda tanto para o professor, quanto para os alunos. Ou seja, as licenças atrasam as evoluções do quadro funcional, por tempo de serviço. Diante destas situações o docen-

te perde o interesse de ir à escola trabalhar, ficando com os nevos à flor da pele. Em termos de conteúdo,

há também há um agravio, sem completar os conteúdos no tempo previsto, tendo que acelerar com aulas extras nos sábados para que se possa concluir as atividades atrasadas”, *[PROFIS.MAG-8]* “com medo de enfrentar a realidade escolar, passando dois anos e meio de licença, por conta de ansiedade e síndrome do pânico”. *[PROFIS.MAG-9]* “Essa questão de burlar as notas, de passar todos os alunos, gera trabalhadores displicentes – enganando o sistema e dizendo que tantos alunos passaram –, com destaque de que a educação está ótima. No entanto, buscava um equilíbrio, na tentativa de ser profissional. Porém, eles chamavam atenção desse procedimento profissional”. *[PROFIS.MAG-10]* “Sentia pânico na sala de aula, com um impacto de rejeição até de chegar próximo da sala de aula, sem conseguir olhar para uma turma de alunos. Com o tempo de afastamento e de tratamentos adequados – com terapia cognitiva comportamental, medicação –, melhorou gradativamente, entrando em sala de aula, olhando a turma, brincando com as crianças. Tudo isso foi um processo de evolução que se trabalhou, até porque estava inserida em um ambiente escolar”. *[PROFIS.MAG-3]*

Portanto, Moreira (2018) diz que é imprescindível “o investimento em prevenção de saúde dos professores. As ações preventivas poderiam evitar ou auxiliar na resolução de problemas de saúde e/ou acidentes e, conseqüentemente, nos afastamentos do trabalho”.²⁶ Isto acarretou um alto nível de estresse e,

“problema de exaustão psicológica, ficando afastada por mais de 60 dias. Iniciou o tratamento psicológico e psiquiátrico até ser readaptada definitivamente da função. O relacionamento era sociável com os demais colegas, tendo sempre a compreensão dos profissionais superiores. Muitas vezes, o professor não tem apoio adequado para lidar com os desafios, enfrentando as dificuldades da afetividade do seu trabalho que contribui para o adoecimento”. *[PROFIS.MAG-4]*

Nessa linha de reflexão, adiciona-se as inferências de Araújo Queiroz; Silva Marinho (2020) que compreendem as causas “responsáveis pelo aparecimento de doenças ocupacionais e distúrbios psíquicos em professores, tais como síndrome de burnout, distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DOR) e lesão por esforço repetitivo (LER), distúrbio na voz, depressão em diversos níveis e crises de ansiedade e de pânico”²⁷, em que discute sobre o adoecimento do professor e os motivos, destacando que se afastou,

“de licença médica, várias vezes, por problemas de voz, tendinite, problema de coluna, geralmente a licença durava 15 dias”. [PROFIS.MAG-6] “A maneira que encontrou de enfrentar essa situação, foi realmente do afastamento para cuidar da saúde física e mental. Vale destacar que muitos colegas resistem ao afastamento, por conta financeira e, que acabam piorando. Depois de tudo isso, não quis mais retornar para sala de aula, readaptando-se em outro setor na área da educação, menos estressante. E continua sob acompanhamento médico. [PROFIS.MAG-11].

Neste sentido, Araújo Queiroz; Silva Marinho (2020) mostram que os professores evidenciam as escolas com precariedade na sua estrutura física, por não dispor de equipamentos que possibilitem o melhor desenvolvimento das aulas, como refrigeradores e salas com isolamento acústico. Essas as ausências de condições estruturais dificultam o desenvolvimento do trabalho dos professores, interferindo na aprendizagem dos alunos²⁸.

Diante de todo esse contexto percebeu estar muito ansiosa, estressada, sem condições emocionais para lidar com a sala de aula; adquiriu uma gastrite nervosa, com perda de peso por não se alimentar direito; procurou ajuda de um profissional, devido a essa necessidade, afastando-se de imediato da sala de aula por meio de licenças médicas e, entrando no processo de readaptação. [PROFIS.MAG-3]

Nesse sentido, Hoffmann (2019) assevera que “as contribuições permitem transcender a visão contextual acerca da dualidade en-

tre prazer e sofrimento no trabalho docente, ... [de modo] que apontam questões como o adoecimento, produtivismo e trabalho imaterial.”²⁹. E Araújo Queiroz; Silva Marinho (2020) assinalam – em meio as evidências detectadas na pesquisa –, a necessidade de proporcionar aos docentes “condições estruturais adequadas no ambiente escolar, para o exercício da profissão.

