

ORGANIZADOR
Arlindo Costa

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR PESQUISADOR NA CONTEMPORANEIDADE



**A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR
PESQUISADOR NA CONTEMPORANEIDADE**



Arlindo Costa

Organizador

**A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR
PESQUISADOR NA CONTEMPORANEIDADE**

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)

P912

1.ed. A Prática educativa do professor pesquisador na contemporaneidade
[livro eletrônico] / organização Arlindo Costa.
– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2025. 976 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-306-2

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2)

1. Educação. 2. Formação docente – Metodologias ativas.
3. Prática educativa. 4. Professores – Formação. I. Costa, Arlindo.

03-2025/233

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Prática educativa : Educação 370.1

Aline Grazielle Benitez – 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

Este livro “A Prática Educativa do Professor Pesquisador na Contemporaneidade” contempla artigos de professores egressos do Curso de Ciências da Educação stricto-sensu da UNIDA - UNIVERSIDAD DE LA INTEGRACIÓN DE LAS AMÉRICAS de Assuncion-Paraguay, sendo recortes de dissertações e teses de doutorado. Os respectivos autores e seus respectivos professores orientadores adentraram no campo da pesquisa identificando o território amazonense e sua multiculturalidade, temas que resultaram em objetos de estudos para o desenvolvimento de seus respectivos trabalhos. Em síntese, Este livro abrange uma coletânea de artigos acerca de temas fundamentais: educação e atualidade; ética e cidadania; família e escola; formação de professores e política pedagógica. Convém ressaltar que este livro está dividido em artigos que são individuais, mas que se complementam no sentido de levar o leitor a uma reflexão acerca da educação na atualidade e a possibilitarem de realizarem as intervenções em prol de uma educação de qualidade. O mesmo tem por objetivo aprofundar algumas constatações de importantes debates, já em curso, sobre a sociedade contemporânea e sua relação com a educação. Assim, cada artigo traz no seu bojo uma tentativa de responder a algumas demandas emergentes de fundamentação da prática político-pedagógica da escola na atualidade, em especial no cenário amazônico, através de pesquisas quali e quantitativas. Para concluir, esta obra onde os autores almejam ao elaborarem seus artigos dedicá-los aos profissionais da educação, com o fito de auxiliá-los na execução de sua prática pedagógica

Organizador

Prof. Dr Arlindo Costa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAFAEL HENRIQUE PINHEIRO DOS SANTOS NA CIDADE DE MANAUS, ESTADO DO AMAZONAS, BRASIL NO ANO DE 2022/2023	
<i>Janice Salles Soares Santana</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_001	
CAPÍTULO 2	54
A IMPORTÂNCIA DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR	
<i>Jordana Luzia Barbosa Mota</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_002	
CAPÍTULO 3	94
A POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO, NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I. NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA BARROSO RAMIRES NO MUNICÍPIO DE MANAUS-AM/BRASIL, COM ÊNFASE LITERACIA E NUMERACIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ANO DE 2020- 2021	
<i>Elissandra Nascimento de Araújo</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_003	
CAPÍTULO 4	122
A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XIV AO SÉCULO XXI: O ESTUDO SISTÊMICO APRESENTADO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO	
<i>Maria Sylvania dos Santos Pantoja</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_004	
CAPÍTULO 5	167
A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	
<i>Carlos André Serrão de Menezes</i>	
<i>Alessandra Costa Lima do Nascimento</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_005	

CAPÍTULO 6	211
DESAFIOS DO LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO COM ÊNFASE NA BNCC, NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA BARROSO RAMIRES EM MANAUS, AMAZONAS, BRASIL, NO ANO DE 2023-2024	
<i>Elissandra Nascimento de Araújo</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_006	
CAPÍTULO 7	261
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM	
<i>Suzana Beatriz Kotovicz Teles</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_007	
CAPÍTULO 8	296
EVASÃO NA ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Gesse Jorge de Sousa Freitas</i>	
<i>Arlindo Costa</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_008	
CAPÍTULO 9	335
FAMÍLIA E ESCOLA; UMA PARCERIA POSSÍVEL	
<i>Emanuel Soares Cardozo</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_009	
CAPÍTULO 10	358
FAMÍLIA, ESCOLA E ENSINO: UMA TRIÁDE NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO	
<i>Emanuel Soares Cardozo</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_010	
CAPÍTULO 11	401
HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DO CURRÍCULO	
<i>Gesse Jorge de Sousa Freitas</i>	
<i>Arlindo Costa</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_011	

CAPÍTULO 12 **437**
O ENSINO DE MATEMÁTICA E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Enoque Costa da Encarnação

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_012

CAPÍTULO 13 **456**
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Maria Silvania dos Santos Pantoja

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_013

CAPÍTULO 14 **484**
POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Gesse Jorge de Sousa Freitas

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_014

CAPÍTULO 15 **518**
POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS E DESAFIOS NA EXPANSÃO DE CRECHES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Roner Santos da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_015

CAPÍTULO 16 **559**
POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roner Santos da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_016

CAPÍTULO 17 **586**
USO DE RECURSOS LÚDICOS E TECNOLÓGICOS PARA A INSERÇÃO DOS ALUNOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E NA LITERATURA A PARTIR DA SALA DE AULA INVERTIDA NAS METODOLOGIAS ATIVAS

Eliana Miquéias Borges do Carmo

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_017

CAPÍTULO 18

630

ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E A INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA, AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023 E 2024

Dianna Isadora dos Santos Guimarães Aquino

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_018

CAPÍTULO 19

675

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR. UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOSÉ ESTEVES, BOA VISTA DO RAMOS/AM-BRASIL, NO ANO DE 2023-2024

Adria Kelly Lopes Duarte

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_019

CAPÍTULO 20

707

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DISLÉXICOS EM SALAS REGULARES DE INCLUSÃO SOB A ÓTICA DOCENTE NO CMEI PROFESSORA MARIA RAIMUNDA, LOCALIZADO NA ZONA NORTE DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL EM 2022-2023

Edinelza Cesar Corrêa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_020

CAPÍTULO 21

745

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA COM ÊNFASE EM GEOMETRIA PLANA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA ESTADUAL LETICIO DE CAMPOS DANTAS EM 2023

Newton de Melo Ramos

Arlindo Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_021

CAPÍTULO 22

790

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ruth Lima Coelho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_022

CAPÍTULO 23	815
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA	
<i>Kedma Santos Monteiro</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_023	
CAPÍTULO 24	862
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) INTERFACES NA INCLUSÃO DE ALUNOS CAMPESINOS, NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CECÍLIA FERREIRA DA SILVA, MANAUS-AMAZONAS/BRASIL, PERÍODO 2023-2024	
<i>Kedma Santos Monteiro</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_024	
CAPÍTULO 25	908
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA APLICADA COMO SUPORTE À EDUCAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO DE 2022-2023	
<i>Deize Carneiro Severiano</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_025	
CAPÍTULO 26	939
NEUROCIÊNCIAS E O APRENDIZADO DOS ALUNOS	
<i>Deize Carneiro Severiano</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-306-2_026	
SOBRE O ORGANIZADOR	973
<i>Arlindo Costa</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	975

CAPÍTULO 1

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL RAFAEL HENRIQUE PINHEIRO DOS SANTOS NA CIDADE DE MANAUS, ESTADO DO AMAZONAS, BRASIL NO ANO DE 2022/2023

Janice Salles Soares Santana
sallesjanice32@gmail.com

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresentada corresponde a uma investigação relacionada à educação socioafetiva. Reflete sobre a importância do afetivo no âmbito da educação e seu papel diante de vários desafios globais. Assim teve por objetivo identificar como ocorrem os processos afetivos em salas de aulas como elemento fundamental para a eficiência do processo ensino e aprendizagem na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos na Cidade de Manaus-AM/Brasil no ano de 2022/2023. Para atingir o objetivo foi realizada uma pesquisa descritiva com enfoque quali-quantitativo que coletou respostas de 12 professores e 25 pais de alunos. Assim, foram considerados critérios que caracterizam o conceito de afetividade, como motivação, inteligência interpessoal e sensibilidade no afeto que deve ser ensinado desde a primeira escola da criança, de modo que possa estimular o autoconceito dos alunos e superar atitudes de baixa autoestima, complexos de culpa, coerção e autoritarismo nas salas de aula.

Palavras-chave: Afetividade. Ambiente Educacional. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This master's dissertation is a research project related to socio-affective education. It reflects on the importance of affection in the context of education and its role in the face of several global challenges.

Thus, it aimed to identify how affective processes occur in classrooms as a fundamental element for the efficiency of the teaching and learning process at the Rafael Henrique Pinheiro dos Santos State Full-Time School in the city of Manaus-AM/Brazil in the year 2022/2023. To achieve this objective, a descriptive research with a qualitative-quantitative focus was carried out, which collected responses from 12 teachers and 25 parents of students. Thus, criteria that characterize the concept of affection were considered, such as motivation, interpersonal intelligence and sensitivity in affection, which should be taught from the child's first school, so that it can stimulate students' self-concept and overcome attitudes of low self-esteem, guilt complexes, coercion and authoritarianism in the classroom.

Keywords: Affection. Educational Environment. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano tem uma determinação histórico-social, sendo as relações sociais com os outros, por meio da comunicação, que atingem o papel principal. Assim, por meio da interação com os outros, o aluno incorpora instrumentos culturais. A literatura destaca a importância das interações sociais, após a ideia de “Mediação” e “Internalização” como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança/adolescentes a partir da interação social com as pessoas ao seu redor, se desenvolvem, apropriando-se de práticas culturalmente estabelecidas, que fazem com que crianças e adolescentes evoluam desde formas elementares de pensamento até formas mais abstratas que o ajudam a conhecer e controlar a realidade. Autores como Vygotsky (1996) destacam a importância de adulto e pares, não só para o processo de construção do conhecimento, mas também para a constituição de si e de suas formas de ação, ou seja, que o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam a criança/adolescente em uma relação social e individual. Se tomar-se como ponto de partida deste pressuposto, o papel das relações professor-

-aluno é tornar-se fundamental e, conseqüentemente, que a interação social ganhe um significado vital.

A mediação representa uma relação sujeito-objeto-objeto. Isso significa que através dos outros é que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se baseia na relação com o outro. Assim os processos cognitivos, se entrelaçam com o conhecimento humano como uma atividade que pressupõe uma relação que envolve três elementos: o sujeito que sabe a coisa a ser conhecida e o elemento mediador que possibilita o conhecimento.

De fato, para alcançar o objeto é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos. Todo aprendizado é imbuído de afetividade, uma vez que ela ocorre a partir de interações sociais em um processo de colagem. Não se aprende com ninguém, aprende-se de um para o outro a que se concede confiança e o direito de ensinar. Na aprendizagem escolar, a trama que é tecida entre alunos, professores, conteúdos escolares, livros, etc., não ocorre puramente no campo cognitivo, há uma base afetiva que permeia esses relacionamentos. As experiências vividas em sala de aula ocorrem fundamentalmente entre os indivíduos incluídos no plano externo (interpessoal). Através da mediação eles são internalizados (intrapessoais), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam experiências afetivas em relação a um objeto específico.

Situação problema: O problema que motivou essa pesquisa surgiu quando se observou a necessidade de relações afetivas no universo da sala de aula entre professores e alunos em prol de uma melhoria no processo de ensino aprendizagem. **Pergunta Central:** Como ocorrem os processos afetivos em salas de aulas como elemento fundamental para a eficiência do processo ensino e aprendizagem na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos na cidade de Manaus-Am/Brasil no ano de 2022/2023? **Perguntas Específicas:** Como identificar se existem processos de afetividade na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos na cidade de Manaus-Am/Brasil no ano de 2022/2023? Quais os principais problemas oriundos da

afetividade na escola? Quais os caminhos para serem seguidos para aplicação de processos afetivos na escola?

Objetivo Geral: Identificar como ocorrem os processos afetivos em salas de aulas como elemento fundamental para a eficiência do processo ensino e aprendizagem na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil no ano de 2022/2023? **Objetivos Específicos:** analisar se existem processos de afetividade na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil no ano de 2022/2023; verificar quais os principais problemas oriundos da afetividade na escola; Compreender quais os caminhos para serem seguidos para aplicação de processos afetivos na escola. **Hipótese:** Se a afetividade for bem aplicada na escola presume-se que a tendência natural é a absorção do conhecimento. **Justificativa:** O problema que motivou essa pesquisa surgiu quando se observou a necessidade de relações afetivas no universo da sala de aula entre professores e alunos em prol de uma melhoria no processo de ensino aprendizagem que gira em torno do filtro afetivo, o que confirma que existe um conjunto de variáveis afetivas relacionadas com o sucesso na aquisição do conhecimento. Portanto, a finalidade será estudar e analisar a influência dessas variáveis afetivas no processo de ensino-aprendizagem.

A maioria dos fatores ou variáveis afetivas que formam o filtro afetivo são estabelecido de acordo com três categorias: motivação, confiança e ansiedade, entre outras. Dessa forma, a hipótese do filtro afetivo captura a relação entre as variáveis afetiva e o processo de aquisição do conhecimento, uma vez que isso irá variar dependendo do nível do filtro afetivo dos alunos.

Quem não tiver uma atitude ótima terá um filtro mais forte. Além do mais, mesmo que entenda a mensagem, o filtro existente nesses alunos impedirá entrada de conhecimento que atinge o dispositivo de aquisição do mesmo, portanto consequentemente, poder produzir produções independentes. Sendo assim, o filtro afetivo dos alunos depende de inúmeros fatores, e um dos mais notáveis é o nível educacional em que se encontra. Por exemplo: os alunos das classes mais baixas,

como o primeiro ciclo, costumam ter um filtro mais baixo do que aqueles em cursos superiores, como o segundo ciclo.

Embora sempre haja exceções, idades mais avançadas, a vergonha começa a aparecer, o medo de errar ou fazer o ridículo na frente dos colegas, entre outros motivos. Também, depende de diversos fatores que serão analisados ao longo do trabalho de forma teórica e prática. Nos documentos oficiais que regulamentam o ensino do Ensino Fundamental, aparecem objetivos e conteúdo que contribuem para o desenvolvimento de atitudes de autoconfiança, motivação, iniciativa pessoal, curiosidade e interesse. Tudo isso influencia diretamente o filtro afetivo e, portanto, a aquisição do conhecimento.

Além disso, há conteúdos que se relacionam na confiança da capacidade de aprender. Além disso, não está apenas relacionado aos objetivos e conteúdo da Educação, mas também está relacionado às habilidades básicas a serem desenvolvidas nesta etapa. Portanto, o estudo do filtro afetivo está relacionado com a competência número autonomia e iniciativa pessoal.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 AFETIVIDADE

Na idade escolar, a criança vai constituindo conceitos de simpatia e antipatia, ou seja, do gosto e do não gosto, disso ou daquilo, que estão diretamente ligados aos parceiros (colegas). Surge aqui a questão da valorização dos sentimentos de inferioridade ou superioridade. Neste estágio se destacam “as relações individuais e a autovalorização”, segundo Angelini (2003, p. 56).

Neste momento, ou seja, quando começa a se comunicar com outras pessoas, a criança adquire sentimentos de gosto ou não gosto e esses sentimentos surgem de acordo com o atendimento de seus interesses e valores, ou seja, a simpatia ocorre quando a identificação de interesses e no contrário surge à antipatia (ALVES, 2001).

Segundo Angelini (2003, p. 56): “para que haja simpatia é necessário que exista um mínimo de equilíbrio ou enriquecimento mútuo”. Algumas pessoas falam demais, exigindo que todos foquem a es-

cutá-las, outras são dominadoras e outras ainda são egoístas. As trocas afetivas que se estabelecem nessas pessoas, por exigirem esforços, são deficitárias e, de maneira geral, não provocam sentimentos de simpatia. Assim, “haverá mais simpatia quanto menos deficitárias foram as trocas afetivas. A antipatia é gerada quanto às trocas afetivas não proporcionam enriquecimento mútuo”.

Assim, haverá mais simpatia quanto menos deficitárias forem as trocas afetivas. A antipatia é gerada quando as trocas afetivas não proporcionam enriquecimento mútuo (THIESSSEN & BEAL, 2007, p. 12).

As autoras acima citadas, Thierssen e Beal (2007) se referem claramente a trocas de relações existentes entre as pessoas, ou seja, as crianças ao se relacionarem com adultos ou com outras crianças experimentam os dois tipos de sentimentos antipatias ou simpatias (SINGLY, 2006).

Simpatias com que possuem mais afinidades e antipatias quando não aceitam ou compartilham seus valores. No caso da escola é natural a formação de grupos de interesses entre crianças que juntem para brincarem de acordo com os seus interesses e escolhas, ou seja, de manterem trocas afetivas positivas, não sendo interessante, por exemplo, estimular jogos competitivo que podem gerar antipatias em função da necessidade da vitória, acarretado pela possibilidade da derrota.

Nesta fase da vida, estimular a competição pode gerar a sensação e sentimentos dúbios na criança. Thiessen & Beal (2007, p. 12) observam que é recomendável “escolher jogos competitivos que sejam ao mesmo tempo atrativos, participativos e relativamente calmos”, ou seja, não instituir prêmio de vitórias, dando valor ao vencedor e punindo o perdedor, justamente para evitar sentimentos contraditórios entre as crianças.

O importante é estimular sentimento positivo, para que haja simpatia e que aconteça entre todas as crianças e os sentimentos de antipatia sejam desestimulados. É importante que o professor seja o condutor de todo o processo de relação afetiva dentro de sala de aula, procurando valorizar o aspecto mais próximo de relações positivas possíveis estimulando o diálogo, descobrindo as causas mais profundas das relações positivas ou negativas existentes (LA TAILLE et al., 1992).

O comportamento social da criança na escola está diretamente ligado à vontade de seus pais, parentes ou outros adultos por quem ela tem afinidade maior ou respeito. Seus progressos nessa área social e cognitiva funcionam de acordo com a conquista moral. Para Piaget *apud* Santos (2007, p. 112) “a finalidade da educação moral é contribuir para a formação da personalidade autônoma que, por sua vez, permitirão o florescimento de atitudes e sentimentos de cooperação entre as crianças”.

A criança em idade escolar é egocêntrica, ou seja, por ter uma visão muito limitada de mundo não possui noção exata do que representa o ser humano como um ser humano idêntico a ela, não distinguindo ponto de vista seu com o de outra pessoa. Segundo Thiessen e Beal (2007, p. 13) dois tipos de respeito são salientados nesta fase:

O respeito unilateral, no qual o mais forte se faz respeitar, e o respeito mútuo no qual os indivíduos se consideram iguais e, por isso, se respeitam reciprocamente. O professor da educação física, atento ao desenvolvimento social de suas crianças, organiza jogos e atividades propícias para serem realizadas em pequenos grupos para que, aos poucos, a criança consiga basear suas relações no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade.

Assim, não se devem impor regras para que as crianças não as considerem como impositivas por ser a imposição uma determinação que não se coaduna com o campo discursivo de ideias, já que para que adquiram autonomia é necessário que compreendam as regras e suas razões e não que estas sejam impostas de forma unilateral, para que todos possam possuir a compreensão de que regras existem para serem cumpridas sem imposição (MATURANA, 1998).

É necessário que o professor faça entender que as razões de tomar certas decisões são necessárias e, que devem ser discutidas entre todos para que modelos impositivos sejam afastados do convívio salutar de sala de aula (MONTSERRAD, 1999).

1.2 CONSEQUÊNCIAS DO DESINTERESSE AFETIVO

Bisquerra (2000) identificou elementos que inibem o desenvolvimento socioemocional dos alunos e, por sua vez, favorecem a violência

escolar. Essas informações derivam fundamentalmente de seus estudos qualitativos, são eles: uma concepção autoritária de educação, uma rigidez excessiva no conceito de hierarquia, sistemas de controle coercitivos, uma criação unidirecional de relações de respeito (você me respeita), uma relação de obediência que não permite divergência (“só porque”), e evitar conflitos. Este prognóstico permite visualizar consequências negativas para a educação latino-americana, não só porque foi sentida em um centro educacional desde muito cedo, mas também porque é detectada,

Dito isso, Brito (2010) destaca que, há várias décadas, as formas e significados históricos do ensino têm demonstrado sua baixa eficácia na resolução de problemas relacionados ao fracasso escolar e à exclusão de alunos, pois tradicionalmente não lhe foi dada relevância suficiente para os fatores afetivos envolvidos na prática educativa em sala de aula.

No entanto, se fizer um exercício de memória pessoal dos anos escolares, provavelmente será descoberto que alguns dos episódios que mais claramente vêm à mente e povoam as narrativas de infância são eventos fortemente entrelaçados com experiências emocionais intensas (positivas ou negativas) (ABRANTES, 2008),

Essas experiências levam Abramovay (2005), a afirmar que as escolas são chamadas a organizar e direcionar o processo de formação ao alcance do desenvolvimento dos cidadãos para as demandas sociais atuais.