Certamente, a criação de condições estruturais adequadas no ambiente escolar é fundamental para garantir um ambiente propício ao exercício profissional dos educadores. Isso inclui investimentos em infraestrutura física, como salas de aula bem equipadas, espaços de recreação, bibliotecas, laboratórios e acesso a tecnologias educacionais. Além disso, a valorização profissional dos docentes é essencial. Isso pode ser alcançado por meio de programas de capacitação contínua, incentivos salariais, reconhecimento do trabalho dos educadores e oportunidades de crescimento na carreira. A parceria entre profissionais da saúde e a escola é também extremamente importante para garantir o acompanhamento da saúde dos estudantes e oferecer suporte aos docentes. Essa colaboração pode envolver a presença de profissionais da saúde nas escolas para a oferta de serviços médicos, psicológicos e de assistência social, bem como programas de educação em saúde.

Essas medidas não promovem apenas um ambiente de aprendizado mais saudável, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes, auxiliando na identificação e no suporte a possíveis dificuldades de aprendizagem, questões emocionais e de saúde mental. Ao fomentar parcerias entre diferentes áreas e investir na valorização dos profissionais da educação e da saúde, é possível construir uma rede de apoio mais sólida para atender às necessidades dos estudantes e promover um ambiente escolar mais inclusivo e saudável.

1.3 O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE ALIENAÇÃO DO SERVIDOR

Nesse processo, o objetivo não é produzir excedente para acumular riqueza, mas no capitalismo o processo de trabalho é caracteri-

zado pela produção de valor de troca com o objetivo de acumular mercadorias lucrativas, por meio da força de trabalho, apropriado pelo capitalismo. O processo de alienação do trabalhador é determinado a partir do momento em que o capital possui os meios de produção e a força de trabalho. De modo que o trabalhador perde o controle sobre seu trabalho, perde a determinação sobre ele e, perde, assim, o produto e a propriedade – o resultado. Ademais, a desvalorização da profissão docente levou muitos profissionais da educação a optar por mudança de ramo de atuação, na busca de aumento de renda. Nas inferências de Kuenzer e Caldas (2009), alguns dos fatores desmotivam o profissional da educação, sendo este aspecto particular do trabalho imaterial, bem como outras características típicas de todas as formas de remuneração – baixos salários, condições precárias, intensificação, estresse, medo de perder o emprego, autoritarismo etc. Isso pode levar à síndrome da desistência, incluindo esgotamento emocional, atitudes negativas em relação ao trabalho e à falta de envolvimento pessoal. Portanto, é importante entender que essas condições de trabalho desestimulam os professores, levando-os a abandonar a carreira, desvalorizando ainda mais os professores. Salários baixos, cargas de trabalho pesadas, salas de aula superlotadas e falta de recursos são apenas alguns dos problemas enfrentados pelos professores que têm causado ressentimento da profissão docente.

Neste sentido, Kuenzer e Caldas (2009) inferem que a deterioração das condições sociais dos destinatários dos empregos da educação pública agrava a falta de condições adequadas e; os problemas e os dilemas enfrentados pelos professores, no desenvolvimento do trabalho. Elas argumentam que, devido à falta de condições de trabalho, os educadores se sentem isolados e sem o apoio adequado da política educacional e de outras políticas públicas e sociais que contribuem para a valorização dos profissionais da educação. A esse respeito, o trabalho docente ainda enfrenta desgaste mental. Essa pressão atinge primeiramente os profissionais que possuem mais de um vínculo empregatício, com trabalho em mais de uma escola ou em três turnos em uma escola ou em escolas diferentes. Como os professores trabalham mais horas, naturalmente será necessário mais esforço para se adaptar aos diferentes ambientes, preparando-se para di-

ferentes atividades. Esse alto nível de carga mental parece estar associado aos sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sintomas como desânimo e desconexão emocional, que se retroalimentam.

Nesse sentido, os salários e as condições de trabalho culminam em uma realidade que tem levado à imagem do professor “**ta-refeiro**”⁹ como nada a ver com o repasse de conhecimentos básicos para “**classes subordinadas**”¹⁰, objeto natural de exclusão para o que não se justificam longos e caros investimentos. Diante disso, o trabalho dos professores não termina com o tempo gasto em sala de aula, com seus alunos. Os professores têm muitas responsabilidades e obrigações dentro e fora da sala de aula, sobrecarregados, com a preparação de aulas, com reuniões pedagógicas e com os pais, com organização de eventos culturais no calendário escolar anual, com preparação e correção de exames e outras questões mais. São tantas responsabilidades e prazos para os professores executarem e cumprirem, levando ao desgaste, ao esgotamento e até as doenças diversas.

Tampouco, o trabalho docente não está imune à mesma determinação se ocorrer em relações sociais e produtivas. Nessa linha de raciocínio, Kuenzer e Caldas (2009) referendam que, embora a divisão do trabalho entre capital e trabalho não seja superada historicamente, as práticas pedagógicas autônomas só podem ser contraditórias, dependendo das escolas e dos profissionais da educação na concretização de seus projetos políticos. Assim, é importante analisar o impacto da política educacional nas condições da prática educativa e as possíveis consequências para os professores e sua relação de trabalho. Portanto, a profissão docente enfrenta uma infinidade de problemas.

1.3.1 As Complexidades do Trabalho do Professor

Como reforço às nossas reflexões, o professor é o construtor de si mesmo e a criatura da história. Além disso, Tardif e Lessard (2012) diz que o professor tem um papel específico na relação pedagógica, desempenhando nomeadamente a ação docente, como um mediador social. Pois, o exercício da docência não é o objeto compos-

to de substâncias e símbolos inertes. Até porque as relações humanas são compostas por pessoas que têm iniciativas e certa capacidade de resistência ou participação das ações dos outros. Visto que se leva em consideração o fato de que o objeto do trabalho é com base nas relações humanas.

Para a análise do trabalho docente, a evolução histórica desse desenvolvimento profissional – pautado na sociedade capitalista com sua especificidade –, não produziu produtos materiais. Mesmo porque o cerne do trabalho docente é as interações e as atividades na vida social, exigindo das instituições o conhecimento educacional, a qualificação dos professores e outras razões – ocupação, condições de trabalho e administração educacional.

Com base nesse pensamento, Andery (2012) acrescenta que ocorreu nesse período, o crescimento da produtividade, economia e riqueza, acompanhado por grandes avanços na ciência. À medida que a economia e a riqueza crescem, o mesmo acontece com a classe trabalhadora, o seu número cresce, a pobreza cresce e a consciência política cresce, como evidenciado pelo crescimento das propostas de natureza socialistas.

Com efeito, Andery (2012) destaca que as mudanças ocorridas na década de 1960 culminaram nas duas décadas seguintes. No Brasil, tentou-se adequar a educação às exigências do modelo fordista de acumulação e às ambições ideológicas do desenvolvimento nacional, surgindo uma nova realidade na década de 1990 – o imperativo da globalização. Por sua vez, Oliveira (2006) junta que – na transição do nacional desenvolvimentismo para o globalismo –, a educação passou por profundas transformações em seus objetivos, funções e organização para acomodar as demandas que faz.

1.3.2 As atividades de trabalho dos professores na constituição do sistema capitalista

No caso do Brasil, a composição do magistério é entendida no contexto da transmissão dos modelos de escolarização, com o processo intensificado a partir do século XIX, criando espaço para atividades de ensino e condições para a existência e para o desenvolvimento

de grupos. A escola funciona em instalações temporárias, que são alugadas, mantidas e limpas pelos professores. São instituições intimamente relacionadas ao professor, sua autonomia, suas possibilidades e decisões. Ademais, as operações escolares são regidas por obrigações como inspeções, mapas, atendimento etc. Posteriormente, mudanças relacionadas ao controle e padronização da profissão docente foram perceptíveis a partir da criação de grupos escolares no final do século XX. Nessa perspectiva, a atividade de trabalho dos professores faz parte da constituição do sistema capitalista, influenciada dinamicamente por fatores como organização da produção, instituições políticas e sociais, conhecimento técnico, gênero, entre outros. Portanto, o ensino pode ser analisado como qualquer outro trabalho humano.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2012) salientam que – para descrever e analisar as atividades materiais e simbólicas dos trabalhadores –, essas atividades devem ocorrer no local de trabalho, levando em conta todos os componentes do trabalho. Ou seja, são as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos, as tecnologias e os resultados. Destarte, Kuenzer e Caldas (2009) falam que a constituição do trabalho capitalista é plena de suas contradições, marcada pela dualidade dessa atividade, de modo que a dialética entre valor de uso e valor de troca permite que essa atividade humana conduza à autorrealização, humanização e prazer ou desumanização culta, insatisfeita e dolorosa. Em um capitalismo, domina a produção de valor de troca – o trabalho –, especialmente o trabalho docente que pode levar aos atos de resistência ou afastamento.