Dar aulas é mais do que oferecer uma dissertação oral, é aplicar um método de ensino que efetivamente ajude os alunos a começar a aprender com interesse, um método idealizado e planejado por quem ensina se a escola também é boa (ABRANTES, 2008),

Não há grande nação se sua escola não for boa. Mas o mesmo deve ser dito de sua religião, sua política, sua economia e mil outras coisas. A força de uma nação é produzida inteiramente. Se um povo é politicamente vil, é inútil esperar algo da escola mais perfeita (BRITO, 2010).

1.2.1 Critérios que caracterizam a Afetividade no Ambiente Escolar

A revisão teórica e documental mostra que a abordagem predominante enfatiza os processos que facilitaram a afetividade e seus

efeitos positivos. Apesar de sua importância, não parece ter sido explorado com mais detalhes, embora seja considerado um aspecto fundamental dentro dos objetivos da educação (BRITO, 2010).

Nesse sentido Wallon (2008), mostra três aspectos da afetividade do ponto de vista psicológico e pedagógico, estes são predominantes no momento de aplicá-la em sala de aula.

Os critérios foram selecionados com base nessas questões sobre a cordialidade e a qualidade da educação que os autores levantam. Por ora, foram abordados: a motivação, a inteligência interpessoal manejada pelo professor e a sensibilidade com que o educador é colocado diante de seus discípulos (CONNEL, 2015).

1.2.1.1.Motivação

Segundo Costa (2003) na psicologia e na filosofia, a motivação é definida como os estímulos que movem a pessoa a realizar determinadas ações e persistir nelas para sua culminância, ou seja, é emulsião alguém para iniciar ações voltadas para o alcance de objetivos.

Em relação à aprendizagem, diz-se que é um processo que pode ser conceituado de forma sintética, é a forma pela qual as pessoas adquirem novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades e mudando comportamentos (SANTOS, 2007).

Como indica Wallon (1989), um dos aspectos que aprenderam em seus anos de formação como professor é que ensinar tem a ver com relações, em virtude disso, a motivação para aprender só pode ser compreendida a partir de seu estudo. Na aula, entendido como um contexto específico de aprendizagem. Portanto, é importante estudar como os alunos podem ser motivados em direções diferentes da influência do desempenho do professor.

Em particular, a relação que se estabelece entre alunos e professores pode ser o aspecto mais relevante a ter em conta para compreender a motivação em geral e, mais especificamente, o interesse pela aprendizagem. Brito (2010), afirma que a motivação constitui uma dimensão que ganha particular força na definição da experiência que os professores constroem no cotidiano escolar. Mas é uma dimensão

que não só representa uma demanda dos professores em relação aos seus alunos, mas também os atinge.

Segundo López (2013), existem diferentes climas dentro das salas de aula, cuja influência na qualidade das relações e da aprendizagem é preponderante porque gera contextos de tolerância e motivação acadêmica. Na falta disso, eles causam caos e medo no ambiente escolar.

1.2.1 Inteligência pessoal

Vila (2013) define a inteligência interpessoal como a capacidade de estabelecer relações com outras pessoas e interagir com elas. A sensibilidade especial para entender sentimentos, pensamentos e interpretar o comportamento dos outros, captar humores, sentir o que os outros sentem se colocando em seu lugar, a flexibilidade para entender outros pontos de vista, a capacidade de assumir vários papéis dentro de um grupo. A capacidade de alcançar os outros, aconselhar, persuadir, liderar, negociar, mediar. É curiosidade e interesse por diferentes estilos de vida. É comunicar de forma eficaz, expressar-se com clareza e interpretar corretamente as mensagens. Segundo González (2011), estudos de inteligência múltipla desenvolvidos por Gardner (2001), referem-se à inteligência interpessoal como a capacidade de compreender outros seres humanos, sendo capaz de alcançar melhor interação e empatia.

Isso ajuda a entender os outros, para poder contextualizar seus comportamentos, humores e desejos. Se conseguir-se entender o que o outro precisa e quando ele precisa, será conseguindo uma melhor relação humana com o meio ambiente por meio de ótimas habilidades de comunicação. Segundo Carrasco (2011), a construção de significados compartilhados entre professor e aluno está intimamente ligada à construção de um vínculo afetivo interpessoal em que são postos em jogo não apenas os sentimentos, motivações e expectativas dos alunos, mas também o dos professores. A experiência pedagógica, o ensino e a aprendizagem, desenvolvem-se no vínculo: têm uma dimensão histórica e intersubjetiva.

Por outro lado, para poder se aproximar de outras pessoas e iniciar uma conversa, é preciso ler certas dicas contextuais (por exem-

plo, se a outra pessoa não estiver ocupada ou conversando com outras pessoas). Brito (2010) apresenta um depoimento de um professor que muitas vezes se sentiu rejeitado porque não conseguia entender essas chaves e gerar estratégias para se aproximar de seus pares. Além disso, se sempre que se aproximava deles era para falar apenas sobre o que lhe interessava, os outros tendiam a se afastar.

1.2.2 Afetividade na Educação

A educação tem sido um tema muito preponderante (desde os antigos gregos) no que se refere ao que implica como reforço e fundamento das culturas antigas. Tem-se os antigos sábios, os conhecedores de saberes como exemplo confiável da busca do conhecimento individual, Sócrates e os sofistas ingressando no que poderíamos chamar de escola clássica da Grécia, no que diz respeito ao significado envolvido no processo de ensino-aprendizagem, seu dar a conhecer, seu desvelar sobre o outro como construção a partir da facilitação da realidade da alteridade, é por isso que pudemos ver na filosofia da Grécia antiga nossos fundamentos no que diz respeito ao que estamos entendendo por educação. Hoje nos encontramos centrados em um estado de crise em torno das questões da educação; inclusão, convivência são protagonistas no processo de aprendizagem do outro que hoje tem algo a contribuir (BRUNER, 1988)

As políticas educacionais de nosso país estão enfatizando a construção da aprendizagem dos alunos como os principais agentes de seu processo de aprendizagem, ou seja, revela-se a necessidade de que eles sejam protagonistas de sua construção de conhecimento, portanto de sua formação, que pode sim ser valorizados a partir do social, do político e do cultural (PIAGET, 1976).

O desafio dos nossos espaços educativos é tornar-se a concretização de todos os fundamentos teóricos que sustentam esse estado de preocupação e ideias sobre o que deve ser construído em termos de pessoas como parte de uma sociedade, (compreendendo parte como participação efetiva) (CASTRO E GUZMÁN, 2012).

Para isso, antes de mais nada, olhar para nós mesmos refletindo sobre nós mesmos e refletindo sobre nossas práticas docentes, nosso

mundo, a sociedade que temos e aquela que queremos ter é um exercício que terá diferentes reações, a partir dessas premissas propor práticas pedagógicas como a possibilidade de transformar um mundo cada vez mais alienado, consumista e destacado (MOURA, 1993).

A ascensão do individualismo e a violência tem causado efeitos negativos na sociedade, o que se reflete, sem dúvida, na família e na escola. Agora, se pensarmos o individualismo como um fenômeno que implica em auto absorção, podemos efetivamente perceber as consequências que isso traz para a educação, na ‘relação’ entre os agentes educacionais (GOMES, 2012).

Talvez a habilidade básica mais importante que deve ser ensinada a todas as pessoas seja a capacidade de realmente ver, ouvir e compreender os outros. Essa habilidade nos permite entender uma pessoa mais rapidamente. No contexto do individualismo, espaços restritos somados, por exemplo, à relutância laboral e à imutabilidade das estruturas organizacionais, além de altas demandas curriculares, provocam um processo onde as relações são diminuídas, afetando negativamente o espaço educacional e, portanto, no desenvolvimento dos alunos. A autoestima sob todas as perspectivas tem sido estudada em relação ao desenvolvimento dos indivíduos. As últimas décadas de estudo refletem o interesse por este tema. Isso se manifesta: “A pesquisa permite inferir que ao favorecer o autoconceito e a autoestima, a escola favorece o rendimento ou desempenho acadêmico e que o rendimento acadêmico fortalece o autoconceito e a autoestima” (GONZALEZ E GONZALEZ, 2013).

Não há dúvida de que existe uma relação entre baixa autoestima e pouco interesse pelo menino/menina como ser social, e isso é imprescindível, portanto, reconhecer como essas diversas ‘restrições’ e demandas influem no processo educativo é fundamental (MORIN, 2002).

Currículos prejudicam o desenvolvimento destes e dos professores gerando relações baseadas na relutância rotineira, pouco afetivas que causam efeitos determinantes nos alunos; entre eles a incidência negativa em termos de nível comunicacional e, consequentemente, educacional, somado a uma baixa autoestima devido, em parte, ao sentimento de fracasso escolar (notas baixas) e social (relacionamento interpessoal) (GONZALEZ, 2011).

1.3 FATORES INFLUENCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO AFETIVA

As influências que a criança recebe desde o momento de seu nascimento vão moldando sua personalidade. A relação que a criança estabelece com o seu meio depende das suas características pessoais e da atuação dos diversos agentes sociais, já referidos (ALCÁNTA, 2001).

As influências desses agentes são fundamentais para que o sujeito alcance uma estabilidade comportamental e um nível adequado de maturidade que lhe permita ser autônomo e responsável. Para Aichhorn (2006, p. 121).

A família fornece o que consideramos condições ótimas para o desenvolvimento da personalidade dos jovens. A família é o primeiro contexto de desenvolvimento infantil e o mais duradouro, claro, outros ambientes ou contextos sociais também moldam o desenvolvimento das crianças, mas em termos de poder e extensão, nenhum se iguala à família.

A família constitui o ambiente natural no qual a criança inicia a sua vida e inicia as suas aprendizagens básicas através dos estímulos e experiências que recebe, que a condicionam profundamente ao longo de toda a sua existência; a estabilidade e o equilíbrio na relação materno-paternal, bem como com os demais membros da família, definem o clima afetivo, no qual se desenvolve a primeira etapa de sua vida (BANDURA e WALTERS, 1974).

Hoje, muitos pais, querendo se adaptar às circunstâncias da época e sob o pretexto de não perturbar e frustrar seus filhos, cometem o erro de dizer sim a tudo o que pedem. Essa posição ainda é utópica e, por que não dizer, confortável e muitas vezes sinônimo de egoísmo por parte dos pais; esses pais são típicos paternalistas ou permissivos, que não se metem em nada, do comportamento dos filhos, que envolve algum tipo de esforço (SPITZ, 2008).

Seu trabalho educativo é tão desastroso quanto o de pais autoritários e impositivos, com efeitos muito negativos para os filhos. Indo contra nossos filhos - cumprindo nossa obrigação como pais, colocar

os limites necessários aos repetidos caprichos de nossos filhos - até certo ponto nos antagonizamos e tudo isso deve ser feito com amor e esforço e, por que não dizer, com sacrifício; esses pais são pais democráticos, envolvidos e comprometidos com o presente e o futuro de seus filhos (ORTIZ, 2000).

Os filhos, de uma forma ou de outra, exigem-nos sobretudo que saibamos ser pais, que não renunciemos às nossas responsabilidades. Pedem-nos que saibamos estar à altura cumprindo a nossa missão de ser pais, que é sinônimo de amor e doação para com eles e não ceder ingênua e egoisticamente às suas pretensões infantis, supérfluas e injustificadas (RIVIÉR, 1977).

Os pais devem ser fiéis à missão que nos foi confiada socialmente, embora no cumprimento de nossas obrigações muitas vezes tenhamos que fazer o que não é popular: “não deixar nossos filhos fazerem o que querem” porque é isso que é preciso ... Nossas crianças precisam que lhes apontemos limites claros e precisos, embora a princípio possam discordar de nossa posição, mas logo nos agradecerão por todo o cuidado que dedicamos a elas, sendo honestos e agindo com limpeza e generosidade. Se fizermos isso sem desistir e sem ceder às mil e uma pressões que as agências manipuladoras do lazer, do tempo livre pré-fabricado, comercial e lucrativo tentam exercer sobre nós, nossos filhos certamente agradecerão, a harmonia e o equilíbrio familiar são a fonte permanente de harmonia e segurança na vida das crianças. Dos pais, principalmente, ele aprende os “papéis” que eles devem desenvolver (LOPEZ, 2001).

O próprio ambiente familiar é o contexto apropriado no qual a criança ensaia e vivencia os papéis que terá de desempenhar quando for adulta. Os pais ensinam aos filhos como e quando controlar emoções, sentimentos, etc. (JIMÉNEZ, 1995).

De uma forma ou de outra, o desenvolvimento emocional é moldado por hábitos sociais que derivam dos valores da cultura em que a família vive. Ou seja, ajudam os filhos a ter uma afetividade serena e segura ou, ao contrário, gerando “privação afetiva” (tratarei desse ponto mais adiante) quando falta paz e harmonia no lar familiar (PEREZ e POZO, 2004).

Psicólogos e psiquiatras dizem que os braços entrelaçados de mães, pais e filhos são a droga que pode ser administrada para garantir a saúde dos pequenos. Pegue-o, acaricie-o, embale-o, etc. São os meios adequados que dão origem ao início da figura de apego que mais tarde facilitará as suas relações interpessoais bem como a sua harmonia comportamental (GONZALEZ, 1995).

O apego pode ser definido como o conjunto de sentimentos associados às pessoas com quem se convive, que influenciam o sujeito transmitindo sentimentos de segurança e bem-estar, prazer gerado pela proximidade e contato com elas. Este vínculo afetivo é formado ao longo do primeiro ano de vida, como resultado da necessidade de vínculo afetivo da criança e do comportamento que é colocado em jogo para satisfazer essa necessidade, bem como da oferta de cuidados e atenção específicos que são oferecidos pela mãe ou que ocupa o papel materno (KNIGHT, 2008).

O apego que a criança tem com seus pais e irmãos costuma durar toda a vida e serve de modelo para se relacionar com outras crianças (grupo de pares), com as pessoas da vizinhança e com os demais adultos (ROYO, 1988).

O vínculo afetivo sereno e estável faz com que a criança desenvolva um modelo mental positivo e um comportamento social adaptado e seguro, o que influencia o seu desenvolvimento intelectual, primeiro sensório-motor e depois representacional, (Cool et al., 1991); por outro lado, a instabilidade afetiva pode bloquear o desenvolvimento cognitivo e gerar problemas comportamentais. Os vínculos estabelecidos entre o afetivo e o intelectual são tão próximos que não é possível dissociá-los. A influência mútua é tão grande que tem sido possível afirmar: como a criança desenvolve seus primeiros contatos afetivos depende muito de seu desenvolvimento intelectual e de seu processo de socialização (Piaget, Manco, Erickson) (GALINDO, 1984).

É necessário que a criança cresça em um ambiente de afeto e, desde que seja equilibrado, pois o afeto excessivo e superprotetor pode prejudicar seu desenvolvimento psicológico tanto quanto a falta de afeto (GONZALEZ, 2002).

É tão negativo que os pais se oponham às justas reivindicações de seus filhos quanto permitir-lhes tudo o que desejam. Ou seja,

não se deve ser autoritário ou indulgente sem mais. Os pais devem marcar -mais com o exemplo do que com as palavras- o caminho pelo qual nossos filhos podem caminhar com segurança e firmeza (GONZALEZ e BUENO, 2003).

As crianças devem encontrar nos padrões de comportamento de seus pais e em seu modo de vida um modelo com o qual possam se identificar e imitar ou um espelho limpo no qual possam se olhar. Os pais e professores são o espelho no qual a criança e ao adolescente se veem (GARDNER, 2001; GONZALEZ, 2005).

Dissemos mais com nosso exemplo do que com palavras, pelo fato de que as crianças não obedecem, mas sim imitam, e logicamente imitam o que veem seus pais e adultos em geral fazerem (GONZALEZ, 2004).

1.4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – OS NOVOS PASSOS PARA COMPREENDER A APREDIZAGEM PELO AFETO

Para compreender o significado de inteligência emocional é essencial conhecer a teoria de Gardner (2001) sobre as chamadas inteligências múltiplas através das quais se alterou o conceito clássico de inteligência.

De acordo com a teoria de Gardner (2001) existem várias inteligências, nomeadamente musical, corporal-cinética, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal, existencial e naturalista. Embora haja nove, uma pessoa inteligente em um deles não precisa necessariamente ser assim em outros ou em todos os outros. Interessa especificamente em dois dos itens acima: a inteligência intrapessoal e a interpessoal.

A primeira porque nos permite entender uns aos outros e trabalhar com os demais; o segundo, porque nos permite fazê-lo com nós mesmos. Esses dois aspectos são o que Goleman (2014) usa para definir sua teoria chamada inteligência emocional. Seria extenso tratar de tudo relacionado à teoria de Goleman (2014) (a natureza da inteligência emocional, sua aplicação, alfabetização emocional etc.), por isso resumimos dizendo que o autor em seu estudo demonstra como a inteligência emocional nos permite tornar-nos consciente das nossas

emoções, compreender os sentimentos dos outros, tolerar as pressões e frustrações que suportamos no trabalho, acentuar a nossa capacidade de trabalhar em equipe e adotar uma atitude empática e social que nos dará maiores possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Além disso, Goleman (2014) nos explica como a inteligência emocional pode ser nutrida e fortalecida em todos nós e como a falta dela pode influenciar o intelecto ou arruinar uma carreira. É claro que o autor apresenta uma teoria revolucionária que abalou os conceitos clássicos da psicologia, que priorizava o intelecto e, claro, tem importantes implicações psicopedagógica que repercutem no campo da educação e do ensino. O elemento chave da teoria de Goleman (2014, p. 181) que acreditamos está no conceito de “emoção”. O autor escreve:

Vejamos, em primeiro lugar, algumas palavras sobre o que entendo pelo termo- Eu chamo isso de emoção, uma palavra cujo significado preciso psicólogos e filósofos têm escapado por mais de um século. No sentido mais literal, o Oxford English Dictionary define emoção como “agitação ou perturbação da mente; sentimento; paixão, qualquer estado de espírito veemente ou agitado. Na minha opinião, o termo emoção refere-se a um sentimento e aos pensamentos, estados biológicos, estados psicológicos e o tipo de tendências à ação que o caracterizam. São centenas de emoções e muito mais misturas, variações, mutações e nuances entre todas elas. Na realidade, há mais sutilezas nas emoções do que palavras para descrevê-las.

Goleman (2011) concorda que certas emoções – raiva, tristeza, medo, alegria, amor, vergonha – existem em termos familiares como casos relevantes de onde surgem e se multiplicam centenas de nuances emocionais. É interessante ver como todas estas teses acabam por conduzir a estados de humor que, segundo ele, são mais variáveis e duram mais do que as emoções. No assunto que nos interessa, tudo o que foi dito até aqui nos leva à educação ou educação emocional, ou seja, a considerar como no processo de ensino e aprendizagem devemos levar em conta essa teoria e promover o desenvolvimento da educação emocional dos alunos como um elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo (GONZALEZ E GONZALEZ, 2013).

O desenvolvimento de conhecimentos e competências também baseados nas emoções pretende capacitar o aprendiz para enfrentar os desafios colocados pela aquisição de novos conhecimentos que servirão, por sua vez, para função na vida cotidiana (PIAGET, 1993).

1.4.1 Inteligência Emocional na Sala – O Eixo Professor Alunos

Parece que até agora verificou-se que a inteligência emocional ou simplesmente as emoções em sua totalidade são uma chave no eixo ensino-aprendizagem. A relação entre emoções, aquisição de conhecimento e motivação é suficientemente argumentada para que os professores tenham consciência de que são necessárias para obter os melhores resultados em sala de aula segundo, Bisquerra e Fillella (2010, p. 64) Em seu artigo “Educação emocional e meios de comunicação” afirmam que, “As emoções desencadeiam uma ação, portanto, constituem uma motivação para fazer algo, porém, só reagimos emocionalmente quando a situação é importante para nós, para nossos objetivos pessoais”.

Todos ou quase todos nós concordamos que os alunos aprendem melhor e mais quando estão motivados, quando gostam de algo, quando sentem emoções positivas em torno de seu aprendizado, porque isso os motiva e os impulsiona a continuar. Portanto, o processo deve ser claro, estimular emoções positivas para motivar os alunos deve implicar em um melhor resultado cognitivo (PIAGET, 1976).

Nesse processo, onde a motivação e a emoção se misturam, surge a figura do professor e do aluno. Para que o aluno aprenda, desenvolva e use suas habilidades emocionais e afetivas relacionadas ao uso destes necessitarão logicamente de um educador emocional (GONZALEZ, 2011).

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos (Mapa de Localização abaixo), na cidade de Manaus-AM/Brasil se localiza na Comunidade Jesus Me Deu - R. Q, s/nº - Terra Nova, Manaus - AM, 69095-000.