1.3.3 Adoecimento dos Profissionais do Magistério da Semed

Em vista de mudanças socio-tecnológicas que ocorrem na sociedade contemporânea, percebeu-se a necessidade de pesquisas sobre a saúde dos profissionais do magistério, fazendo-se imprescindível a oferta de melhor condição de trabalho docente. Nessa linha de raciocínio, percebeu-se, ainda, as primeiras notícias de pesquisas, relacionadas ao adoecimento do professor, provocado pelas mudanças nas condições de trabalho.

Nos estudos de Araújo Queiroz e Silva Marinho (2020) sublinham que as estruturas físicas das escolas da Semed Manaus apresentam precariedade dos instrumentos para utilização melhor, como refrigeração e isolamento acústico em salas de aula. Até porque a ausência dessas condições estruturais dificulta o desenvolvimento do trabalho dos professores, prejudicando a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Nessa ordem de preocupação, Paschoalino (2007) assevera que “o descompasso da valorização do trabalho docente no sistema capitalista é um dos aspectos de sofrimento do professor,”¹¹ na realização do trabalho, com influência direta no processo ensino e aprendizagem, afetando a relação entre o professor e o aluno.

Por sua vez, Araújo Queiroz e Silva Marinho (2020) afirmam que a parceria entre a escola e a família é importante, implicando a família num envolvimento da vida escolar do aluno, de modo que a ausência desse envolvimento ocasiona a falta de interesse e a desvalorização da educação. Por seu turno, Oliveira e Andreu (2015) corroboram que “a ausência de acompanhamento familiar na vida escolar do aluno está associada às situações sociais e políticas e interferem na saúde do professor como indisciplina, desvalorização e violência”¹².

É importante destacar outro fato pertinente que causa estresse indicado pelos docentes na pesquisa, concernente às condições de trabalho na infraestrutura das escolas. E Silva; Guillo (2015) acrescentam que as condições de trabalho envolvem um conjunto de recursos de estrutura física, materiais e meios para a realização das atividades pedagógicas, indicando que a ausência dessas condições impacta negativamente na atuação dos professores e ações pedagógica. Com base nessa premissa, acrescenta-se as análises de Araújo Queiroz e Silva Marinho (2020) que se referem ao tempo de licença médica dos docentes afastados por motivo de doença, diversificando de

3 (três) dias a dois anos, sendo que 44% dos professores entrevistados permaneceu de licença por um período maior que 30 dias, 28% de 7 a 14 dias e 10.7% de 3 a 6 dias. As diversas funções que o professor precisa desempenhar na escola, e pelas quais é cobrado, tem influenciado diretamente na sua saúde, prevalecendo o aumento de licenças médicas, o que indica a necessidade

de acompanhamento para manutenção da saúde desses professores.¹³

Ademais, a ausência de condições de trabalho afeta a saúde dos docentes, afastando-se consequentemente do trabalho por meio de licença médica. E as autoras reforçam que a precarização do trabalho do professor

em relação às condições que são disponibilizados, sejam estruturais ou funcionais, tem favorecido o seu adoecimento e influenciam diretamente na qualidade da educação. Assim, há necessidade de se repensar acerca de melhores condições e investimento para o exercício da profissão¹⁴.

Portanto, Silva; Guillo (2015) afirmam que é premente colocar em destaque os problemas de saúde dos professores da rede referenciada de ensino, durante a atuação em sala de aula que são as doenças psicossomáticas – seguidas de doenças osteomusculares e problemas na voz –, particularmente, ocorridas com pessoas trabalhando em ambientes tensos. Isto exige bastante do estado psicossocial, favorecendo o adoecimento desse indivíduo. A vista disso, ajunta-se as inferências de Alves; Araújo; Aguiar (2014) que destacam “os sintomas osteomusculares têm sido uma preocupação dos pesquisadores, pois se trata de uma questão de saúde e trabalho, em virtude dos custos e o impacto na qualidade de vida dos trabalhadores”.¹⁵ Ao acompanhar essa lógica de argumentação que Medeiros, Barreto e Assunção (2006) salientam a disfonia em se tornar frequente a causa de afastamento do trabalho, engendrando resultados negativos na vida do professor, com a diminuição da qualidade vocal desse profissional.

CONCLUSÃO

Apresentou-se uma análise sobre os aspectos essenciais da relação do trabalho e adoecimento do professor, com um olhar crítico na perspectiva dos docentes da Secretaria de Educação (Semed). Dessa forma, evidenciou uma discussão sobre as causas que agra-

vam o adoecimento mental entre os professores no Brasil, apontando casos de adoecimento devido as condições de trabalho. Nesse ambiente, o professor pode apresentar diversos aspectos relacionados à trajetória de vida do sujeito que podem contribuir para o adoecimento. O trabalho docente centra-se na formação de cidadãos autônomos, capazes de debater, reproduzir, ir além das aparências, tomar decisões conscientes, lutar por seus direitos e, em suma, tornar-se coparticipantes da vida pública. Neste contexto, o trabalho dos professores se caracteriza por uma busca de autonomia que é acompanhada pelas restrições impostas pelas políticas educativas e pelas relações de poder que estruturam o cotidiano escolar, conduzindo ao adoecimento. Por meio da investigação, compreende-se como os métodos de trabalho influenciam o processo de ensino e aprendizagem, como as ações dos professores orientam os alunos em sala de aula e, por fim, como as mudanças sociais e políticas afetam a profissão docente.

É possível identificar algumas causas geradoras de sofrimento no trabalho, como jornada de trabalho ampliada devido as diferentes atividades exercidas pelos professores, estilo de gestão, uma vez que os cargos políticos são escolhidos com base nos interesses municipais. Ou seja, as escolhas não atendem às expectativas e as necessidades da organização escolar. Dentre os aspectos identificados, destacam-se o cansaço, a ansiedade e o esgotamento gerados pela organização do trabalho, permeados de sentimentos emocionais que influenciam a subjetividade e as queixas dos trabalhadores. Como se percebe, diversos sentimentos surgem em decorrência do ensino, ressaltando esses sentimentos caracterizados como ameaçadores à saúde do trabalhador, caso permaneçam inalterados ao longo do tempo. Outra situação encontrada pelos participantes do estudo foi a necessidade de utilizar horários alternados para a realização de atividades exigidas à docência, ampliando assim a carga horária docente. Assim, constata-se que o lazer desses trabalhadores sofre interferência do trabalho, comprometendo a convivência familiar fica comprometida.

O referencial reitera que o processo de adoecimento nos professores produz condições desgastantes, com efeitos patológicos e psicológico, com sentimentos de exaustão e depressão ou com estresse extremo. Portanto, a profissão docente em si é um trabalho exi-

gente e pode apresentar riscos de stress físico, mental e emocional. Verifica-se que vários motivos de condições de trabalho contribuem para o adoecimento desse grupo de profissionais da educação, com a inclusão de: jornada de trabalho dupla e sobrecarga de funções e responsabilidades profissionais e pessoais; administração de uma casa como mãe e esposa; provedora da família e não ter tempo para si; lida com o desgaste da alfabetização infantil; apoio e envolvimento da família na escolaridade das crianças e; disciplina das crianças e expansão relacionadas aos valores escolares.

No estudo, verificou-se que a falta de programas e medidas eficazes na redução da quantidade de docentes doentes pode ter uma série de consequências negativas para o sistema educacional e para os próprios professores. Todavia, a complexidade do trabalho docente e da gestão dos sistemas educacionais mostra por meio desses dados de ausência que – para justificar o afastamento por saúde – é ainda necessária a realização e o aprofundamento de pesquisas, extrapoladas em discussões e debates no ensino para desenvolver políticas públicas com a participação comprometida dos representantes e com a própria consciência do sujeito de dedicar tempo ao trabalho que afeta sua saúde. Em síntese, os professores precisam de se sentir mais seguros e mais apoiados pelos seus empregadores, em vez de serem ameaçados, pressionados e culpados pelo fracasso dos alunos. Deve-se pensar nos protagonistas do processo educativo e compreender que os problemas são repensados, permeando também as possíveis soluções do papel dos profissionais da educação, respeitados e valorizados nos discursos políticos e nas propostas dos governos.

REFERÊNCIAS

ALBARNOZ, S.G. Jogo e trabalho: O homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, 2009, vol.12, n.1, pp. 75-92.

AGUIAR, Aljucy Martins da Rocha. **O estresse ocupacional do professor do ensino superior**: a relação entre os sintomas de estresse e a atividade docente em duas instituições de ensino superior da cidade de Teresina-PI. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto

de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2010.