A tipologia da pesquisa pode ser classificada como pesquisa descritiva que se caracteriza por seus aspectos relacionados a determinado problema, evento ou situação pouco conhecida. Na investigação descritiva, aprofunda-se um pouco mais e é possível caracterizar a situação ou objeto de estudo. Este tipo de pesquisa geralmente é realizado quando um pesquisador deseja testar a viabilidade de realizar um estudo mais amplo e descobrir a “configuração do terreno” em relação ao tema específico (VERGARA, 2011).

O enfoque da pesquisa foi o quali-quantitativo. A propriedade central da pesquisa quali-quantitativa é que ela examina a maneira como as pessoas entendem suas próprias experiências concretas da vida real em suas próprias mentes e em suas próprias palavras (MORAES, 2014).

Essa informação é geralmente expressa na linguagem cotidiana, usando conceitos do cotidiano. A pesquisa qualitativa contrasta com a pesquisa quantitativa, que se concentra na maneira como o mundo é entendido na mente dos pesquisadores, geralmente usando conceitos e terminologia científicos abstratos (GIL, 2014).

A amostra foi constituída por um universo de 12 professores e 25 pais definidos de forma aleatória simples, que conforme Gil (2014): é um procedimento de amostragem probabilística que dá a cada elemento da população-alvo e a cada amostra possível de um determinado tamanho a mesma probabilidade de ser selecionada.

Os pais dos alunos têm entre 18 e 50 anos de idade, a maioria só tem o ensino fundamental completo e tem renda entre 1 e 3 SM. Os professores tem entre 28 e 50 anos de idade, já trabalham a mais de 5 anos na escola. Dos professores, 3 possuem mestrado em Ciências da Educação, 2 estão cursando doutorado no mesmo curso. E os demais possuem o ensino superior em Pedagogia ou Normal Superior com Pós graduação.

A coleta de dados se deu por meio de questionário que é um roteiro de perguntas pré-definidas que o pesquisador utiliza para realizar a pesquisa. Ao utilizar essa ferramenta, o profissional otimiza muito o seu tempo, além de conseguir resultados comparáveis com os objetivos específicos e geral da investigação.

Assim, foi aplicado o questionário para os professores e pais de alunos realizados por categoria com questões abertas e fechadas.

O questionário foi aplicado através da ferramenta do Google Forms – programa capaz de ofertar a realização de questionários de forma online. Das perguntas escolhidas para serem respondidas pelos professores foi ofertada respostas passíveis de compreensão para melhor apuração dos resultados. Em seguida foi realizado o cômputo das respostas escolhidas na ferramenta oferecida aos professores e pais de alunos e a posterior análise dos mesmos. A análise dos dados da pesquisa foi coletada pela ferramenta utilizada e apresentada em forma de gráficos dinâmicos para análise de dados em geral, citado por Gil (2014).

3 ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro questionamento feito aos 12 professores através da ferramenta Google Forms foi sobre o conceito de afetividade. Das respostas ofertadas pelo questionário de perguntas fechadas chegou-se aos resultados apresentados no quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 – O que é afetividade

Professores	Posicionamento
1- 10, 1,5	Capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas.
2- 9, 11, 3	A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.
3- 6, 12, 4	Demonstração de um sentimento de querer bem, de ter carinho ou cuidado com outro alguém.
4. 8, 2, 7	Constitui a energética das condutas, cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, ou seja, as condutas humanas têm como mola propulsora o afeto, e a estrutura de como elas são e funcionam constitui o elemento intelectual.

Fonte: Santana (2023)

No segundo questionamento a pergunta sugerida foi: você considera que a afetividade é importante no processo de ensino e aprendizagem? As respostas estão descritas abaixo no quadro 2:

QUADRO 2 – Importância da afetividade no processo ensino e aprendizagem

Professores	Posicionamento
1- 3, 12, 2	Sim, muito importante porque cria laços com os alunos.
2- 5, 1,4,	Sim por ser uma forma de demonstração de que nos importamos.
3- 6, 7,10	Sim, muito importante porque nos aproxima da realidade dos alunos.
4- 11, 9, 8	Sim, por transformar nossa conduta mola propulsora do afeto.

Fonte: Santana (2023)

A respostas sinalizadas no Quadro 2 reforçam que todos os professores concordam sim que a afetividade tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem e essa importância vai desde a criação de lações afetivos com os alunos a ver na afetividade que a conduta do professor pode fazer a diferença para esse aluno. A terceira pergunta direcionada no questionário aos professores foi: você considera que a afetividade interfere no processo de ensino e aprendizagem? As respostas estão descritas abaixo no quadro 3:

QUADRO 3 – Interferência da afetividade no processo ensino e aprendizagem

Professores	Posicionamento
1- 8, 2, 5	Sim, deveras importante porque assim o aluno se sente acolhido.
2- 9, 1,11	Sim, por ser uma relação com base no afeto transforma o ambiente escolar.
3- 6, 10,3	Sim, fundamental porque assim o processo ensino-aprendizagem flui com mais naturalidade.
4- 7, 12, 4	Sim, fundamental. Pois o processo de ensino e aprendizagem ganham mais dinamismo.

Fonte: Santana (2023)

Com base nas respostas ofertadas pelos professores referente ao Quadro 3 percebeu-se que todos os professores concordam positivamente com a interferência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, através da afetividade até o ambiente escolar se transforma em um espaço de aprendizagem naturalmente. Por fim a quarta pergunta direcionada através do questionário aos professores: na sua percepção, quais são os benefícios da afetividade?

de que interferem no processo de aprendizagem? O Quadro 4 resume as respostas.

QUADRO 4 – Benefícios da afetividade no processo ensino e aprendizagem

Professores	Posicionamento
1- 6, 11, 4	Aproximação da realidade do aluno
2- 7, 12, 5	Relação de amizade professor x aluno x família
3- 8, 3, 10	Melhora o ambiente escolar
4- 9, 1, 2	Dinamismo nas relações escolares

Fonte: Santana (2023)

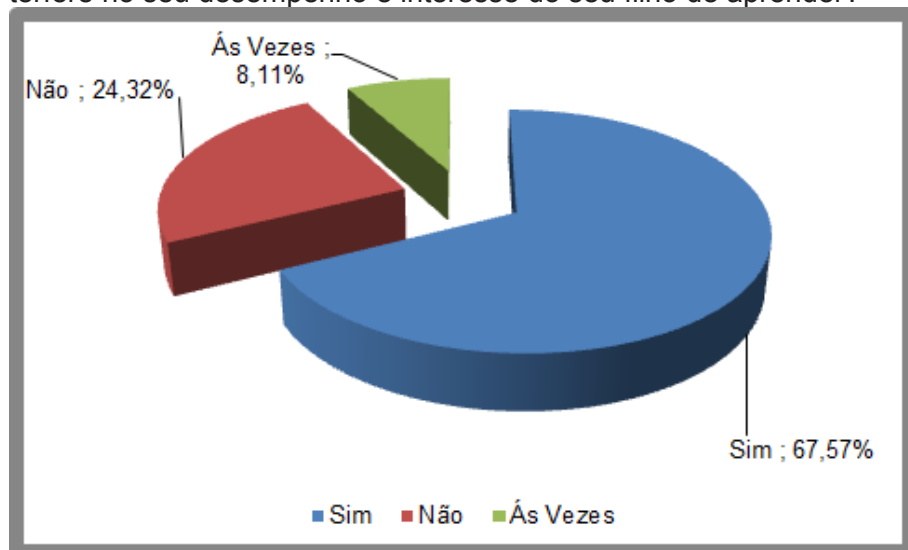
Das respostas coletadas pelos 12 professores participantes da pesquisa o Quadro 4 retrata os benefícios que a afetividade pode oferecer no processo de ensino e aprendizagem quando se mostra capaz de aproximar o professor da realidade do aluno em uma reação de amizade melhorando o dinamismo no ambiente escolar.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

Aqui estão organizados os resultados do segundo objetivo específico de verificar quais os principais problemas oriundos da afetividade na escola.

Aqui o questionário foi direcionado aos pais de alunos em uma reunião bimestral onde uma amostra de 25 pais resultou no gráfico abaixo com o seguinte questionamento: A forma como o professor se apresenta durante a aula interfere no desempenho e interesse de aprender do seu filho? O Gráfico 1 sintetiza as respostas:

GRÁFICO 1 – Forma como o professor se apresenta durante a aula interfere no seu desempenho e interesse do seu filho de aprender?



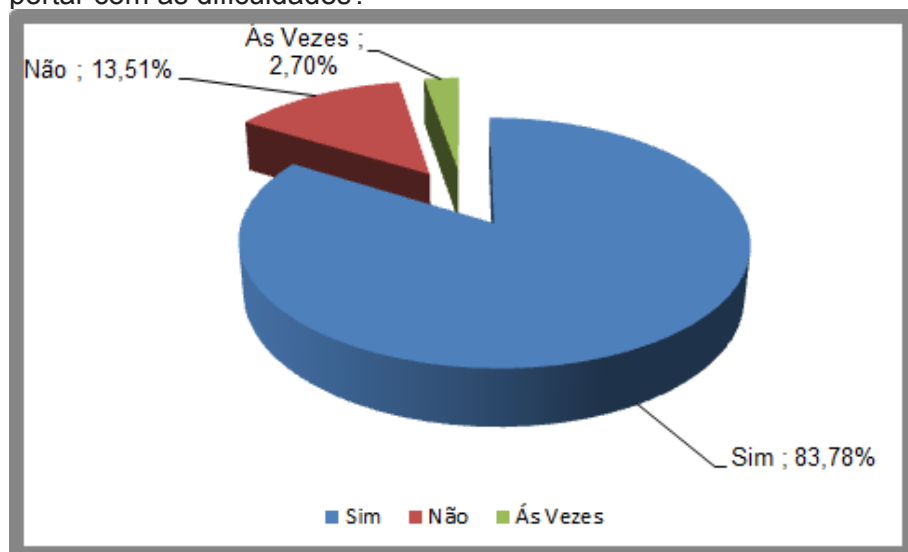
Fonte: Santana (2023)

Assim para 67,57% dos pais dos alunos participantes do questionário a forma como o professor se apresenta durante a aula interfere sim no seu desempenho e interesse dos seus filhos em aprender; para 24,32% essa interferência não ocorre; e para 8,11% às vezes sim e às vezes não essa interferência se apresenta.

Assim se observa na resposta dos pais que o professor é de suma importância para que seus filhos se motivem nas aulas. Para eles o professor é indutor do processo de aprendizagem, o desbravador dos caminhos da aprendizagem, aquele que é capaz de mover a sala de aula para o interesse do aluno.

Em seguida foi direcionado: você fica mais à vontade para estimular seu filho em aprender melhor quando o professor(a) demonstra gentileza e se importar com as dificuldades? O Gráfico 2 resume as respostas:

GRÁFICO 2 – Você fica mais à vontade para estimular seu filho a aprender melhor quando o professor(a) demonstra gentileza e se importar com as dificuldades?

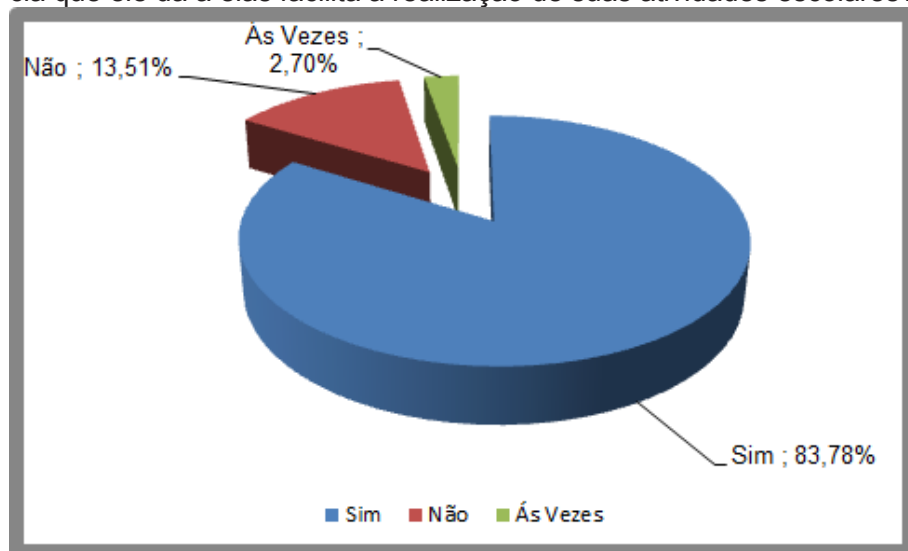


Fonte: Santana (2023)

Desta forma, 83,78% sinalizaram que ficam sim mais à vontade; 13,51% marcaram que não; e, 2,70% opinaram que às vezes ficam à vontade. Fica evidente que o estímulo dos pais está no fato do professor estimular seus filhos. Assim, quando os pais percebem que o professor é ativo, estimulante, motivado, isso também os motiva a ajudar seus filhos no processo de ensino e aprendizagem, levando esses pais a participarem mais ativamente da vida escolar de seus filhos.

Em seguida a pergunta sugerida foi: a forma como o professor recebe as dúvidas e a importância que ele dá a elas facilita a realização de suas atividades escolares?

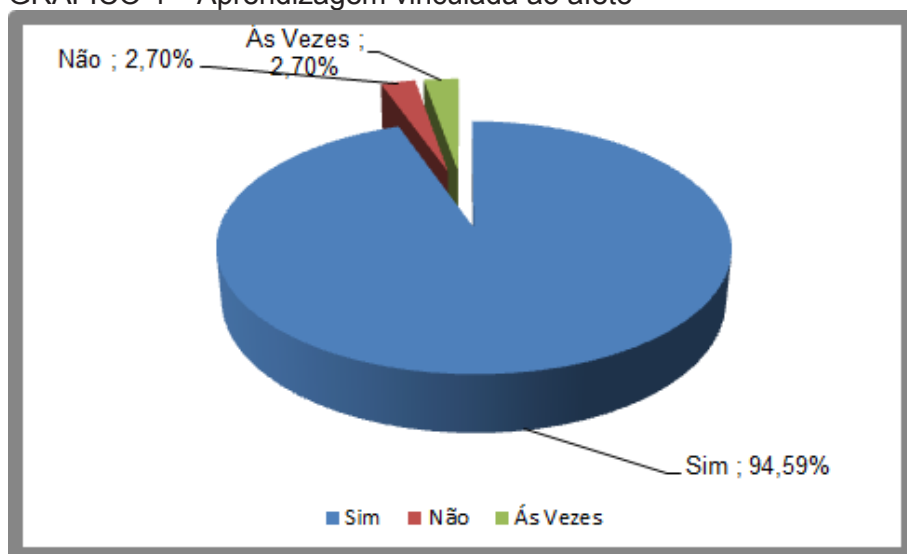
GRÁFICO 3 - A forma como o professor recebe as dúvidas e a importância que ele dá a elas facilita a realização de suas atividades escolares?



Fonte: Santana (2023)

Desta forma, 83,78% opinaram que quando o professor lhes dá atenção eles se motivam a fazer as atividades escolares; 13,51% disseram que não; e, 2,70% disseram que às vezes se motivam e às vezes, não. Percebe-se que os pais sabem quando o professor motiva os alunos, tanto que, a maioria absoluta disse que quando o professor é motivador, os alunos se interessam mais pela matéria e fazem todas as suas atividades. Por fim, foi perguntado aos pais dos alunos: você concorda que “crianças aprendem melhor quando gostam de seu professor e quando sabem que seu professor gosta delas?”

GRÁFICO 4 – Aprendizagem vinculada ao afeto



Fonte: Santana (2023)

Para 95,50% sua aprendizagem está diretamente ligada ao afeto; para 2,70% não ou às vezes, respetivamente. Percebeu-se que, segundo as respostas coletadas dos pais, os alunos quando gostam do professor se sentem mais à vontade na disciplina, e realizam as atividades com mais prazer e perseverança. Os alunos, sem dúvida quando gostam do professor participam mais das aulas, realizam suas atividades, buscam dirimir suas dúvidas, transformam o ambiente de sala de aula em um ambiente interativo, alegre, participativo, ou seja, quando há afetividade, há aprendizagem.

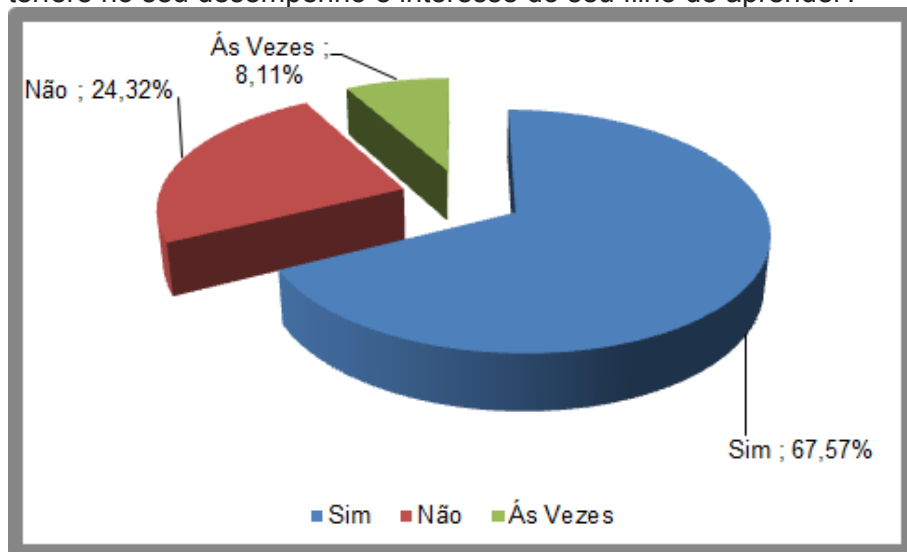
3.2 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO SEGUNDO OBJETIVO ESPECIFICO

Aqui estão organizados os resultados do segundo objetivo específico de verificar quais os principais problemas oriundos da afetividade na escola.

Aqui o questionário foi direcionado aos pais de alunos em uma reunião bimestral onde uma amostra de 25 pais resultou no gráfico abaixo com o seguinte questionamento: A forma como o professor

se apresenta durante a aula interfere no desempenho e interesse de aprender do seu filho? O Gráfico 1 sintetiza as respostas:

GRÁFICO 1 – Forma como o professor se apresenta durante a aula interfere no seu desempenho e interesse do seu filho de aprender?



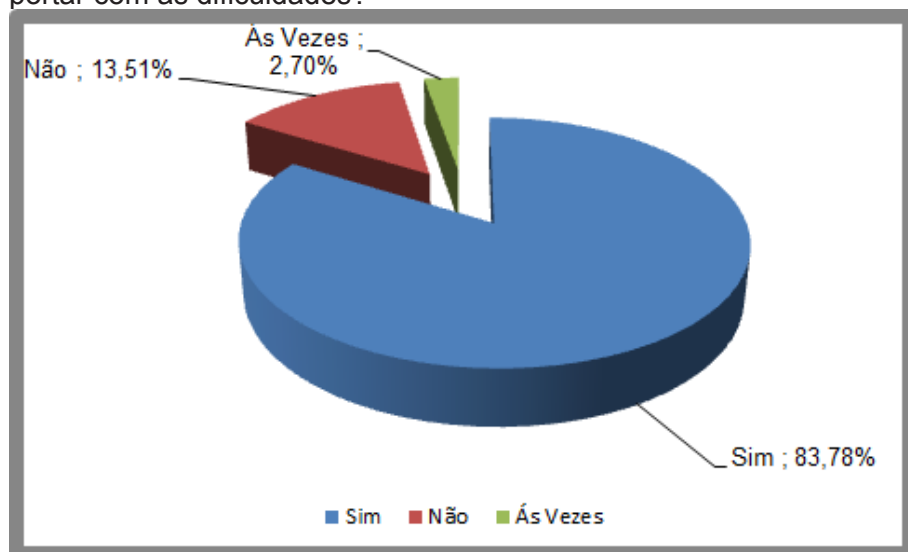
Fonte: Santana (2023)

Assim para 67,57% dos pais dos alunos participantes do questionário a forma como o professor se apresenta durante a aula interfere sim no seu desempenho e interesse dos seus filhos em aprender; para 24,32% essa interferência não ocorre; e para 8,11% às vezes sim e às vezes não essa interferência se apresenta.

Assim se observa na resposta dos pais que o professor é de suma importância para que seus filhos se motivem nas aulas. Para eles o professor é indutor do processo de aprendizagem, o desbravador dos caminhos da aprendizagem, aquele que é capaz de mover a sala de aula para o interesse do aluno.

Em seguida foi direcionado: você fica mais à vontade para estimular seu filho em aprender melhor quando o professor(a) demonstra gentileza e se importar com as dificuldades? O Gráfico 2 resume as respostas:

GRÁFICO 2 – Você fica mais à vontade para estimular seu filho a aprender melhor quando o professor(a) demonstra gentileza e se importar com as dificuldades?