ALEXANDRE, THÁIS BRITO et al. Fatores de risco do trabalho docente associados a impactos na saúde mental do professor. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 7, 2020.

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro; Garamond, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO QUEIROZ, J. G. B.; SILVA MARINHO, T. A. Profissão docente e saúde de professores da rede municipal de ensino da cidade de Manaus. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 575-593, jul./dez. 2020. e-ISSN 2526-3471. ISSN 1517-7947. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16i2.13807>

ARRAZ, Fernando Miranda. A Síndrome de Burnout em docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano, v. 3, p. 34-47, 2018.

ASSUFRGS. **Pesquisa da Unesco: Salário do professor no Brasil é o 3º pior do mundo**. Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2012/01/10/pesquisa-da-unesco-salario-do-professor-no-brasil-e-o-3%C2%BA-pior-do-mundo/>. acesso em: 15 jul. 2023.

BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros/Low salaries implications on brazilian teachers' work. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 2, 2012.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENZONI, Paulo Eduardo et al. Afastamento do trabalho e crise do capital: a incapacidade refletindo o contexto. **Ser Social**, v. 18, n. 39, p. 540-561, 2016.

BIAGINI, Angelo Piva; SILVA, Gabriel Pádua. Nível de Qualidade de Vida no Trabalho de Colaboradores de uma Clínica Geriátrica. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, v. 4, n. 2, p. 51-56, 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra et al. Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. **Psi Unisc**, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2019.

_____. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, p. 21-29, 2002.

CARVALHO, Ana Carolina da Costa. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da zona da mata mineira**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

CAVALCANTE, Roberto Medeiros et al. Qualidade de Vida e Qualidade de Vida no Trabalho: Uma Revisão Bibliográfica. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 12, n. 40, p. 21-31, 2018.

CHIAVENATO I. **Gestão de Pessoas**. 3 ed, São Paulo: Campus. 2009.

_____. **Como transformar RH de um centro de despesa em um centro de lucro**. São Paulo: Makron Books, 1996.

_____. **Gestão de Pessoas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CODO, W., & VASQUES-MENEZES, I. **O que é burnout?** Em W. Codo (Org.), Educação: Carinho e trabalho (pp. 237-255). Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

CORTEZ, P.A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113- 122, 2017.

CRUZ, Amanda Miranda et al. Percepção da enfermeira docente sobre sua qualidade de vida. **Revista Rene**, v. 16, n. 3, p. 382-390, 2015.

DAL FORNO, Cristiano; FINGER, Igor da Rosa. Qualidade de vida no trabalho: conceito, histórico e relevância para a gestão de pessoas. **Revista brasileira de qualidade de vida**, v. 7, n. 2, 2015.

DANTAS, M. Informação e trabalho no capitalismo contemporâneo. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, p. 05-44, 2003.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. 5 ed. ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DINIZ, Nelson. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.

DUARTE, Adriana et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, 2008.

_____. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias et al. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 281- 290, 2018.

FARIAS, P. M. **Condições do ambiente de trabalho do professor**: avaliação em uma escola municipal. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FLECK, Marcelo Pio de Almeida. O instrumento de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 33-38, 2000

FREITAS, C. A.; CASTRO, R. Saúde do professor: um olhar para o Brasil e para os servidores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba – MG. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2015.

FREITAS, Silvaney Bastos et al. Qualidade de vida e bem-estar no trabalho: o olhar dos funcionários de uma secretaria sobre as condições de trabalho. **Pensamento & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 92-118, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Francisco Gleidson de Azevedo et al. Impactos do neoliberalismo no trabalho hospitalar de enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, p. 646- 653, 2015.

GOUVÊA, L. A. V. N. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v.40, n.111, p.206- 219, 2016.

_____. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saúde em Debate**, v. 40, p. 206-219, 2016.

GUARANY, A.M.B. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação Por Escrito**, v. 3, n. 1, 2012.

HOFFMANN, C. et al. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

KLEIN, Leander et al. Qualidade de vida no trabalho: parâmetros e avaliação no serviço público. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, 2019.

KLUTHCOVSKY, Ana Cláudia Garabeli Cavalli; MAGRI, Cláudio. Qualidade de Vidano Trabalho: Uma Revisão da Produção Científica. **Revista Salus**- Guarapuava. Paraná, 2006.

KUNZER, A.; CALDAS, A. **O trabalho docente**: comprometimento e desistência. São Paulo: 2009.

LIPP, Marilda Novaes. **O stress está dentro de você**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

LOURENÇO, V.R; VALENTE, G.S.C.; CORRÊA, L.R. Influências do trabalho na saúde mental docente da escola pública do Rio de Janeiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 63, 2020.

MAIA, Emanuella Gomes; CLARO, Rafael Moreira; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Múltiplas exposições ao risco de faltar ao trabalho nas escolas da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.

MARANHÃO, Ney Stany Moraes. Meio ambiente do trabalho: descrição jurídico- conceitual. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, v. 2, n. 3, p. 80-117, 2016.

MARINHO, Genilson C. **A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena: democracia e mundo do trabalho em debate**. [Artigo de opinião]. Mai. 2020. Disponível em: <<http://www.dmtmdebate.com.br/a-precariizacao-do-trabalho-do-professor-em-tempos-de-quarentena/>>. Acesso em: 20 set. 2023.

MEDEIROS, Adriane Mesquita de; VIEIRA, Marcel de Toledo. Ausência ao trabalho por distúrbio vocal de professores da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. e00171717, 2019.

MENDES, R. **Patologia do Trabalho**. São Paulo: Atheneu, 1995.

MOREIRA DL, et al. Síndrome de burnout: estudo com professores da rede pública da cidade de Farroupilha no Rio Grande do Sul. **Revista Gestão & Conexões**, 2017;5(2):41- 63.

MOREIRA, D.Z.; RODRIGUES, M.B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.

NASCIMENTO SOBRINHO, Carlito Lopes et al. Transformações no trabalho médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 29, p. 129-135, 2020.

NETO, Célio Pereira Oliveira. **Trabalho em ambiente virtual: causas, efeitos e conformação**. LTr Editora, 2018.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. IN. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação**, v. 11, p. 51-65, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2022.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. “Piorou a diabetes pelo emocional”: Precarização do trabalho docente e o adoecimento dos professores paulistas. **Fronteiras & Debates**, v. 6, n. 1, p. 109-123, 2019.

OLIVEIRA, Monalisa Maria Leandro da Silva. **Qualidade de vida no trabalho dos profissionais de saúde na pandemia de Covid-19**. 2023. 82 f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) -- Escola de

Ciências Sociais e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

OLIVEIRA, R. A. S.; ANDREU, L. G. Condições de trabalho e estresse: um estudo com professores do sexo masculino da educação básica. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 153-166, 2015.

PAIVA, Luis Eduardo Brandão et al. Qualidade de vida no trabalho de eletricitários do estado do Ceará. **Revista Reuna**, v. 22, n. 3, p. 19-38, 2017.

PAZ, Jullyane Mattos. A influência e Aplicação prática da qualidade de vida no trabalho como fator essencial na alavancagem da produção e crescimento empresarial brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e55210817825- e55210817825, 2021.

PENELUC, Magno; SILVA, Sueli Almuiña Holmer. Representações sociais e materialismo histórico: contribuição para a educação ambiental crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 1, p. 19-39, 2011.

POSSATO, Beatriz Cristina. ABSENTEÍSMO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: o que narram os professores? **Cadernos De Pesquisa**, v.25, n.4, p.107– 127, 2018.

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Salúa. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários/precariousness, intensified teachers' work and health of teachers. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 109-128, 2014.

RIBEIRO, Andressa. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.

SABROZA, P. C. **Concepções de saúde e doença**. Rio de Janeiro: EAD, Ensp, 2001.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodologia de pesquisa**. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHEZ, Hugo Machado et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 4111-4123, 2019.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 786-797, 2017.

SANTOS, W.A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude. Belo Horizonte**, v. 6, n. 11, p. 349-358, jul./dez. 2015.

SILVA, R. A. O.; GUILLO, L. A. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2015.

SIQUEIRA, Jessyka Garcia et al. Qualidade de vida no trabalho segundo o modelo de Walton: um estudo de caso. **Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**, v. 6, n. 2017, p. 1-15, 2017.

SOUSA, Juliana Carvalho; MACHADO, Cyjara Orsano. Qualidade de vida no trabalho e predisposição para Síndrome de Burnout em docentes do ensino superior. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 6, p. 10437-10459, 2023.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____.;; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Em J. B. Kreuch. (Tradutor). Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 170p.