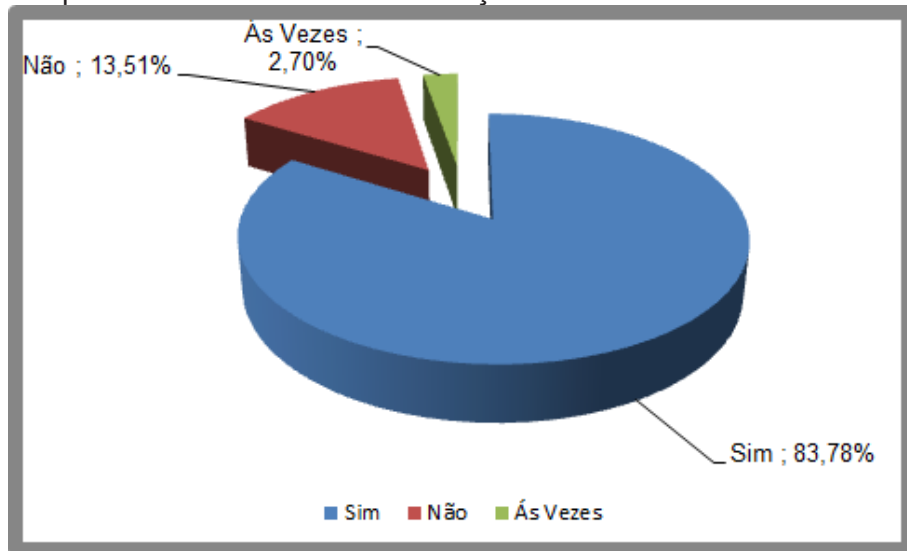


Fonte: Santana (2023)

Desta forma, 83,78% sinalizaram que ficam sim mais à vontade; 13,51% marcaram que não; e, 2,70% opinaram que às vezes ficam à vontade. Fica evidente que o estímulo dos pais está no fato do professor estimular seus filhos. Assim, quando os pais percebem que o professor é ativo, estimulante, motivado, isso também os motiva a ajudar seus filhos no processo de ensino e aprendizagem, levando esses pais a participarem mais ativamente da vida escolar de seus filhos.

Em seguida a pergunta sugerida foi: a forma como o professor recebe as dúvidas e a importância que ele dá a elas facilita a realização de suas atividades escolares?

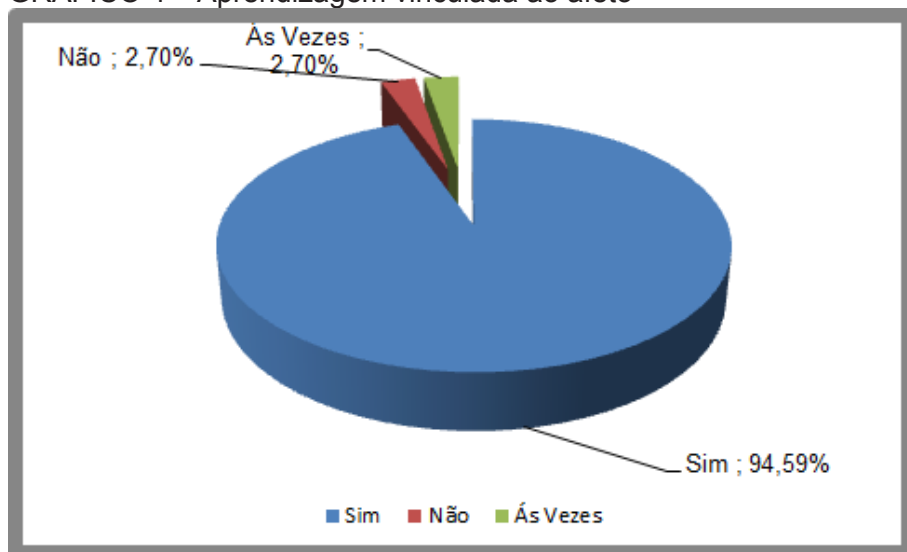
GRÁFICO 3 - A forma como o professor recebe as dúvidas e a importância que ele dá a elas facilita a realização de suas atividades escolares?



Fonte: Santana (2023)

Desta forma, 83,78% opinaram que quando o professor lhes dá atenção eles se motivam a fazer as atividades escolares; 13,51% disseram que não; e, 2,70% disseram que às vezes se motivam e às vezes, não. Percebe-se que os pais sabem quando o professor motiva os alunos, tanto que, a maioria absoluta disse que quando o professor é motivador, os alunos se interessam mais pela matéria e fazem todas as suas atividades. Por fim, foi perguntado aos pais dos alunos: você concorda que “crianças aprendem melhor quando gostam de seu professor e quando sabem que seu professor gosta delas?”

GRÁFICO 4 – Aprendizagem vinculada ao afeto



Fonte: Santana (2023)

Para 95,50% sua aprendizagem está diretamente ligada ao afeto; para 2,70% não ou às vezes, respetivamente. Percebeu-se que, segundo as respostas coletadas dos pais, os alunos quando gostam do professor se sentem mais à vontade na disciplina, e realizam as atividades com mais prazer e perseverança. Os alunos, sem dúvida quando gostam do professor participam mais das aulas, realizam suas atividades, buscam dirimir suas dúvidas, transformam o ambiente de sala de aula em um ambiente interativo, alegre, participativo, ou seja, quando há afetividade, há aprendizagem.

3.2 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DO TERCEIRO OBJETIVO ESPECIFICO

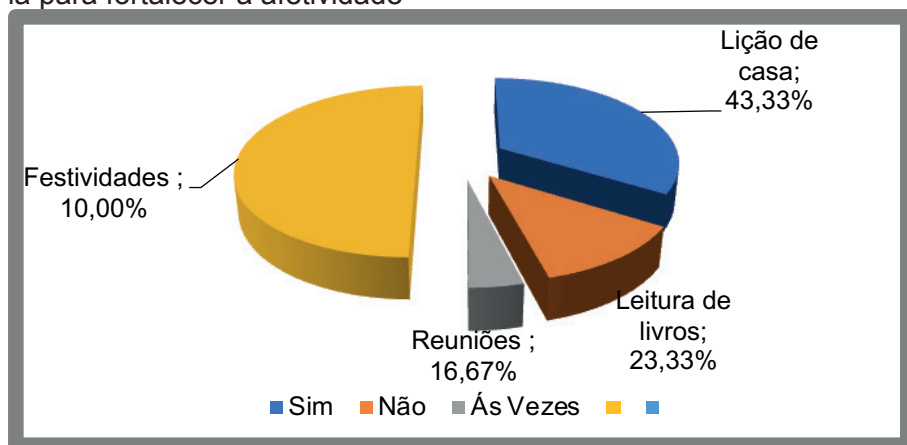
Aqui estão organizados os resultados do terceiro objetivo específico de compreender quais os caminhos para serem seguidos para aplicação de processos afetivos na escola. No primeiro questionamento foi indagado aos participantes da pesquisa qual a importância da participação da família na escola? As respostas foram as

mais variadas possíveis e estão resumidas na opinião de 3 professores e dois pais:

- Sem a família, não podemos ter nenhum sucesso, pois só a família pode complementar o trabalho pedagógico da escola, com acompanhamento com participação para que o aluno se sinta protegido (Professor 1);
- Penso que os alunos não podem ficar ao Deus dará, por que em casa precisa estudar também (Professor 2);
- A participação da família é de suma importância porque a educação começa em casa e a escola funciona tão somente como o repasse do conhecimento científico, mas a preparação para a vida é da família (Professor 3);
- Muitas vezes não sei os familiares não sabem como ajudar seus filhos quando ele traz tarefa da escola. Mas é bom deixar bem claro que os alunos precisam estudar em casa e tento passar para eles o que os seus pais devem lhe passar (Pai/mãe 1);
- Escola e família tem que caminhar juntos o tempo todo para que o aluno entenda que uma é complemento da outra (Pai/mãe 2).

No segundo questionamento referido foi sobre como deve acontecer essa participação que visa a efetivação de valores afetivos. Os resultados estão resumidos no Gráfico 5 abaixo:

GRÁFICO 5 - Como os pais devem participar das atividades da escola para fortalecer a afetividade



Fonte: Santana (2022).

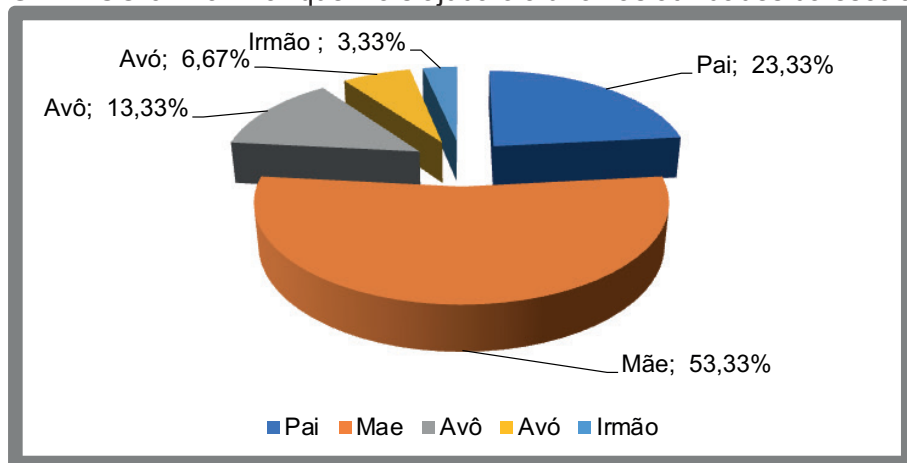
Como se pode observar no Gráfico 5, dos participantes da pesquisa 43,33% falam que a participação dos pais se dá a partir da ajuda na lição de casa; 23,33% indicaram que a leitura de livros em conjunto é de suma importância; 16,57% falaram que é de muita importância a participação em reuniões; 10,00% em festividades e, 6,57% em outras atividades. Como se vê as respostas foram bem divididas, mas deixa uma certeza, que os pais são muito importantes quando participam efetivamente da vida escolar dos seus filhos. Quando estão presentes na escola, o desempenho dos seus filhos é satisfatório.

Em seguida a pergunta encaminhada foi: quais os principais benefícios que são proporcionados pela participação dos pais na escola? A respostas estão resumidas na opinião de 2 professores e 3 pais?

- Quando a família participa da escola os alunos percebem isso com muita clareza e se sentem motivados (Professor 4);
- Acho que quando os alunos veem os pais na escola eles se dedicam mais aos estudos e fazem tudo que a escola pede em casa (Professor 5);
- A participação dos pais na escola influencia bastante no rendimento dos alunos (Pai/mãe 3);
- Quando os alunos tem pais que participam da escola o aluno fica bem mais interessado e se sente mais responsável querendo aprender porque sabe que será cobrado em casa (Pai/mãe 4);
- Quando os pais estão presentes os alunos se sentem mais seguros (Pai/mãe 5)

No quarto questionamento foi indagado qual o familiar que mais ajuda na educação escolar da criança. Os resultados estão resumidos no Gráfico 6 a seguir:

GRÁFICO 6 - Familiar que mais ajuda o aluno nas atividades da escola



Fonte: Santana (2022).

O Gráfico 6 demonstra que a mãe é o membro da família a pessoa que mais ajuda os filhos em suas atividades da escola com participação de 53,33%; em seguida vem o pai com 23,33%; o avô com 13,33%; avó com 6,67%; e o irmão com 3,33%. Percebe-se que a mãe é a figura familiar mais presente na escola. Isso se dá porque o pai geralmente está trabalhando para o sustento de sua família. O quinto questionamento foi sobre a importância da participação da família. As respostas a seguir resumem a questão:

- É de suma importância porque só assim podemos fazer um trabalho conjunto e criar uma relação afetiva (Professor 6);
- Sem dúvida é fundamental que a família se faça presente na escola para motivar os alunos que se sentem acolhidos (Professor 7);
- Acho que é muito importante essa interação, pois sem ela o processo fica sem o apoio necessário (Professora 8);
- Não tenho a menor dúvida que é importante sim que a família se faça presente na escola, pois assim poderemos influenciar os alunos de forma bem positiva criando um laço de amizade (Pai/mãe 6);
- Às vezes é mais importante que a família participe, já que quando o aluno percebe que sua família está na escola ele se sente mais seguro (Pai/mãe 7).

CONCLUSÃO

A presente pesquisa aponta para os fatos que na Escola Estadual de Tempo Integral Rafael Henrique Pinheiro dos Santos localizada na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil, no ano de 2022/2023 existe sim processos afetivos uma vez que, foi comprovado que quando professores e familiares estão próximos do aluno se preocupando com ele, o processo ensino e aprendizagem flui naturalmente, o aluno consegue realizar suas atividades encaminhadas pelos professores com mais interesse, mesmo aqueles que tem mais dificuldade, se veem pertencentes a esse processo afetivo quando o professor se dispõe em ajudá-lo, preparando em seu tempo de descanso, atividades compensatórias e envolvendo os pais nessa ação.

No entanto quando se busca pesquisar sobre os problemas oriundos da afetividade, eles podem até surgir diante de uma família desestruturada, ou de classe social desfavorecida, ou ainda de família onde o estímulo à afetividade não acontece, porém, quando este aluno se ver acolhido nesta escola pelos professores e por seus colegas através de um processo de ensino aprendizagem dinâmico, esse aluno consegue sentir-se parte do processo afetivo e a aprendizagem acontece.

Para responder sobre os caminhos para serem seguidos para aplicação de processos afetivos na escola, ficou evidente que todos os caminhos levam a postura do professor em perceber o aluno e através de metodologias diversificadas, da aproximação do professor com os pais e da consonância com a participação da família na escola, o processo afetivo faz relação com a cognição promovendo a aprendizagem significativa.

A importância afetiva na educação escolar é transcendental para o desenvolvimento adequado, no entanto, em centros educacionais e em outras áreas relacionadas à educação o valor real que ela tem não é atribuído a ela e, portanto, não é comum trabalhar em atividades que encoraja.

É essencial que pais e professores estejam unidos para promover um adequado desenvolvimento integral à criança, para isso, deve ser feito um alerta que conscientize que o professor deve tentar estar perto das famílias para criar um vínculo mais próximo com o mesmo

e apoiar ao máximo os alunos, principalmente aqueles com dificuldades de comunicação.

Enfim, a pesquisa tem como relevância a contribuição do tema para discussões educacionais plausíveis e porque não a utilizar para um curso de educação continuada oferecido aos professores atuantes da educação básica a fim de torná-los conscientes da importância do papel que as emoções desempenham em todas as áreas da vida e mais ainda na constituição da personalidade e desenvolvimento integral dos alunos. A presente pesquisa também pode servir como ponto de partida para outras pesquisas onde o olhar da afetividade passa a ser o dos alunos, a fim de conhecer os sentimentos e emoções que eles sentem nesse processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa também mostra seu valor se for olhada com a preocupação em formar através da afetividade, a educação integral. Ofertando à sociedade cidadãos atuantes, participantes, decididos e equilibrados, capazes de resolver situações de conflitos com segurança.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas – um grande desafio**. Revista Electrónica Iberoamericana de educación. 2005, 38, 53-66.
- ABRANTES, P. **Individualización y exclusión. La transición a la secundaria en el centro de Madrid**, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 2008,
- ACOSTA, D. J.; ARIAS, L.F.; ORTEGA, P.; QUINTERO, A. M.; GÓMEZ, S. M.; SANCHES, S. A. **Estatuto Ontológico da Afetividade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de graduação, 2003. .
- AICHHORN, A. **Juventude indefesa**. Recife: Gedisa, 2016.
- _____. **A. Juventude desamparada**. Belo Horizonte: Gedisa, 2006.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artigo, 2001. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo2008Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf> Acesso em 14 de jan de 2023.
- ALCÁNTA, E. **Menores com comportamento antissocial**, Goiânia. Porrua, 2014.

ALVES, R. **A escola com que sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas/SP. Papirus, 2001.

ANGELINI, N. **Jardim da infância**: programa para o desenvolvimento motor de crianças de 5 e 6 anos. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano, 2003.

_____. **Jardim da infância**: programa para o desenvolvimento motor de crianças de 5 e 6 anos. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano, 2003.

ARAÚJO, J. C. da S. **Gestão democrática**. São Paulo: Pioneira, 2010.

BAFFI, M. A. T. **O planejamento em educação**: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Artigo. 2002. Disponível em http://www.aedb.br/faculdades/ped/conteudo/gestao_escolar/O_planejamento_em_Educacao_revisando_conceitos.pdf Acesso em 13 de jan de 2023

BANDURA, A. e WALTERS, R. **Aprendizagem social e desenvolvimento da personalidade**. São Paulo: Editora Madri, 1974

BETINI, G. A. **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. Artigo. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. Do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em http://www.escola-padrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf Acesso em 15 de jan de 2023.

BICUDO, H. **O AI-5 e os direitos humanos**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 10 dez. 1978, republicando em 2008. Contido no site <http://www.pt.com.br> Acesso em 5 de fev de 2023.

BISQUERRA, R. **Educação emocional e bem-estar**, Rio de Janeiro: Praxis, 2000.

_____.; FILELLA, G. **Educação emocional e meios de comunicação**, em Comunicar. Revista Científica de Comunicação e Educação, 2010, 20, 63-67.

BRITO, A. **Sobre um desacordo: a visão dos professores sobre os alunos do ensino médio na Argentina**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Tese de graduação, 2010

BRUNER, J. **Desenvolvimento cognitivo e educação**. Curitiba: Morata, 1988.

CAMPOS, R. H. de F. **Psicologia social: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CARRASCO, B. J. **Estratégias de aprendizado. Para aprender mais e melhor**. Belo Horizonte: Edições Rialp, 2011

CARVALHO, M. S. **Tecnologia educacional**. São Paulo: Pioneira, 2008.

CASTRO, S.; GUZMÁN, B. **Estilos de aprendizagem no ensino e aprendizagem: Uma proposta para sua implementação**, Revista de Pesquisa. 2012, (58) 83-102 [Links]

COMPARATO, F. K. **O princípio da igualdade e a escola**. Artigo. Fundação Carlos Chagas, n. 104, 1998. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/716> Acesso em 15 de jan de 2023.

CONNEL, R. W. **Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

EKMAN, P.; DAVIDSON, R. **A natureza da emoção: questões fundamentais**, Nova York, Oxford University Press, 1997. .

ELIAS, M.; TOBIAS, S.; RIEDLANDER, B., **Educando com inteligência emocional**, São Paulo: Plaza, 2011

FONSECA, M. **O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 16 de jan de 2023.

FRANCO, T. R. **Vida afetiva e educação infantil**. Rio de Janeiro: Narcea, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, M. **Projeto Político Pedagógico: modelo de gestão participativa**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GALINDO, E. **Modificação do comportamento na educação especial**. Belo Horizonte, 1984.

GALVÃO, I. H. W. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis; Editora: Vozes, (Coleção Educação e Conhecimento) 2003.

GARDNER, H. **Inteligência reformulada**. São Paulo: Paidós, 2001.

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

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**, São Paulo: Kairós, 2014. .

GOMES, R. J. **Bom tratamento e a formação da auto-estima nas crianças**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_5_vin_2/54-60%20EI%20buen%20trato.pdf. Acesso em 01 de fev de 2023.

GONZALEZ, A. **Inteligências múltiplas**: Gardner, Goleman e Olvebra, Artigo, 2011. Disponível em <http://www.alaya.es/2011/12/19/inteligencias-multiples/> Acesso em 02 de fev de 2023.

GONZALEZ, E. **Pais, filhos e amigos**. A educação do adolescente. São Paulo: Madrid, 2005

_____. **Aprendizagem e diversidade educacional**. São Paulo: Madrid, 2007.

_____. E. **Menores abandonados e Conflito social**. Intervenção psicoeducativa. São Paulo: Madri, 2008.

_____. **Necessidades educativas específicas**. Estratégias de intervenção. São Paulo: Madri, 2004.

_____.; BUENO J. A **Psicologia da Educação e desenvolvimento em idade escolar**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Educar para a Afetividade**. Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: www.slideshare.net/valfh/educar-en-la-affectividad Acesso em 17 de jan de ago de 2022.

_____. **Educar e prevenir desde a rua**. São Paulo: Madri, 1995.

_____. _____. A. **Afetividade em sala de aula**. Brasil Med. 2013. 31(1); 55-57.

GONZALEZ-PEREZ, J.; DEL POZO, M. J. C. **Educar na não-violência: abordagens e estratégias de intervenção**. São Paulo, 2013.

JIMÉNEZ, M. A. C. **O impacto psicológico do abuso**: primeira infância e idade escolar. Infância e sociedade. São Paulo: Summus, 1995.

KNIGHT, M. A. **Técnicas e atividades para trabalhar com menores em situação de risco e infratores**. Porto Alegre: GEU, 2008.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo; Editora: Summus, 1992.

LONGHI, S. R. P. BENTO, K. L. B. **Projeto político-pedagógico**: uma construção coletiva. Artigo. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006 ISSN 1807-2836. Disponível em http://s3.amazonaws.com/academ ia.edu.docu ments/31518115/6779665-Projeto-Politico-Pedagogico.p df?AWSAcce ssKeyId=AK AJ-56TQJRT WSMTNPEA &Expires=14 73947512&Si gnature=cEsq TT-Va0rGuD mb48K%2FC30Q5ESo%3D&response-content-disposition=inline%3 B%20f ilename%3D6779665_Projeto_Politico_Pedagogico.pdf Acesso em 13 de jan de 2023

_____. **Família e sociedade**. São Paulo: Pioneira, 2014.

LOPEZ, F. **Desenvolvimento afetivo e social**. Belo Horizonte: Pirâmide, 2001.

_____. **A sala de aula importa: incidência do clima de sala de aula na percepção de bullying e vitimização entre escolares**. Universidades Psicológicas, 2011, 11(1), 91-101.

MAIORANA, S. **A importância da afetividade na formação de professores universitários**. Congresso Ibero-americano de Educação, 2010. Disponível em: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf. Acesso em 18 de jan de 2023.

MARQUES, L. R. **O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros**. Artigo. Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> Acesso em 15 de jan de 2023.

MARQUES, M. O. **Projeto pedagógico**: A marca da escola. In: Revista Educação e Contexto. **Projeto pedagógico e identidade da escola**; nº 18. Ljuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MATURANA, H. **Da Biologia à psicologia**. Porto Alegre; Editora: Artes Médicas, 1998.

MAY, O. **Pedagogia del afeto**: uma nova perspectiva para o novo milênio Revista Zona Próxima. 2010, 2, 30-43.

MENDES, A. T. **Sociologia e política na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Rodrigues Alves, 2016.

MONTSERRAD, M. **Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal na escola**. São Paulo; Editora: Moderna, 1999.

MORAES FILHO, E. **Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática. 2013 (Grandes Cientistas Sociais). Trad. Parcial.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo: possibilidades e limites**. In: **ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora: Cortez, 2002.

MOURA, D. G. de. **A dimensão lúdica no ensino de ciências: Atividades práticas como elemento de realização lúdica**. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1993.

NETO, A. C. ALMEIDA, M. D. de. **Educação e Gestão Descentralizada**: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. Artigo. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em 15 de fev de 2023.

ORTIZ, A. B et al. **Necessidades educativas de mães e pais de adolescentes em conflito social**. Pamplona: Governo de Navarra, Departamento de Bem-Estar Social, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro; Editora: Zahar, 1976.

_____. **A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta**. Trad. Fernando Becker e Tania B.]. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

REYMOND-RIVIÉR, E. **O desenvolvimento social de crianças e adolescentes**, Recife: Herder, 1977.

ROYO, T. F. **Vida afetiva e educação infantil**. Salvador: Narcea, 1988.

SABINE, L. A. **Fracasso escolar**: estigma da escola brasileira: crianças com problemas de aprendizagem. São Paulo: Rodrigues Alves, 2013.

SANCHES, A. H. L. Amor e Afetividade no Ser Humano. Artigo, s/d. Disponível em http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=9453&id_portal=154&id+seccion=859 Acesso e, em 20 de fev de 2023.

SANTOS, A. **Desenvolvimento cognitivo segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 2007.

SANTOS, P. de A. **História da família no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2014.

SAVIANI, D. **Para além da curvatura da vara**. In: Revista Ande no 3. São Paulo, 1982.

SCHAWART, M. V. **Planejamento social para ações afetivas para crianças e adolescentes**: intencionalidade e instrumentação. São Paulo: Veras Editora, 2008.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo; Editora: Iluminuras, 1989.

SILVA, B. A. **A relação entre motivação e aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 2010.

SILVA, M. B. da. **Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> Acesso em 15 de fev de 2023.

SINGLY, F. **Uns com os outros**: Quando o Individualismo cria laços. Lisboa, Instituto Piaget, 2006.

SNYDERS, G. **Alegria na sala de aula**. São Paulo: Manole Editora, 1988.

SOARES, A. de P. **Motivação e satisfação no trabalho público**. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, M. de J. G. de. **Família & escola: trajetória de interação**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

SOARES, P. O. **Educação cristã: a história da humanidade a partir do século X**. São Paulo: Pioneira, 2006.

SPITZ, R. **Le première ande de la vice de l'enfant**. Pufe, 2008

TENÓRIO, F. G. ROZEMBERG, J. E. **Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação**. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. Fundação Getúlio Vargas, 1997. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/viewFile/43833/42694> Acesso em 14 de fev de 2023.

THIESEN, M. L. BEAL, A. R. **Pré-escola, tempo de educar**. São Paulo: Ática, 2007.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. 5ª. ed. São Paulo: Gente, 2005.

VERGARA. S. C. **Pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

VILA, G. **Jogos e dinâmicas para multiplicar as formas de aprender utilizando ao máximo as capacidades da mente** Inteligências Múltiplas, Porto Alegre: Ed.Bonum, 2012.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo; Editora: Manole, 1989.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis; Editora: Vozes, 2008

WOODMAN, R. W. **A ciência da mudança organizacional e a arte de mudar as organizações**. Journal of Applied Behavioral Science, 50, 463 – 477, 2014.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DAS FEIRAS DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR

THE IMPORTANCE OF SCIENCE FAIRS IN THE TRAINING OF STUDENT RESEARCHERS

Jordana Luzia Barbosa Mota
jordanabiobarbosa@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte da tese que foi elaborada com a finalidade de inserir as Feiras de Ciências no contexto das metodologias ativas, em especial na aprendizagem baseada em projetos. As Feiras de Ciências configuram-se como um momento em que a escola dialoga com a comunidade escolar apresentando trabalhos técnico-científico-culturais, demonstrando através de experimentos práticos oriundos de diferentes áreas do conhecimento conhecimentos no campo da ciência, tecnologia e meio ambiente. Nela, os alunos elaboram problemas e procuram, soluções, nos quais envolvem diferentes sociais. Os resultados dos trabalhos são realizados em período escolar, nos quais são montados painéis de divulgação com os experimentos à mostra do público que faz a visitação. Normalmente, os trabalhos são avaliados por uma equipe avaliadora e, os melhores são premiados com medalhas e diplomas, o que inclui também os participantes. O emprego das metodologias ativas, incluindo aprendizagem baseada em projetos e problemas vêm de encontro aos desafios dos professores para que os alunos consigam identificar problemas de possíveis conclusão. O papel dos pais e a gestão da escola é de suma importância para o êxito dos trabalhos. Conclui-se que as Feiras de Ciências são de fato instrumentos didáticos que contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação Científica. Metodologias ativas. Prática docente

ABSTRACT

This article is an excerpt from a thesis that was written with the purpose of inserting Science Fairs into the context of active methodologies, especially in project-based learning. Science Fairs are a time when the school engages with the school community by presenting technical-scientific-cultural works, demonstrating through practical experiments from different areas of knowledge knowledge in the field of science, technology and the environment. In them, students develop problems and seek solutions, involving different social groups. The results of the works are presented during school hours, when panels are set up to publicize the experiments for the public to see. Normally, the works are evaluated by an evaluation team and the best ones are awarded medals and diplomas, which also include the participants. The use of active methodologies, including project-based learning and problems, meet the challenges faced by teachers so that students can identify problems that can be concluded. The role of parents and school management is of utmost importance for the success of the works. It is concluded that Science Fairs are indeed teaching tools that contribute to the development of students' abilities and meaningful learning.

Keywords: Science Education. Active methodologies. Teaching practice

INTRODUÇÃO

A sociedade atual e a sua visão da realidade desafia-nos a propor um ensino da ciência a partir de um paradigma sócio-construtivista. Diante disso, a pesquisa científica escolar torna-se uma oportunidade para promover competências científicas, por isso é necessário ter espaços para divulgação, como Feiras de Ciências.

É fundamental que o professor e sua formação inicial sejam realizados, o que deve promover essas estratégias.

Sobre o contexto das feiras de Ciências nas escolas tendem a potencializar o desenvolvimento da educação científica nos espaços escolares que aproximam estudantes e professores da perspectiva investigativa. O olhar para o contexto revela possíveis tensões e consensos entre educadores e estudantes que participam de tais atividades. Parece-nos que o interesse crescente pelas feiras decorre do pio-

neirismo de grupos pequenos que passaram a integrar em suas práticas a iniciação científica e a participação em feiras de Ciências, estimulando outros colegas à adesão ao movimento, e, pelos relatos de sucesso e pelo entusiasmo na realização dessas atividades.

Na **abordagem do problema**, se questiona qual modelo de Feira de Ciências necessita ser implementado ou inserido num novo modelo de didática, além de que muitas vezes, as mesmas são organizadas sem o aval do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Isso posto, levantou-se a seguinte **pergunta central**: *de que forma as metodologias ativas podem contribuir para o êxito das Feiras de Ciências nas comunidades escolares?*

As **perguntas específicas** são assim descritas:

a) a aprendizagem baseada em projetos contribuem para o êxito das Feiras de Ciências? b) As metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem influenciam para o sucesso das Feiras de Ciências? c) Além da aprendizagem baseada em projetos a aprendizagem baseada em problemas no âmbito das metodologias ativas têm representatividade para o envolvimento dos alunos nas Feiras de Ciências? O **objetivo geral** desta tese é assim descrita: Enumerar à luz do referencial teórico as metodologias ativas e suas vantagens para as Feiras de Ciências

Os objetivos específicos por sua vez, visam Analisar o papel das metodologias ativas como ferramentas de empoderamento docente na proposta de realização de Feiras de Ciências; verificar se as metodologias ativas através da aprendizagem baseada em projetos acenam com a possibilidade de melhoria na qualidade de ensino através da realização de Feiras de Ciências.

Entre as hipóteses, destacam-se: - Os alunos nesta pesquisa concordam com a necessidade de abordar as metodologias ativas para a elaboração de Feiras de Ciências; - As metodologias ativas acenam com a possibilidade de melhoria na qualidade de ensino através das Feiras de Ciências

Muitas vezes o ensino da ciência é colocado em sala de aula como um conteúdo de muitas explicações, com muitas fórmulas e resolução de problemas que se tornam meio chatos quando transpassados em sala de aula. Com a prática e a interação das feiras de ciên-

cias os alunos podem trazer suas inquietações e desenvolver uma formação crítica com autonomia e participação aos poucos se tornando um ser pesquisador

Para Pavão (2006), do ponto de vista metodológico, a repetição das experiências de sala de aula serve como estímulo para aprofundar estudos e buscar novos conhecimentos, oportunizando proximidade com a comunidade científica e proporcionando espaço para iniciação científica. Frente a inúmeras leituras sobre descrições de Feiras de Ciências, apresento minha contribuição, enquanto pesquisadora, destacando um conceitual que abrange os diversos momentos que compõem a atividade, e que são de extrema relevância para deni-la enquanto proposta pedagógica.

Realização de uma Feira de Ciências tem em seu escopo um princípio fundamental, que é a intencionalidade de apresentar os assuntos abordados em sala de aula dando-lhes significância através de debate, reflexão e aprofundamento dos mesmos, requerendo a adequação dos trabalhos ao currículo escolar. Em um contexto mais abrangente

As Feiras de Ciências começaram a surgir na década de 1950, quando surgiram as Science Fairs (Feiras de Ciências) nos Estados Unidos, onde alunos do ensino médio apresentam seus trabalhos científicos. Dado o contexto de época, a Guerra Fria e a corrida espacial em desenvolvimento, o interesse em ciências aumenta significativamente. Várias décadas depois, acontecimentos como Discovery Education 3M Young Scientist Challenge ou Regeneron Science

A Busca de Talentos hoje mobiliza centenas de estudantes. O que acontece nos Estados Unidos são transferidos para outros países do mundo, chegando à Europa.

O ensino de ciências na escola tem sido alvo de muitas pesquisas e existem diversas propostas que, sob diferentes pontos de vista, oferecem enquadramentos didáticos para o desenvolvimento de atividades científicas em sala de aula. De uma forma bastante simplificada, podemos dizer que o ensino das ciências se moveu entre dois paradigmas que se situam em polos opostos (os modelos transmissivo e de descoberta) que moldaram as aulas de ciências nas nossas esco-

las nos últimos anos. O modelo transmissivo tradicional postulava que o conhecimento é uma espécie

de seleção informativa do que é produzido pela pesquisa científica, refletido nos textos didáticos, tendo como foco principal o professor e os conteúdos. Dentro deste paradigma, a ciência escolar foi concebida como “conhecimento demonstrado” em torno de uma realidade que se deseja dar a conhecer, pelo que as aulas de ciências na escola apresentavam um conjunto de factos considerados verdadeiros e acabados, portanto inquestionáveis. Neste modelo o objetivo era o acúmulo de informações. A ciência foi ensinada e avaliada através de fatos. A revisão desses métodos tradicionais de ensino resultou no desenvolvimento de novos modelos. Um deles, posicionado nos antípodas conceituais do anterior, foi o modelo de aprendizagem por descoberta, também chamado de aprendizagem por descoberta espontânea, que enfatizava a participação ativa dos alunos e a aplicação dos processos e métodos da ciência no processo de aprendizagem. Este modelo incentivou principalmente a atividade autônoma dos alunos, a tal ponto que, em alguns casos, implicou a rejeição de qualquer tipo de guia ou direção de aprendizagem. Com este modelo, o processo de construção do conhecimento adquiriu importância quase maior que o dos conteúdos. Essa abordagem pressupunha que os alunos constroem conhecimento por meio de suas interações com o mundo. A função do professor era, no máximo, a preparação de materiais e situações adequadas a esse objetivo.

Que métodos a ciência usa para construir conhecimento? Ao longo dos anos, vários esquemas de etapas sucessivas foram propostos para levar a cabo este processo de construção do conhecimento. Uma das versões mais difundidas (especialmente nas ciências naturais) é o método científico formal ou método hipotético-dedutivo, um método predominantemente quantitativo, embora existam outros métodos científicos que se baseiam em outros paradigmas e que geralmente pertencem ao universo do social. ciências, chamadas métodos qualitativos.

O método hipotético dedutivo tem dois pilares fundamentais: a reprodutibilidade, que significa poder repetir a medição de uma variável em qualquer lugar e por qualquer pessoa, apenas “reproduzindo” as condições em que isso é feito; e falsificabilidade, que é a capacida-

de de uma hipótese ser testada e eventualmente rejeitada. A corroboração experimental de uma teoria cientificamente “comprovada” está sempre aberta ao escrutínio.

Se quisermos que os nossos alunos conheçam a natureza da ciência e se apropriem das suas formas de gerar e validar conhecimento, a ciência escolar deve basear-se na aprendizagem de competências científicas. Estas competências, que estão relacionadas com as formas de conhecer em ciência, estão relacionadas com a capacidade de observar, fazer perguntas, propor respostas possíveis, desenhar a forma de obter evidências que nos permitam ratificar ou retificar as nossas ideias anteriores, aprender a procurar informações de múltiplas fontes, bem como explicar e argumentar nossas ideias em um debate com as ideias de outros. Essas habilidades constituem uma forma de conhecer o mundo, a forma como a ciência utiliza, que possui uma lógica própria. Essa forma de pensar e conhecer o mundo constrói o pensamento crítico e fornece ferramentas para a tomada de decisões baseadas em critérios próprios e informações confiáveis. Quando dizemos competências científicas estamos falando do que outros autores chamam de formas de conhecer,

A diversidade de compreensões e atitudes relacionadas aos papéis dos sujeitos envolvidos em feiras de Ciências permite afirmar que em suas trajetórias esses sujeitos carregam ações, saberes e crenças que permitem compreender como vem se configurando a educação científica brasileira nos espaços escolares. Sabe-se que nas feiras de Ciências há uma diversidade de práticas por parte dos professores e estudantes, porém não encontramos na literatura trabalhos que tenham como foco as motivações desses atores nos diferentes contextos dessas feiras. Além desta introdução, nossas reflexões, investigações e análises, realizadas a partir das questões de pesquisa, são apresentadas nesta tese em seis capítulos e nas considerações finais.

A descrição é parte integrante da observação porque força o observador a tornar explícitos (para si e para os outros) os aspectos do objeto que são significativos para ele. Ensinar a observação requer ajudar os alunos a distinguir entre o que (o que é visto) e o porquê (as razões pelas quais isso acontece). Segundo passo: Formular questões pesquisáveis. Qualquer atividade científica, profissional

ou escolar parte de uma pergunta. Uma questão pesquisável é aquela que pode ser respondida por experimentos ou metodologias específicas dentro de nossa capacidade. As questões surgem da observação. Terceiro passo: Formular hipóteses e previsões Uma hipótese é uma explicação de um fenômeno ou, em outras palavras, a resposta a priori a uma questão pesquisável, baseada no conhecimento prévio que temos sobre o fenômeno a ser explicado, na nossa lógica e na nossa imaginação. Para que uma resposta a uma pergunta seja uma hipótese, ela deve poder ser testada. Normalmente, uma hipótese implica uma previsão. Se a hipótese estivesse correta, determinada coisa deveria acontecer (previsão).

Quarta etapa: Realizar um desenho metodológico Num contexto amplo, esta etapa do processo refere-se à elaboração de um plano de ação para coletar informações que nos permitirá testar nossas hipóteses ou especificar nosso objetivo e, finalmente, responder à nossa pergunta. Este planejamento é o que chamaremos de desenho metodológico e é simplesmente uma sequência de ações que, através de diferentes instrumentos de investigação (que podem ser experiências laboratoriais, saídas de campo, medições, entrevistas, entre outros) nos permitirão recolher os resultados. dados. Esta etapa requer a definição de quais variáveis vamos medir, onde, como, quando, para quem, e um longo etc. Quinta etapa: Coletar informações Esta etapa é a implementação do nosso plano de ação. É o que outros autores como Arango e colaboradores (2002) chamaram de experiência direta ou investigação em primeira mão, ou seja, o ato de coleta de dados. Passo Seis: Analisar e discutir os resultados Após obter os dados, é hora de interpretar o que eles nos dizem sobre a questão original e avaliar se é necessário coletar novos dados, se a metodologia foi adequada, se os resultados apoiam nossas hipóteses ou se vão na direção oposta, se não são contundentes em uma direção ou outra, se a partir deles podem ser propostas novas ideias e se permitem que novas hipóteses ou questões sejam levantadas. Sétimo passo: Tirar conclusões A tarefa de tirar conclusões refere-se ao exercício de dar explicações teóricas ao fenômeno que observamos e que gerou nossas questões, analisando se é ou não apropriado estender nossas descobertas a contextos mais amplos, comparando com o que é já sabe sobre o assunto,

compare com outros. As limitações dos nossos resultados, das nossas experiências e do nosso conhecimento. Esta é a etapa em que, por excelência, trabalhamos com a argumentação. Discutir é um exercício e, portanto, deve ser ensinado e aprendido. Argumentação é a expressão oral ou escrita do raciocínio, ou seja, com uma sequência de pensamentos que permite dar fundamento lógico a uma ideia.

Em suma, esta tese de doutorado reafirma as principais vantagens da aplicação de uma Feira de Ciências como estratégia para aquisição de competências de investigação a partir de metodologias ativas, criatividade e expressão na aprendizagem de Ciências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Ao observarmos as práticas docentes na educação básica, especialmente no ensino de matemática, é nítido que a forma de ensinar ainda é centrada no professor e o aluno é apenas um agente passivo e receptivo.

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 acadêmica e da mídia, destacando suas possibilidades e vantagens como elemento dinâmico dos processos de ensino-aprendizagem, bem como na melhoria da motivação dos alunos.

Assim, as metodologias ativas se constituem como um instrumento que vai oportunizar a atuação profissional de vivenciar sua própria aprendizagem a partir da prática, indo de encontro às expectativas e aos desafios enfrentados pelo sistema ensino e aprendizagem:

As metodologias ativas são as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho. Devem ser vinculadas aos componentes curriculares é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). É necessário à formação profissional a fim de adequar essa

formação às expectativas do mercado de trabalho. Assim as metodologias ativas dão oportunidade de aliar a teoria à prática (PIMENTA e GONÇALVES, 2012, p. 21).

O uso de metodologias tem o objetivo de introduzir o aluno em contato direto com o cotidiano da sua futura atuação profissional em um intenso processo de interação das atividades práticas e teóricas, que deve ser realizado, obrigatoriamente em um determinado número de horas. Sua finalidade principal é apresentar, aos alunos os necessários significados do campo teórico na prática profissional com acompanhamento de professor, denominados orientadores que trabalham buscando relacionar as observações, às práticas e a teoria (LEMOS, 2010).