SOBRE O ORGANIZADOR



Arlindo Costa

Graduação em Biologia - Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências E Letras de Cornélio Pr (1986) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994). Doutor em Ciências da Educação (UPAP). Kursou três disciplinas na Universidade do Mi-
nho-Braga em Portugal, seis disciplinas no doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como consultor na Pro-
posta Curricular de Santa Catarina desde 1989. É consultor da BNCC pela SEED-SC/MEC na área de Ciências da Natureza (2019). Atual-
mente é professor com dedicação exclusiva na Universidade do Esta-
do de Santa Catarina, Centro de Educação do Planalto Norte - UDES-
C-CEPLAN. Lecionou de 1991 a 2011 na UnC Campus Universitário de Canoinhas. Foi professor na Faculdades Camões, UNISUL, UNO-
ESC (Videira e Joaçaba) além da UnC-Campus Universitário de Ma-
fra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Biologia Vegetal, Currículo, Avaliação, Projeto Político Pedagógico, Metodo-
logia do Ensino de Ciências, Avaliação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ciência, sociologia, botânica e formação

continuada. Autor de três livros: “Vivências Pedagógicas em Sala de Aula”, “A Ditadura Passou por Aqui” e “Metodologia da Pesquisa” e “A Magia da Ensino”. É coautor do caderno de Práticas Pedagógicas de Biologia da UNIASSELVI (2010). Foi parecerista de cursos de Ciências Biológicas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Foi Diretor de Extensão na UDESC-CEPLAN. Docente da Proposta Curricular na área de Ciências da Natureza (2014) pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Docente e palestrante para Ensino Médio Inovador, Pedagogia de Projetos, Avaliação e Currículo. Colunista do Jornal Tribuna da Fronteira (2009-). É membro do Conselho Editorial da Editora Inovar. Foi Professor de Anatomia, Embriologia, Genética, Microbiologia, Antropologia cultural e Sociologia da Saúde (Curso de Enfermagem), Parasitologia, Fisiologia vegetal, Botânica, Anatomia da Madeira, Filosofia, Sociologia das Organizações, Ética, Ecologia Industrial, Introdução à Propriedade Industrial.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adoecimento do professor, 880
 Afetividade, 687
 Alfabetização, 228
 Alunos PcD, 15
 Ambiente lúdico, 487
 Aprendizagem, 267, 345, 404, 793, 821
 Atraso escolar, 793
 Aulas atrativas, 487

C

Competências, 345
 Condições de trabalho, 880
 Conscientização, 63
 Conselho municipal, 554
 Coordenação motora, 35
 Currículo, 345

D

Defasagem, 793
 Desafios e Possibilidades, 368
 Desenvolvimento Infantil, 687
 Desigualdade, 752
 Didática, 572
 Dificuldades, 793
 Docente, 228

E

Educação, 15, 35, 79, 116, 201, 327, 611, 640, 711, 793
 Educação Ambiental, 63, 157, 838

Educação do campo, 327
 Educação Inclusiva, 15
 Educação Infantil, 368, 520, 687
 Educação Matemática, 420
 Educação no Campo, 297
 Educando, 228
 Ensino, 793
 Ensino-aprendizagem, 665, 793
 Ensino Fundamental I, 420
 Ensino Multisseriado, 297
 Escola, 63, 116, 611
 Escrita, 228, 462
 Espaço escolar, 752

F

Família, 611, 821
 Figura feminina, 752
 Formação Continuada, 420
 Formação do professor, 297

G

Gamificação, 572
 Gênero, 752
 Gênero literário, 201
 Gêneros literários, 640
 Gêneros Literários, 665
 Gestão, 554

H

Hábito de estudo, 267

I

Integração, 821

L

Legislação Educacional, 687
Leitura, 228, 462
Linguagem, 462
Ludicidade, 572

M

Mediação, 35, 201, 267
Mediação do docente, 487
Medida sócio educativa, 116
Meio Ambiente, 63
Meio social, 752
Metodologias ativas, 711
Metodologias na Educação Infantil, 368
Mídias digitais, 665
Modelagem Matemática, 420
Motivação Docente, 420

P

Pesquisa, 79
Podcast, 665
Políticas públicas, 554
Portfólio, 520
Prática da leitura, 487
Prática docente, 838

R

Recomposição, 404
Recuperação de Conteúdos, 404
Registro e Avaliação, 520
Representações sociais, 157

S

Sala de aula, 79
Sala multisseriada, 327
Saúde do trabalhador, 880

T

Tecnologias, 640, 711
Temas transversais, 157, 838
Trabalho docente, 880

ISBN 978-65-5388-302-4



9 786553 883024 >