Todavia, o uso de metodologias ativas na aprendizagem é básico na formação já que busca garantir o princípio ação/reflexão/ação, ou seja, é o complemento dos pressupostos teóricos aprofundados em sala de aula, mas funciona como um aprofundamento e avanço desses pressupostos: As metodologias ativas oferecem momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social e cognitivo. Assim, pois, resgata-se a identidade de cada aluno ao mesmo tempo em que lhe oferece a oportunidade de encontrar-se com si mesmo na profissão que deseja seguir (SAUL, 2010, p. 43).

É no campo das metodologias ativas que esse confronto (conhecimento teórico x realidade) se dará, pois, a escola representa o ambiente ideal para a construção da experiência prática e teórica que se aprimora com as metodologias ativas. As metodologias ativas significam a experimentação de sensações dantes desconhecidas, entre eles a de pesquisador que permita investigar uma realidade nova.

Existem diversas estratégias para a aplicação das Metodologias Ativas no sistema de ensino. Dentre elas: Sala de Aula Invertida: aqui, os alunos têm a oportunidade de ter um primeiro contato com o conteúdo antes das aulas, com orientação do professor e por meio de materiais multimídia diversos, otimizando o tempo de aprendizado em sala de aula. Aprendizagem Baseada em Problemas (Project Based Learning - PBL): nesta estratégia, os alunos devem aprender por meio da re-

solução de um problema baseado em uma situação da vida real. Com a orientação do professor e com base nos conteúdos trabalhados, ele deve utilizar as tecnologias e outros recursos disponíveis para investigar, refletir, criar e propor uma solução. Aprendizagem “Faça você mesmo” (Movimento Maker): incentiva os alunos a “colocarem a mão na massa”, aprendendo por meio de atividades práticas - com tentativas, acertos e erros - a desenvolver habilidades para resolver problemas.

Essas são apenas algumas das estratégias utilizadas nas Metodologias Ativas. Existem muitas outras, como a Gamificação, que utiliza elementos dos videogames no processo de ensino; a Adaptive Learning, que utiliza softwares para personalizar o processo de aprendizado, customizando o conteúdo oferecido às necessidades e dificuldades do aluno; ou o Storytelling, um conjunto de técnicas narrativas que têm como objetivo engajar o aluno etc.

2.2 FEIRAS DE CIÊNCIAS

A estratégia da feira de ciências não é algo novo; está atualmente a ser desenvolvida em todos os níveis educativos para alcançar os benefícios que traz.

A feira de ciências não é uma competição de equipes ou conhecimentos ou conquistas, nem um concurso ou torneio, nem uma prova, pelo contrário, é uma instância de aprendizagem e não representa um julgamento crítico sobre o conhecimento dos alunos ou o ensino; trabalho. O objetivo principal da feira de ciências é compartilhar o conhecimento e sua produção com outros colegas da escola, da cidade, etc. Outro dos seus objetivos é realizar a investigação didática nos alunos, o que promove a formação de sujeitos que se questionam sobre o que acontece no seu ambiente, sobre as coisas, o mundo social e natural que os rodeia, ou seja, sujeitos ativos e com uma atitude científica de busca, tentando evitar a repetição de dados rotineiros cuja fonte única e inapelável é a palavra do professor. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, pois é ele quem orienta os alunos para que suas questões possam ser colocadas como hipóteses que levam à busca de possíveis respostas aos fatos ou fenômenos que desejam investigar. O processo educativo desta estratégia surge na sala de aula

e continua ao longo de todo o ano letivo, que se instalam como estratégia para melhorar a aprendizagem e otimizar o ensino, devem fazer parte do planejamento escolar, com objetivos e devem ser desenvolvidos de acordo com o contexto escolar. Isto é desenvolvido através de pesquisas em sala de aula sobre a questão ou tema de interesse do aluno, seguindo o método científico: Em primeiro lugar, o desenvolvimento de uma hipótese não deve ser muito ambicioso ou muito difícil de verificar com os materiais disponíveis ou com o nível de conhecimento que os alunos têm ou podem alcançar

A feira mais antiga do velho continente é a alemã Jugend Forscht, organizada há cinquenta anos com diferentes fases a nível regional.

O objetivo das Feiras de Ciências é promover a divulgação e valorizar a ciência na comunidade escolar, permitindo que os alunos uma maior compreensão da realidade e uma aprendizagem significativa de Ciências Naturais. Sabe-se que a sociedade tem passado por mudanças e que o conhecimento é facilmente acessível e não é concebido como verdade absoluta e estática, mas está em constante mudança, razão pela qual o ensino de ciências deve sair de um paradigma tradicional onde há um emissor e um receptor para um paradigma sócio-construtivista que procura promover o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes científicas formar cidadãos informados e capazes de tomar decisões em relação ao mundo ao seu redor.

2 METODOLOGIA

A Escolha do enfoque misto se deu porque os participantes em questão seriam difícil de serem atingidos apenas com o método quantitativo e assim o resultados da pesquisa não atenderiam aos objetivos propostos na pesquisa, portanto essa dissertação busca resultados sob a luz do enfoque misto, ou seja, qualiquantitativa, por envolver diferentes instrumentos de coleta de dados, como o próprio nome sugere, este tipo de pesquisa emerge do uso combinado da abordagem quantitativa com a qualitativa.

São sujeitos da pesquisa alunos de ensino médio e professores
Foi aplicado uma entrevista e um questionário.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Entrevista semiestruturada com cinco professores participantes de Feiras de Ciências e 20 alunos participantes da Feira de Ciências: identificar se a forma como ocorre o desenvolvimento das Feiras de Ciências privilegia a autoria dos projetos e estimula a iniciação intelectual para a produção de conhecimento por parte dos(as) estudantes, sob orientação dos seus professores; compreender quais motivações/justificativas os professores e escolas invocam para engajar os(as) estudantes nos projetos das Feiras/Mostras de Ciências; e se de fato esse engajamento ocorre; identificar se surgem dificuldades para orientar; se sim, quais são as principais dificuldades; mapear que concepções sobre a natureza da ciência são construídas e fomentadas por professores no processo de participação e orientação em Feiras de Ciências; levantar a contribuição dos materiais consultados pelos diferentes agentes na construção dessas concepções; e caracterizar a percepção de professores sobre o papel das Feiras de Ciências na divulgação científica ou quais outros papéis lhes são atribuídos.

Pergunta 1: O que te motivou a organizar/coordenar esta feira de Ciências?

R1: Interesse dos alunos; R2: Interesse da comunidade; R3: Relação com os conteúdos; R4: Projeto interdisciplinar; R5: Inserido no PPP

Pergunta 2: Os trabalhos orientados por você se encaixam, na maioria das vezes, em qual tipo?

R1.: aqueles voltados para o objetivo de ilustrar, demonstrar, e aplicar, os conceitos e princípios das Ciências Biológicas, Exatas e Humanas, em fenômenos e processos ou em artefatos tecnológicos; R2: voltados à iniciativa de construir algo com uma dimensão de inventividade, seja na função, na forma, no processo, na proposição de soluções alternativas e de materiais alternativos; R3.: aqueles voltados para a pesquisa em torno de problemas e situações do mundo científico, tecnológico ou do cotidiano, visando uma maior compreensão acerca dos mesmos e à indicação de possíveis soluções; Um dos professores

manifesta que é uma responsabilidade da escola também proporcionar aos(às) estudantes atividades que os(as) coloquem como protagonistas da construção do seu próprio conhecimento. Ela complementa dizendo que é importante que os(as) estudantes [...] percebam a ciência como uma construção né. (Entrevista Prof. R2. Ao mesmo tempo é interessante ressaltar a fala dessa professora, ao ser questionada sobre como unir teoria e experimento no processo de investigação: [...] eu tô com dificuldade assim, a ciência enquanto né, campo do conhecimento assim e, mais do que isso, e o que a gente faz na escola é tão diferente, tá tão longe né que eu tô com dificuldade de elaborar qual a relação entre o que eu faço aqui, mas tem, é claro que tem relação, mas tá tão distante né. (Entrevista R2). Esta fala parece mostrar que, apesar de a professora ter visões não conservadoras em relação à natureza da ciência, e estar imersa na academia [cursando doutorado], mesmo assim ela destaca ter dificuldades, perceber um afastamento entre a ciência da escola e a ciência da academia, entendendo que estão muito distante

Concebemos que, para colocar isto em prática, é necessário que o(a) orientador(a) coloque questionamentos, provocações sobre a natureza da ciência que remetam os(as) estudantes a refletir sobre o objetivo do trabalho/da pesquisa, de forma a que se torne explícito para os(as) estudantes o que é o conhecimento científico e de que forma o trabalho que eles desenvolvem pode se aproximar dessa perspectiva.

[...] as Feiras, sem dúvida, elas têm um impacto gigante no bem-estar, no final das contas, porque a pessoa fica motivada, ela aumenta a autoestima, eu tô trazendo dados da pesquisa que eu tô fazendo né, aumenta a autoestima e quando aumenta a autoestima a pessoa aumenta o engajamento, né, então isso tudo tá interligado, por isso que o nosso currículo precisa mudar, a pesquisa e a extensão tem que estar entrelaçada com todo o resto né, não pode ser como a gente faz hoje uma coisa pontual.

Pergunta 3 Dê exemplos de projetos que você tenha orientado.

R1: Química; R2: Educação Ambiental; R3: Física; R4: Botânica; R5.: Zoologia

Pergunta 4 – Como surge a ideia de um projeto?

R1.: todos os alunos chegam na sala de aula com uma ideia para ser investigada, aí por exemplo tem 15 alunos numa turma, eu, teria que ter 15 ideias no quadro, um banco de ideias, aí eu digo assim, agora olha lá para o nosso banco de ideia. Que tal fazer por apicultura? , tu continua pensando em pesquisar sobre as abelhas, que era a tua ideia? Ou tem alguma que tu goste mais?

R2: Eu achei interessante fazer sobre a poluição dos rios

Pergunta 5 - s seus estudantes têm conseguido relacionar o que eles veem em sala de aula com o que eles aprendem na participação em projetos em feiras de Ciências?

As feiras de Ciências da sua escola têm atendido aos objetivos abaixo?

- Indiferente – uma resposta; - Muitíssimo – duas respostas - Muito;- uma resposta ; - Pouco satisfatória - uma resposta

Pergunta 6 – O grau de desenvolvimento dos alunos sobre um trabalho investigativo na FC

Todos responderam satisfatório

Pergunta 7 - Os alunos interagem entre si na exposição dos trabalhos?

Todos responderam que sim

Pergunta 8 – Após a realização da FC os alunos em sala de aula..

R1.: Se tornam mais participativos; R2.: SE envolvem mais nas atividades; R3: Apresentam melhores resultados nas avaliações

Pergunta 9 – Qual a a influência que as feiras de Ciências no seu trabalho docente?

R1, R2,R3 – Mais interesse pela pesquisa R4, R5: maior interação com os colegas; Indiferente

Pergunta 9 – Você se envolve nos projetos na sua escola

() Sim: três respostas; () Não: Não duas respostas

Pergunta 10: Entre as metodologias ativas, a de aprendizagem por projetos para você contribuiu na elaboração de projetos?

- Todos responderam que sim. Um dos respondentes também citou a abordagem por problemas.

Pergunta 11- As Tics contribuem para a aprendizagem baseada em metodologias ativas para a realização de Feiras de Ciências?

Todos responderam que sim. Além disso, para os professores escolherem a metodologia ativa mais adequada, é iminente levar em consideração sua utilidade, ou seja, saber para que serve ou o que se quer alcançar com esta ferramenta, fato que obriga de alguma forma a ter em mente os objetivos de aprendizagem.

Posteriormente, os professores devem projetar as estratégias mais adequadas que requerem relevância com o objetivo, com o assunto, com a circunstância ou com a realidade a ser avaliada, mas ao mesmo tempo inovador, visto que constitui o ponto central das metodologias ativas.

Entre as vantagens que as metodologias ativas nos oferecem estão e que os professores desta pesquisa identificaram: - Transforma a aprendizagem em um resultado educacional autêntico e eficaz; - A mudança conceitual é estabelecida por meio do comprometimento e da participação; - Necessidade de formação continuada; - Diferentes métodos ativos podem ser integrados e aplicados; Eles acabam com o ensino tradicional baseado em palestras; Facilita a geração de conhecimento e aprendizagem autônoma; Favorece a motivação do aluno, que passa a ser o seu protagonista; Desenvolve a aprendizagem por meio da implementação de TIC.

Pelas respostas obtidas dos professores, são as seguintes desvantagens dessas metodologias: - Ritmo de aula mais extensa para o professor. - Difícil de cobrir todo o material curricular. - Resistência, principalmente no início, de estudar para a metodologia ativa. - Mu-

dança do modelo tradicional de avaliação. - Pode causar desordem, indisciplina e perda de tempo, quando as instruções, são mal administrados e executadas. - Relações interpessoais fracas entre os alunos influenciam negativamente a realização de atividades.

- Trabalho com sobrecarga na jornada.

Em relação à aprendizagem ativa dos nossos alunos, os educadores sabem 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. Os professores devem gerar climas emocionais positivos que facilitem e promovam o aprendizado e a segurança do aluno. Para fazer isso, temos que mostrar respeito, ouvi-los e estar interessados tanto em suas questões acadêmicas quanto em suas emoções. A empatia é essencial para educar a partir da compreensão e desenvolver a confiança de nossos alunos em seu próprio aprendizado.

Sobre o que os professores comentaram dos trabalhos em grupo, a teoria do Construtivismo Social diz que a aprendizagem ocorre principalmente através de interação social com outras pessoas, como professores ou colegas. Um construtivista proeminente sociedade social, Lev Vygotsky (1896-1934), descreveu a Zona de Desenvolvimento próximo (ZPD). Esta é a área onde atividades de aprendizagem devem se concentrar, incluindo o aprendizado ativo, que é uma aprendizagem ativa é uma abordagem de ensino em que os alunos participam do processo de aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimento e compreensão. Na escola, eles geralmente fazem isso em resposta às oportunidades de aprendizagem projetadas por seus professores, em que o aluno pode alcançar de forma independente e o que pode alcançar guiado pela experiência do professor.

3.1.2 Alunos

Resposta por grupo

Pergunta 1: O projeto que você desenvolveu com seus colegas chamou atenção da comunidade que visitou a Feira de Ciências

Todos os quatro responderam que sim

Pergunta 2 – O projeto que vocês apresentaram “nasceu” da ideia de quem?

A resposta do grupo foi de um conteúdo extraído do livro

Pergunta 3 – A Aprendizagem voltada com projetos seguindo uma sequência lógica do método científico como modelo iniciou-se a partir de:

- A resposta foi de o tempo que o professor disponibilizou e a da lista de temas que foi apresentado no quadro

Pergunta 4 – Quais os temas sugeridos pelo professor para ser feito um projeto?

Respostas: Chuva ácida, desmatamento, mudanças climáticas, geração de lixo, compostagem, viveiro de plantas, reações químicas, plantas medicinais, chuva e enchentes, seca dos rios, animais nativos, pesca.

Pergunta 5 – Como foi a experiência de expor o trabalho fora da escola para a comunidade escolar?

Todos do grupo acharam interessante, pois muitos pais não têm tempo para ir na escola e que eles vendo os filhos expondo o trabalho sem sentirem mais felizes ao assistirem a apresentação dos filhos.

Pergunta 6- Os pais fizeram muitas perguntas?

Sim, segundo os alunos, por havia assuntos que eles não dominam; Eu acho bem legal o projeto da feira de ciências, pois ensina a trabalhar em grupo e nos incentiva a procurar coisas novas para estar criando e apresentando. Feira de Ciências foi importante para despertar mais interesse em trabalho em grupo, mais espontaneidade. A feira de Ciências me dá oportunidade de me socializar mais, melhorar minha comunicação, além de aumentar os conhecimentos em vários temas, assuntos e áreas. A feira me ajudou bastante nos anos que eu fiz, pois além de me ajudar nos meus conhecimentos me fez tornar uma pessoa mais comunicativa.

Pergunta 7 – A falta de materiais de laboratório contribuiu para desistirem de alguns projetos envolvendo reações químicas, trabalhos de Física, microscopia?

R.: Os alunos relataram que há falta de materiais de laboratório e que tiveram de improvisar com materiais de baixo custo

O trabalho experimental com os materiais disponíveis, apresentado como uma atividade de ensino aberta, pode aproximar os alunos da atividade científica e dar-lhes a oportunidade de aprenderem a utilizar essas práticas para resolver problemas de diversas naturezas. Com isso, pode-se cumprir um dos objetivos fundamentais das atividades experimentais, que é envolver os alunos na resolução de um problema e se for real, favorece-se uma aprendizagem ainda mais duradoura e se essa resolução for desenvolvida por iniciativa do aluno, significativa a aprendizagem é alcançada (No caso do ensino de química, os experimentos de laboratório são um dos elementos fundamentais para alcançar um conhecimento mais exato. No entanto, a sua implementação é limitada pelo custo dos reagentes, materiais laboratoriais de difícil acesso, vidrarias, resíduos tóxicos ou pela falta de laboratórios equipados. Dessa forma, desenvolver experiências de fácil acesso e baixo custo surge como uma alternativa para promover trabalhos experimentais por parte dos professores para apoiar suas aulas. Estas atividades dão aos alunos a oportunidade de compreender como o conhecimento é construído dentro de uma comunidade científica, como os cientistas trabalham, como chegam a acordos e como reconhecem as divergências, quais os valores que impulsionam a ciência, como a ciência se relaciona com a sociedade e com a cultura.).

3.1.3 Da Pesquisadora

Foi possível conceber a feira de ciências na qual foram incluídas ações educativas com o emprego da aprendizagem por projetos no âmbito das metodologias ativas que incentivaram e facilitaram a aquisição de competências de investigação, criatividade e expressão

que permitem a descoberta e apropriação de aprendizagens. Os resultados apresentados mostram que a implantação da Feira de Ciências foi de grande benefício, pois incentivou a troca de conhecimentos entre os alunos e o público que compareceu à feira.

Durante o desenvolvimento do projeto constatou-se, os alunos integraram competências de trabalho colaborativo, trabalhando para um objetivo comum, apoiaram-se mutuamente para conseguirem uma boa apresentação do seu trabalho. As atividades implementadas permitiram aos alunos trabalhar em equipa, promovendo a troca e comunicação de conhecimentos. Os alunos apresentaram suas atividades experimentais relacionadas à química, participaram com entusiasmo e interesse. Na perspectiva dos alunos, conseguiu-se uma atitude de compromisso nos aspectos cognitivos, uma vez que demonstraram o impulso de aprender, de descobrir, de adquirir, de compreender, a partir de dentro. Esta estratégia mostra que pode ser aplicada a diferentes disciplinas, uma vez que inicialmente o projeto estava contemplado para a área de Ciências, mas devido ao interesse dos alunos nos outros anos, optou-se por integrá-los, o que mostra que os alunos Eles estão interessados em ser participantes do seu próprio processo de aprendizagem, e não se contentarem com o que o professor lhes diz como uma verdade absoluta, mas sim como um ator ativo, que tem a capacidade de pesquisar, analisar, selecionar e fazer uma reflexão crítica do informações para poder transmiti-las a outras pessoas.

Ficou muito evidente, como já discutimos, a relevância que formações de professores(as) podem ter no processo de desenvolvimento dos projetos em Feiras. Os(as) professores(as) participantes da nossa pesquisa declararam se interessar por este tipo de atividade formativa quando têm a oportunidade, o que denota que há uma escassez de oferta deste tipo de formação continuada. Além disso, eventos que proporcionem um ambiente de troca, entre professores(as) participantes de Feiras de Ciências, poderia ter impacto fundamental na qualidade dos trabalhos por eles(as) orientados. Eventos em que eles(as) possam não apenas ouvir, mas serem ouvidos, e desta forma, proporcionar que os(as) professores(as) orientadores(as) também se sintam orientados, sintam-se seguros e saibam por onde começar. Essas oportunidades podem ter seus reflexos na forma como a ciência

é divulgada para a comunidade. Uma vez mais, argumentamos com base em nossos achados que Feiras de Ciências devem/podem ter um papel efetivo de divulgação científica, como também de difusão de ideias consistentes sobre o fazer científico.

3.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudo e o ensino das Ciências da Natureza conforme a BNCC (Brasil 2017) constituem um pilar fundamental na compreensão e apropriação do ambiente natural, uma vez que a partir dos sentidos é possível potencializar e desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais dos alunos a partir da observação de fenômenos, seres e objetos da natureza, tendo em conta a sua estrutura, mudanças e relações; facto que tem favorecido a construção do conhecimento em Química, que como ciência experimental evolui para a exploração de outros conhecimentos como Biologia, Física entre outros.

A investigação sugere neste processo que os alunos assumam o papel de cientistas protagonistas, que, organizados em grupos de trabalho, abordam o estudo de situações problemáticas de interesse, a partir das suas próprias ideias, em permanente interação com outros grupos e sob a orientação do professor, ele se torna professor de cientistas, ambos passam pela produção do conhecimento científico, em que os alunos são atores ativos na geração do conhecimento.

Com relação à resposta dada pelos alunos à indagação se os experimentos realizados permitiram perceber a Ciência no cotidiano, sendo que todos responderam que sim, Segundo Hodson (1988), para que o aprender Ciência se configure naquilo que dá sentido ao mundo físico ao qual nos inserimos, é necessário que os fenômenos sejam antes, familiarizados pelos alunos, para então serem compreendidos e explicados, mediante contato direto com o objeto de estudo.

As orientações ao desenvolvimento dos projetos ocorrem em sua maioria, durante as aulas, Geralmente os projetos são elaborados e desenvolvidos no horário das aulas devido à falta de tempo e estrutura para ocorrer em turno inverso. Mas também ocorrem no turno inverso ou extra,

Alguns professores(as) apontaram como tarefa de casa.

Quanto à identificação de temas para os projetos, professores(as) revelam que preferem incentivar que os(as) próprios(as) estudantes os definam. A escolha dos temas partiu das e dos estudantes, mas alguns grupos tiveram bem menos autonomia e pediram repetidas vezes para que eu definisse um tema para eles (muitos recaíram em experiências tradicionais, por isso). Alguns informam também que ocorre consenso entre docente e estudantes; relatam que há direcionamento do tema pela instituição escolar ou pelo professor(a). Foi mencionado também: o sorteio de temas,; tema alinhado com o conteúdo em estudo, tema sugerido por programas que a escola participa, 2º tema central definido pela escola no PPP

Essas características permitem aos(às) estudantes sentirem-se parte de algo maior, que ultrapassa os muros da escola, e que relaciona os seus conhecimentos e os conhecimentos que são construídos na escola, com questões do cotidiano, com informações que são facilmente acessadas pela internet. Quando se dá a oportunidade aos(às) estudantes e eles(as) conseguem mostrar que são capazes de se envolver e se identificar com a ciência e aumentam sua autoestima.

Os professores reconhecem que as MA vieram para ficar, bastando aos mesmos adequarem as mesmas ao plano de ensino e, junto com os alunos desenvolverem atividades que visam uma melhor aprendizagem.

Ao checar o segundo questionário respondido pelos mesmos após a realização das atividades foi possível perceber a opinião dos discentes acerca do tema trabalhado. A análise e interpretação dos resultados foram discutidas. Foi muito expressiva a participação dos alunos levantando hipóteses para explicar cada fenômeno observado e/ou praticado por eles próprios quando instigados pelos pais.

Os alunos, apontaram a carência de atividades com experimentos, quando indagados sobre a principal dificuldade na assimilação dos conteúdos da disciplina de Ciências. Partindo do pressuposto de que uma sala de aula é composta por um elenco genérico, bem como seus alcances cognitivos, a adoção de uma única metodologia por parte do professor pode se caracterizar num suicídio didático. Por isso, conforme orientação dos PCN (BRASIL, 1998), a utilização de diferentes métodos, como observação, jogos, experimentação, varia-

das fontes textuais, tem uma maior probabilidade de atingir a todos os alunos, despertando maior interesse pelos conteúdos e consequentemente, melhor assimilação dos mesmos.

A terceira etapa desta pesquisa se refere ao estudo de caso realizado junto a professores da Educação Básica, participantes e orientadores de Feiras e/ou Mostras de Ciências. Conforme os objetivos supracitados identificar se a forma como ocorre o desenvolvimento das Feiras de Ciências privilegia a autoria dos projetos e estimula a iniciação intelectual para a produção de conhecimento por parte do grupo de estudantes sob orientação dos seus professores; procurou-se também, compreender quais motivações/justificativas os professores e escolas invocam para engajar os(as) estudantes nos projetos das Feiras/Mostras de Ciências; e se de fato esse engajamento ocorre; foi descrito sobre as dificuldades de identificar se surgem dificuldades para orientar; se sim, quais são as principais dificuldades; e, procurou-se caracterizar a percepção de professores sobre o papel das Feiras de Ciências na divulgação científica ou quais outros papéis lhes são atribuídos.

Dessa forma, face ao número de respondentes a uma entrevista utilizou-se o grupo focal para verificar como foi o desenvolvimento dos projetos, quais as principais dificuldades que os(as) professores(as) encontram para orientar seus estudantes e como esses(as) professores(as) percebem o papel das Feiras de Ciências na divulgação científica.

A Feira de Ciências envolveu alunos como responsáveis por desenvolver seus experimentos e apresentá-los à comunidade escolar. Além de proporcionar uma oportunidade para os alunos desenvolverem trabalhos de seu interesse, pretendeu-se com tal evento promover a interação comunidade escola e motivar no aluno o senso de cooperação entre todos os envolvidos com a realização da Feira. Um dos primeiros desafios do trabalho é de incluir a FC no PPP da escola. Nesta ocasião, em que são discutidas as propostas de todas as atividades que ocorrerão na escola durante o ano, incluiu-se o projeto Feira de Ciências.

Como auxiliar os professores a orientar seus estudantes no desenvolvimento de projetos sob uma perspectiva epistemológica mais

contemporânea de ciência? Ciência como (re)construção de explicações científicas movida pela paixão por explicar consegue engajar estudantes às Feiras em um sentido de autoria? Como noções e sugestões baseadas na epistemologia de Maturana podem incentivar professores e estudantes da Educação Básica a construir uma visão coerente e contemporânea

Nas primeiras oficinas de Física foram demonstrados e construídos vários experimentos de Física. Consideramos que as oficinas que desenvolvemos se aproximam da ideia de laboratório de projetos, mencionados por Ferreira (1978) e Andrade (2010). No laboratório de projetos o professor oferece ao aluno a oportunidade de planejar e elaborar o seu experimento com liberdade de escolher os materiais utilizados, como destacado por Ferreira. O papel do professor será, então, orientar o aluno no desempenho de seu trabalho e, desde o início das atividades, incentivar e orientar aqueles que não tem, de imediato uma escolha definida. (FERREIRA, 1978, p. 23).

Portanto, as atividades experimentais são fundamentais nesse processo de ensino aprendizagem, proporcionando ao aluno um conhecimento significativo. O professor deve fazer a ligação (ponte intermediadora) entre o novo conhecimento científico com o conhecimento prévio do aluno (conhecimento informal) de forma que este consiga relacioná-los, descobrindo assim a importância da Física em sua vida. Nessa nova tendência, o professor desempenha o papel de colaborador, estimulador, e o aluno, o de sujeito da aprendizagem. Para que esse objetivo seja alcançado, o professor deverá orientar os seus alunos quanto à leitura, pesquisa e produção do roteiro experimental, o qual deverá ser realizado pelos próprios alunos (grupos). O professor definirá os temas macro, e cada grupo realizará um experimento dentro do tema proposto. Por exemplo, o professor poderá solicitar aos grupos experimentos relacionados ao tema Máquinas Simples. Cada grupo, então, poderá utilizar alavancas, associações de roldanas, etc. Outro tema macro são as Leis de Newton. Os alunos poderão realizar experimentos simples aplicando as Leis de Newton no cotidiano, como por exemplo, no trânsito. No roteiro experimental

deve constar o título, o objetivo, a descrição e a análise do experimento, além de dicas para uma boa apresentação e obtenção dos resultados esperados numa feira de ciências.

Por esse motivo, entendemos que é importante investigar que concepções epistemológicas são adotadas e divulgadas pelos organizadores de Feiras de Ciências na construção das normas e documentos orientadores; o modo como os professores conduzem e orientam os trabalhos de seus estudantes; como os(as) estudantes comunicam e, os visitantes compreendem o processo de construção do conhecimento científico, e possivelmente, sugerir novos indicadores tanto para a elaboração dos documentos relacionados às Feiras de Ciências, como para que a academia, na formação inicial de professores de ciências, leve em conta essa realidade e discuta as próprias Feiras, Mostras e outras formas de divulgação do saber e do fazer científico.

Nas metodologias ativas, as práticas pedagógicas são estruturadas com a finalidade de fazer com que o estudante participe do seu processo de aprendizado.

Além disso, essas metodologias estimulam a resolução de problemas práticos, contribuindo para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico. Os estudantes também conseguem trabalhar a autonomia, a responsabilidade, a proatividade, o trabalho em equipe e a independência. Isso significa que essas metodologias podem contribuir com o desenvolvimento tanto da dimensão cognitiva quanto da socioemocional dos estudantes. Isso porque os alunos aprendem a lidar com problemas devido ao trabalho da sua segurança e confiança para enfrentar situações complexas, na escola quando e na vida. Os alunos desenvolvem mecanismos e aprendem a expor sua opinião e a respeitar pensamentos diferentes.

Entre as vantagens que as metodologias ativas nos oferecem estão e que os professores desta pesquisa identificaram: *Transforma a aprendizagem em um resultado educacional autêntico e eficaz. A mudança conceitual é estabelecida por meio do comprometimento e da participação. - Necessidade de formação continuada; Diferentes métodos ativos podem ser integrados e aplicados.; Eles acabam com o ensino tradicional baseado em palestras; Facilita a geração de conhecimento e aprendizagem autônoma.; Favorece a motivação do alu-*

no, que passa a ser o seu protagonista; Desenvolve a aprendizagem por meio da implementação de TIC.

Pelas respostas obtidas dos professores, são as seguintes desvantagens dessas metodologias: - *Ritmo de aula mais extensa para o professor;* - *Difícil de cobrir todo o material curricular;* - *Resistência, principalmente no início, de estudar para a metodologia ativa;* - *Mudança do modelo tradicional de avaliação;* - *Pode causar desordem, indisciplina e perda de tempo, quando as instruções, são mal administrados e executadas;* - *Relações interpessoais fracas entre os alunos influenciam negativamente a realização de atividades;* - *Trabalho com sobrecarga na jornada.*

Em relação à aprendizagem ativa dos nossos alunos, os educadores sabem 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. Os professores devem gerar climas emocionais positivos que facilitem e promovam o aprendizado e a segurança do aluno. Para fazer isso, temos que mostrar respeito, ouvi-los e estar interessados tanto em suas questões acadêmicas quanto em suas emoções. A empatia é essencial para educar a partir da compreensão e desenvolver a confiança de nossos alunos em seu próprio aprendizado.

Além disso, para os professores escolherem a metodologia ativa mais adequada, é iminente levar em consideração sua utilidade, ou seja, saber para que serve ou o que se quer alcançar com esta ferramenta, fato que obriga de alguma forma a ter em mente os objetivos de aprendizagem.

Posteriormente, os professores devem projetar as estratégias mais adequadas que requerem relevância com o objetivo, com o assunto, com a circunstância ou com a realidade a ser avaliada, mas ao mesmo tempo inovador, visto que constitui o ponto central das metodologias ativas.

Sobre o que os professores comentaram dos trabalhos em grupo, a teoria do Construtivismo Social diz que a aprendizagem ocorre principalmente através de interação social com outras pessoas, como professores ou colegas. Um construtivista proeminente sociedade social, Lev Vygotsky (1896-1934), descreveu a Zona de Desenvolvi-

to próximo (ZPD). Esta é a área onde atividades de aprendizagem devem se concentrar, incluindo o aprendizado ativo, que é uma aprendizagem ativa é uma abordagem de ensino em que os alunos participam do processo de aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimento e compreensão.

CONCLUSÃO

A pesquisa mostra que o professor pesquisador em busca de administrar o saber na aplicação de novas metodologias no ambiente educacional, depende dos saberes que ele buscou receber durante a formação no curso de licenciatura, pois a formação a qual recebera refletirá diretamente no desenvolvimento profissional no ambiente de ensino. Dessa forma, deve-se albergar a necessidade de manter que esses saberes sejam propiciados aos professores, para que eles possam aplicá-las no ensino-aprendizagem recompondo novas metodologias ativas de acordo com as necessidades educativas no ambiente escolar.

As atividades realizadas foram atividades experimentais, idealizadas e apresentadas pelo alunos com orientação de professores de Ciências da Natureza

Os resultados obtidos revelam que os alunos se aproximam muito mais da Ciência e aprendem a valorizá-lo e apreciá-lo, eles são capazes de manipular material de laboratório e, em alguns casos, de projetar seu próprio material para realizar seus experimentos, você também desenvolve a capacidade de refletir sobre o que estão fazendo e comunicar o que aprenderam, eles treinam em competições. Além disso, aprendem a trabalhar em equipe, distribuir tarefas e se tornar responsável. Acreditamos que é uma forma muito eficaz de despertar vocações científicas e ver a Ciência com outros olhos, entre os estudantes. Do lugar dos alunos foi alcançado uma atitude de comprometimento nos aspectos cognitivos, uma vez que demonstraram o impulso de aprender, descobrir, adquirir, compreender, de dentro. Eles aprenderam a ser perseverança e adiar recompensas imediatas em favor de outras mais lucrativas no futuro a longo prazo. Eles experimentaram aplicar conhecimentos adquiridos e resolver problemas em

ambientes novos ou pouco conhecidos em contextos mais amplos (ou multidisciplinares) relacionado à sua área de estudo. Eles desenvolveram a capacidade de integrar conhecimento e enfrentar a complexidade de fazer julgamentos com base em informações compiladas e conceber e realizar uma feira de ciências como estratégia de aquisição de competências científicas, investigação, criatividade e expressão que permitem a descoberta e apropriação de aprender as disciplinas de Ciências da Natureza

Aplicar a aprendizagem baseada em projetos visando a realização de projetos de Feiras de Ciências 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. Aspectos que na prática revelam um desafio para o professor, uma vez que influenciam uma série de fatores entre os quais: planejamento, organização, liderança, domínio do grupo, entre outros, porque ensinar não implica apenas proporcionar informação, mas também ajudam a aprender e a desenvolver-se como pessoas.

Os professores devem renovar e fortalecer nossas habilidades e transformar nossa missão em algo puramente criativo, onde o principal é conectar-se com nossos alunos e fazê-los dominar seu próprio aprendizado. Esta mudança de função implica também a formação contínua de professores. Uma metodologia com tais características não pode ser aplicada se não tivermos pleno conhecimento de sua aplicação em sala de aula. Podemos assim dizer que a inclusão deste tipo de metodologias depende, não só do tipo de corpo docente, mas também da formação dos nossos professores. Como em qualquer metodologia aplicada em sala de aula, a formação de professores é a chave para seu sucesso.

As Feiras constituem uma instância de encontro e democratização do conhecimento desenvolvido coletivamente, onde os alunos compartilham suas experiências e projetos entre instituições de ensino, com as famílias e a comunidade.

As reuniões a nível escolar decorrem durante todo o ano; Os eventos distritais serão realizados durante os meses de maio, junho e julho e durante o mês de agosto serão realizadas 25 feiras regionais

em cada uma de nossas regiões educacionais. Meninas, meninos, jovens e adolescentes participam de programas socioeducativos, níveis e modalidades das escolas públicas e privadas da província, acompanhados pelos seus professores.

As Feiras de Ciências são um processo educativo que começa na sala de aula e continua ao longo do ano letivo. São instalados em instituições de ensino como estratégia para melhorar o aprendizado e otimizar o ensino. Eles fazem parte do planejamento escolar.

Todo o currículo escolar pode ser trabalhado no âmbito das feiras de ciências. A ideia das feiras de ciências não devem referir-se exclusivamente à apresentação de trabalhos de ciências exatas ou natural (física, química, por exemplo) ou tecnologia. As expressões “feira de ciências” ou “feira escolar” ciências e tecnologia” são apenas o nome genérico que perdurou no léxico educacional e se refere a aspectos de sua origem como estratégia pedagógica voltada para determinado tipo de conhecimento

Atualmente As feiras de ciências incluem trabalhos de todas as áreas curriculares, ciências, artes, entre outras e se se expande para todos os níveis e modalidades do no Brasil

É possível que, para muitas pessoas, a primeira imagem que se constrói de uma feira de ciências seja de um encontro de alunos e professores e, eventualmente, do público em geral. No entanto, a feira é muito mais que um encontro, não é uma celebração nem um evento festivo escolar

Em relação à aprendizagem ativa dos nossos alunos, os educadores sabem 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. Os professores devem gerar climas emocionais positivos que facilitem e promovam o aprendizado e a segurança do aluno. Para fazer isso, temos que mostrar respeito, ouvi-los e estar interessados tanto em suas questões acadêmicas quanto em suas emoções. A empatia é essencial para educar a partir da compreensão e desenvolver a confiança de nossos alunos em seu próprio aprendizado.

Sobre o que os professores comentaram dos trabalhos em grupo, a teoria do Construtivismo Social diz que a aprendizagem ocorre

principalmente através de interação social com outras pessoas, como professores ou colegas. Um construtivista proeminente sociedade social, Lev Vygotsky (1896-1934), descreveu a Zona de Desenvolvimento próximo (ZPD). Esta é a área onde atividades de aprendizagem devem se concentrar, incluindo o aprendizado ativo, que é uma aprendizagem ativa é uma abordagem de ensino em que os alunos participam do processo de aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimento e compreensão. Na escola, eles geralmente fazem isso em resposta às oportunidades de aprendizagem projetadas por seus professores, em que o aluno pode alcançar de forma independente e o que pode alcançar guiado pela experiência do professor.

As feiras de ciências são um processo educativo que começa na sala de aula e continua ao longo do ano letivo. São instalados em instituições de ensino como estratégia de melhoria de aprendizagem e otimização do ensino.

Desde a sua concepção e implementação, as feiras foram geradas como uma tarefa puramente escolar. E dizem que são e serão atividades nas quais a comunidade educativa participa: sem escolas não há feiras.

Apenas alguns casos de feiras ocorrem fora da escola e isso responde a razões simples organizacional: são os eventos expositivos. Mesmo nestes casos, os participantes são em um ambiente escolar coletivo que inclui uma diversidade de instituições e se distingue por ser mais amplo do que o âmbito da escola a que pertencem. Por esse motivo, a ideia deve ser totalmente descartada.

Conclui-se que esta tese de doutorado confirma principais vantagens da aplicação de uma Feira de Ciências como estratégia para aquisição de competências de investigação, criatividade e expressão na aprendizagem de Ciências da Natureza no ensino fundamental II.

REFERÊNCIAS

ADAMS, FW; ALVES, SDB; NUNES, S. M. T. Uma construção de conhecimento científico e crítico a partir de feiras de ciências. **Ensino, Saúde e Meio Ambiente**, v. 13, não. 1, pág. 144 160, 2020.

ALMEIDA, F.; FRANCO, M. **Tecnologias para a Educação e Políticas Curriculares de Estado**. In: TIC e Educação 2013. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – ICT Education, 2014.

ALMEIDA et al. **Os usos das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processo de Ensino na Universidade**. In: _____ (org.). Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5 Ed. Joinville: Univille, 2012.

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula**. fascículo 17. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção na Sala de Aula)

AZEVEDO, M.; BORBA, R. C. DO N. Educação em Ciências em tempos de pós-truque: pensando sentidos e discutindo intenções. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, não. 3, pág. 155-157, 2020. A

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico- Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

_____.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, E. F. MOURA, D. G. de. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BAUER, W. Martin, George Gaskell - tradução de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático I**- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAZZUL, J. A educação científica precisa de manifestos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, não. 3, pág. 102-104, 2020.

BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. In: **EDUCERE**, 12., 2015, Curitiba. Anais[...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 15464-15477. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20881_9548.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. (Academia Nacional de professores). Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: Acesso em: 28/09/2023.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLENDED LEARNING e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Calouste Gilbenkian, 2001.

BECKER, F. **Construção do Conhecimento Matemático: natureza, transmissão e gênese**, Rio Claro, 2019.

BIANCHI, A.S. **Feiras de Matemática: repercussões no processo de ensino-aprendizagem**. 166f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2002.

BORGES, Regina Maria Rabello; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 6 N° 1 (2007). Disponível em: http://reec.educacioneditora.net/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf. Acesso em 04 maio 2024.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G.; **Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. Cairu em Revista. Jul/Ago. 2014, Ano 03, nº04, p. 119-143.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 83, p. 263-293, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)**. Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

_____. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. Língua Portuguesa. MEC/SEF**. Brasília. 1998. portal.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf. 2019

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

_____. MEC. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CALAZANS, A.; MASSON, E.; SOUZA, M.; BRITO, I.; PALDÊS, R.; KOSLOSKI, R.; RAMOS, C.; GUIMARÃES, F. Ensino Superior com metodologias ativas: na prática, como se faz. Ananindeua, PA. Ed. Itacaiúnas, 2019.

CALHEIROS, D. da S. **Utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto da Web 2.0 na prática docente do ensino superior**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2009.

CAMPAGNOLO, R.; APARECIDA, A.; RAUBER, J. J.; TRATCH, R. **Uso da abordagem Peer Instruction como metodologia ativa de aprendizagem: um relato de experiência**. Signos, n. 2, p. 79–87. 2014.

CAPELLATO, P. et al. **Metodologias Ativas no Processo de Ensino - Aprendizagem Utilizando Seminários como Ferramentas Educacionais**. Journal of Chemical Engineering and Chemistry. 2017.

CORTELAZZO, Angelo Luiz et al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

COSTA, Heloísa Albuquerque. **A sala invertida como meio para a participação ativa dos alunos**. Disponível em: <_https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4963762/mod_resource/content/1/aula%204.pdf>. Acesso em 23 SET. 2024

COSTA, Heloísa Albuquerque. **A sala invertida como meio para a participação ativa dos alunos**. Disponível em: <_https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4963762/mod_resource/content/1/aula%204.pdf>. Acesso em 10 maio 12 jun. 2024

DAROS,; FAUSTO. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268 – 288, 2017.

FERRARINI, R., SAHEB, D., & TORRES, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: **Revista Educação Em Questão**, 57(52). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52id15762>.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.

FINCO, G. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino fundamental II: aplicabilidade, potencial e reflexões de uma adaptação sob perspectivas geocientíficas**. Campinas, SP : [s.n.], 2018.

GLASSER, Willian. **Principais metodologias ativas**. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4mSfVa-PfUJMJ:https://materiaetecnologia.com.br/metodologias-ativas/principais-metodologias-ativas/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 12 jun. 2024

GASKELL, G. et al. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAROFALO, Débora. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. 25 de Julho 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/> Acesso em: 01.09. 2023.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. 7ª – São Paulo: Atlas, 2022. Disponível em: pucgoaias.edu.br. Acessado em: 01.10.2023, às 9:46.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância** Campinas: Papyrus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Vani Moreira Kenski. Campinas: Papyrus, 2003. Coleção Papyrus Educação.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J. ; TREGLIA, Michael. **Invertendo a sala de aula**: um portal para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. The journal of Economic Education, v. 31, no. 1, p-30-43, 2000.

_____.In. Revista Nova Escola. Por Débora Garofalo. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. 25/06/2018 Disponível em: Acessado em: 24/07/2023.

LOPES, R. M.; SILVA, F. M. V. (Org.); ALVES, N. G. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Publiki, 2019. v. 1. 198p.

MACHADO, M.A.C.; NUNES, SMT; FALEIRO, W. Motivações e concentração de professores que se gajam em feiras de ciências: o caso da Feira de Ciências da UFCAT. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 18, não. 40, 2022.

MANCUSO, R. **A evolução do programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul: avaliação tradicional X avaliação participativa**. 334f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1993.

MARTIN, MGMB; MICHELS, JC; KOENTOPP, AC; MOREIRA, AM; ARCENO, LIBRA.; SILVA, L.B. Feira de Ciências como atividade fundada na práxis. **Ensino de Ciências: revista de pesquisas e experiências docentes no. Extra**, pág. 20532057, 201

MASETTO, Marcos T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOREIRA, P. **Metodologias ativas na escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rodrigues Alves, 2015.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. 2015.

_____. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores**, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: penso, 2018. p. 2.

_____. **A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YATEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2018, p.23-35.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m8HYzqTX7CXQpQdWN7x7vrj/>. Acessado em: 12 junN. 2024

MUNHOZ, A. S. **Vamos inverter a sala de aula?** ed 1, Clube de Autores, 2015, 150 p.

MUNHOZ, A. S. **ABP. Aprendizagem Baseada em Problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

OLIVEIRA, T. E., ARAUJO, I. S., & VEIT, E. A. **Sala de aula invertida (Flipped Classroom):** inovando as aulas de física. Física na Escola, 14, 2016.

PAIVA, Y. **Aprendizagem ativa e colaborativa:** Uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino) – Universidade de Brasília, Rio de Janeiro, 2016

PRETTO, Nelson. de Luca. **Educação e inovação tecnológica:** um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Salvador : UFBA, 2000.

SAHIN, A. **Clubes STEM e competições de feiras de ciências: efeitos** na matrícula pós-secundária. Jornal de Educação STEM: Inovações e Pesquisa, v. 14, não. 1, pág. 7, 2013.

SAMPIERI, R., COLLADO, C., & Lucio, M. **(Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças** Porto Alegre, RS: Penso. 2013

SILVA, J. F. S. da. **Teoria e prática no trabalho profissional do assistente social: falsos e verdadeiros dilemas.** Serviço Social & Realidade, Franca, v.14, n.2, p.133-54, 2005.

SILVA, M. **Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.115, p.195-205. 2002.

SILVA. Edna Lúcia. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszka.** 2005.

SILVA, C.B.C.; VEIT, E.A.; ARAUJO, I.S. Feiras de Ciências no Brasil: panorama, resultados e recomendações. Caderno **Brasileiro de Ensino de Física**, v. 40, n. 2, ago. 2023.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico.** Curitiba : Intersaberes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VALENTE, José Armando; BIANCONCINI de Almeida, Maria Elizabeth; FOGLI. Serpa Geraldini, Alexandra. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Revista Di-

álogo Educacional, vol. 17, núm. 52, outubro-diciembre, 2017, pp. 455-478 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

VENDRAME, F. C.; VENDRAME, M. C. R. As Metodologias Ativas de Aprendizagem. In: **XXV Enangrad**, 2014, Belo Horizonte. XXV Enangrad, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RAMOS, P. E. **O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação**. Mato Grosso: Seduc, maio, 2014.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância**: uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso: 2013.

SAHAGOFF, A. P. D. C. **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Inovar, 2019. p. 141.

SANTOS, E. F. . Benefícios e Desafios da Aprendizagem Baseada em Problemas: Uma revisão. IN: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal/RN. Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. João Pessoa/PB: Realize, 2016. v. 1.

SCUISATO, D. **Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa**. Brasília: UNB/UEG, 2016.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 87-98, 2015.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. HOLOS. Ano 31, v. 5, 2015.

OLIVEIRA, Evaneide B. **Aprendizado Baseado em Problemas (Problem-Based**

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHLEMMER, E. **A aprendizagem com o uso das tecnologias digitais: viver e conviver na Virtualidade**. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 103-126, jan./jun. 2005.

SILVA, B. D. da. **A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo – repercussões e exigências na profissionalidade docente**. In:

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de (Orgs.) **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002

SILVA, C.B.C.; VEIT, EA; ARAÚJO, I.S. **Feiras de Ciências no Brasil: panorama, resultados e recomendações**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 40, não. 2, 2023.

SILVEIRA, AP; SILVEIRA, DP; FREIBERG, J. A. A disciplina prática como componente curricular IV e as potencialidades de uma feira de ciências. **Revista Missioneira**, v. 22, não. 1, pág. 3541, 2020.

SOUZA, A. L. D. A.; VILAÇA, A. L. D. A.; TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: MARTINS, G. **METODOLOGIAS ATIVAS: Método e praticas para o século XXI**. Quirinópolis – GO: IGM , 2020. p. 32-44.

VALENTE, A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: pensa, 2018. p. 27 - 44. Disponível na internet: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/principios->

-fundamentos-procedimentos-educacao-basica-uma-relacao. Acesso em 28 jan 2024

_____. **A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Disponível em: https://copec.eu/c_ongresses/intertech2016/proc/works/15.pdf. Acesso em 10 de jan. 2024.

VIEIRA, Eliane Ferreira; CORRÊA, Lauro Lima; ELIAS, Marcos. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência focada nos riscos socioambientais relacionada ao consumo de alimentos industrializados. **Revistas Perspectivas em Educação Básica**. v. 1, n. 4 2021

VICKERY, Anitra. et al. **Aprendizagem ativa: nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016. 252p.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vygotsky e Adorno. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 5-14, abr. 2012. Disponível em: . Acesso em: 17, dez.. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

YAMAMOTO. Iara. **Metodologias Ativas de aprendizagem Interferem no Desempenho do Estudante**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo 2016. Acessado em www.teses.usp.br (google acadêmico) em 20/03/2023 às 20:00

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. **UNESDOC/digital library**, 22 Março 2020. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>>. Acesso em: 13 maio 2024.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório educacional anual**. Brasília: Unesco, 2018. Disponível em <http://www.unesco.com> Acesso em 25 de ago de 2022.

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia**. Metodologias Ativas Para Uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. 2017, Disponível em http://srvd.grupoa.com.br/uploads/i_magensExtra/legado/B/BACICH_Lili_an/Metodologias_

Ativas_Educacao_Inovadora/Lib/Amostra.pdf Acesso em 4 de mai de 2022.

_____. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida.** Depto. de Multimeios, Nied e GGTE - Unicamp & Ced – PucSP. s/d.

VEIGA, V E. **O ensino por meio de metodologias ativas.** Recife: UFPE, 2008. Dissertação de Mestrado. (Versão Digitalizada).

_____. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: pensa, 2018. p. 27 - 44. Disponível na internet: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/principios-fundamentos-procedimentos-educacao-basica-uma-relacao>. Acesso em 10 maio 2021.

VEIGA, E. G. TAVARES, T. A. **Um Modelo de Processo para o Desenvolvimento de Programas para TV Digital e Interativa baseado em Metodologias Ágeis.** NUPERC – Universidade Salvador (UNIFACS), s/d.

TRIVIÑOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.**

VYGOTSKI, LEV. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, E. C. **Feiras de Ciências como espaço pedagógico de múltiplas aprendizagens.** 1999. 190f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WEBER, S. D. **Como Feiras de Ciências Escolares: Um Incentivo à Pesquisa.** Ciência com Indústria, v. 4, não. 4, pág. 188190, 2016.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO, NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I. NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA BARROSO RAMIRES NO MUNICÍPIO DE MANAUS-AM/BRASIL, COM ÊNFASE LITERACIA E NUMERACIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ANO DE 2020- 2021

THE MUNICIPAL LITERACY POLICY, IN THE 1ST AND 2ND YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION I. AT THE RAIMUNDA BARROSO RAMIRES MUNICIPAL SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF MANAUS-AM/ BRAZIL, WITH AN EMPHASIS ON LITERACY AND NUMERACY OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE IN THE YEAR 2020-2021

Elissandra Nascimento de Araújo

Doutora em Ciência da Educação pela Universidad
de La Integración de Las Américas – UNIDA
elissandra1311@gmail.com

RESUMO

A educação tem sido uma preocupação central no século XXI, pois o progresso científico, econômico e social depende diretamente de sua qualidade. No Brasil, políticas públicas voltadas para a alfabetização ganharam destaque, culminando no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado para aprimorar o ensino e combater a dificuldade de leitura infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa iniciativa, buscando garantir uma formação básica de qualidade para todos. O objetivo geral do estudo foi implementar as perspectivas da aprendizagem no centro da BNCC: literacia e numeracia do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na Política Municipal de Alfabetização. Para se alcançar esses objetivos foi traçado uma pesquisa por revisão integrativa em livros e artigos eletrônicos e pesquisa de campo com aplicação de técnicas de literacia e numeracia para os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Manaus. A Literacia tem como conceito um conjunto de conhe-

cimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e a sua prática produtiva, literacia consiste na aprendizagem do alfabeto e sua utilização como código de comunicação. Constitui-se na gramática e suas variações. Não é ler, é interpretar compreender, criticar ressignificar e produzir conceito. A literacia promove sua socialização já que possibilita o estabelecimento de menos tipos de intercâmbio simbólico com os indivíduos. O conceito de numeracia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática nas quatro operações básicas em alfabetização escolar. Conclui que os resultados da aplicação do Plano Municipal de Alfabetização (PMA) com uso do BNCC, ainda são incipientes na cidade de Manaus em função do pouco tempo de aplicação, mas certamente esses resultados vão melhorar.

Palavras-Chave: Conteúdo escolar. Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

Education has been a central concern in the twenty-first century, as scientific, economic and social progress depends directly on its quality. In Brazil, public policies aimed at literacy have gained prominence, culminating in the National Literacy Plan (PNA), created to improve teaching and combat children's reading difficulties. The National Common Curriculum Base (BNCC) reinforces this initiative, seeking to ensure quality basic education for all. The general objective of the study is to implement the perspectives of learning at the center of the BNCC: literacy and numeracy of the 1st and 2nd year of Elementary School in the Municipal Literacy Policy. To achieve these objectives, a research was designed by integrative review in books and electronic articles and field research with the application of literacy and numeracy techniques for students of the 1st and 2nd year of Elementary School of a public school in the city of Manaus. Literacy has as its concept a set of knowledge, skills and attitudes related to reading and writing and its productive practice, literacy consists of learning the alphabet and its use as a communication code. It is constituted in grammar and its variations. It is not reading, it is interpreting, understanding, criticizing, resignifying and producing concepts. Literacy promotes their socialization since it

enables the establishment of fewer types of symbolic exchange with individuals. The concept of numeracy is the set of knowledge, skills and attitudes related to mathematics in the four basic operations in school literacy. It concludes that the results of the application of the Municipal Literacy Plan (PMA) with the use of the BNCC are still incipient in the city of Manaus due to the short time of application, but certainly these results will improve.

Key words: School content. Literacy. National Common Curricular Base.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é a apresentação dos resultados de uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramires no município de Manaus-Am/Brasil, com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental sobre a aplicação do Pano Municipal de Alfabetização (PMA) com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) analisando o conteúdo da educação escolar em termos de competências universais e novos letramentos.

Os problemas que motivaram esta pesquisa surgiram quando se buscou resolver: Formação de um quadro conceitual para o desenvolvimento de competências e nova literacia e numeracia na educação escolar; análise das melhores experiências nestas áreas; desenvolvimento de propostas para transformações da educação escolar na cidade de Manaus, que contribuiriam para sua competitividade nacional e internacional.

O material proposto analisa o contexto regional em que os conteúdos e as tecnologias da educação estão sendo atualizados. Onde-se apresenta um projeto de estrutura e opções para as etapas necessárias para implementá-lo em uma escola na cidade de Manaus. Na construção do PMA, o grupo de trabalho enfrentou uma séria dificuldade terminológica, em primeiro lugar, no que diz respeito a frases que denotassem não competências disciplinares (ou especiais), mas competência de resolução universal – isto é, não se limitando a disciplinas ou esferas – tarefas. Diante disso procurou-se saber: Pergunta Central: Como fazer a implantação da literacia e da numeracia na escola Municipal Raimunda Barroso Ramires no Município de Manaus- AM/Brasil?

A análise da literatura e dos documentos regulamentares (mais de 180 quadros de competências diferentes) permite afirmar que as expressões competências-chave (competências) e competências universais (competências), competências do século XXI, competências meta-disciplinares (competências) – são usados quase sempre como sinônimos.

A situação conceitual e terminológico-lógica apresenta desafios que diversos pesquisadores e formuladores de políticas educacionais caracterizam como uma confusão conceitual. O grupo de trabalho municipal, diante desse cenário, propôs a análise do termo competências universais, previamente utilizado. A educação constitui uma preocupação central das nações no século XXI, uma vez que um futuro próspero para um país depende do fortalecimento de suas políticas educacionais. O progresso científico, econômico e social de um povo mantém uma relação direta com a qualidade da educação.

Com base nesses pressupostos fundamentais, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado pelo Ministério da Educação (MEC) para fortalecer os processos de

aprendizagem na alfabetização no Brasil e aprimorar os resultados educacionais. Nos anos iniciais, muitas crianças permanecem sem a capacidade de ler com compreensão, escrever corretamente e dominar conceitos básicos de matemática. A ausência dessas habilidades compromete a trajetória escolar e reduz as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Nesse contexto, o objetivo geral foi Implementar a PMA, a literacia e numeracia do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramires no Município de Manaus-AM/Brasil, tendo como base a nova BNCC.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 APRENDIZAGEM LITERACIA E NUMERACIA

Ao longo da história da humanidade diferentes teorias surgiram à medida que os pesquisadores se concentraram em diferentes tipos de aprendizagem. Alguns se concentraram na aquisição de habilidades, como aprender a digitar, escrever e ler (Vygotski, 1989).

Cada uma dessas teorias tem pontos fracos, mas todas têm seu valor. Por exemplo, se olhar-se de perto, a raiz de teorias humanistas como Ganieh e Maslow pode ser encontrada em perspectivas de psicólogos cognitivos e comportamentais. Em geral, pode-se dizer que usar qualquer uma dessas teorias em seu lugar é desejável e útil. As perspectivas behavioristas, entretanto, foram confrontadas com muitas críticas, sempre que a mudança de comportamento é intencionalmente oral, a transferência rápida de dados é necessária, eles demonstraram sua eficácia (Tavares; Alarcão, 2012).

Ainda de acordo com Tavares e Alarcão (2012), outros se concentraram na aprendizagem com compreensão e seus efeitos na formação e transferência de esquemas. Outros ainda estudam o surgimento de novas ideias por meio de interações com outras pessoas e por meio de esbarrar no mundo.

Os teóricos da aprendizagem também exploraram diferentes configurações de aprendizagem – incluindo pré-escola, escola, laboratório experimental, pontos de encontro informais e configurações cotidianas, domésticas e de trabalho – e usaram uma variedade de medidas de aprendizagem (por exemplo, neurobiológica, comportamental, etnográfica) (Sério, 2015).

Além disso, os teóricos da aprendizagem trabalham em escalas de tempo que variam de milissegundos de tempo de processamento a expectativa de vida e até mesmo aprendizagem intergeracional. Entender essas diferentes perspectivas e dar a cada o que é justo são uma tarefa desafiadora. Muitos autores também discutem as principais mudanças em como a pesquisa de aprendizagem foi conduzida durante os últimos 30 anos – mudanças que envolvem a mudança de estudos apenas de laboratório para pesquisas conduzidas em ambientes complexos, como salas de aula, escolas e distritos, além de aprender na natureza em ambientes cotidianos (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016).

1.2 TEORIA DA COGNIÇÃO NA LITERACIA E NUMERACIA

Os psicólogos cognitivos, ao contrário dos behavioristas, acreditam que a aprendizagem é um processo interno direcionado e se

concentram no pensamento, compreensão, organização e consciência (Moreira; Ostermann, 2019).

A aprendizagem não pode ser observada diretamente e está relacionada à mudança na capacidade de resposta do indivíduo, sem alterar imediatamente o comportamento. Os fundamentalistas defendem que o estudante deve explorar e processar informações para questionar e solucionar problemas, revisando experiências para aprimorar a compreensão. A teoria da Gestalt é considerada a principal entre as teorias cognitivas (Sério, 2015).

O Behaviorismo, por sua vez, propõe a análise dos fenômenos de aprendizagem por meio de componentes simples, permitindo a compreensão de processos mais complexos (Vygotski, 1989). Psicólogos da Gestalt se opõem a essa abordagem, sustentando que a cognição deve ser analisada holisticamente, pois a percepção humana é estruturada em padrões globais significativos (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016).

Inspirados por essa visão, pesquisadores da Gestalt argumentam que o conhecimento deve ser organizado em um todo coerente, evitando sua fragmentação (Becker, 2013). Wertheimer formulou o princípio do plano de *Pragnanz*, que estrutura a percepção da maneira mais simples possível, enquanto Kafka desenvolveu a teoria da aprendizagem por insight, fundamentada em leis de compreensão, como similaridade e continuidade (Becker, 2014).

Assim como os psicólogos cognitivos, os comportamentalistas acreditam que o estudo da aprendizagem deve ser observável e que as teorias da aprendizagem e os resultados empíricos devem ser o resultado de pesquisas experimentais. Sua principal diferença com os behavioristas está neste aspecto fundamental que eles acreditam que pela observação das respostas comportamentais, seria possível perceber a natureza dos processos cognitivos internos, que causam essas respostas (Moreira; Ostermann, 2019).

Embora o conhecimento e a informação para eles tenham uma natureza real e objetiva igual ao behaviorismo, eles acreditam que necessariamente aprender não é resultado de mudança de comportamento (Sério, 2015). Uma das questões destacadas por Wertheimer e outros psicólogos da Gestalt foi que memorizar como papagaios é um

método ineficaz de aprendizagem e inútil na vida real. Em vez disso, eles argumentaram que a maior parte do nosso aprendizado na vida real é feito por meio da compreensão e da descoberta dos princípios de questões subjacentes (Vygotski, 1989).

A aprendizagem combinada com a compreensão, em vez da repetição mecânica da relação excitação-resposta, precisa ser consistente com as experiências anteriores ou o conhecimento existente para criar uma nova consciência (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016). Os educadores podem usar esses princípios nas aulas de numeracia e literacia para serem vistos como um todo, não como uma coleção de fatos distintos. Por exemplo, se uma aula for sobre adição ou separação de sílabas, os alunos podem compreender cada etapa como um todo. Nesse ínterim, é possível utilizar os métodos de resolução do problema. Por exemplo, ao invés de ensinar os alunos a somar e/ou separar sílabas, os professores podem inferir o contexto da adição e da separação de sílabas no cotidiano de sua vida (Becker, 2013).

O aluno que chega gradativamente ao estágio simbólico pode definir a adição e a separação de sílabas, explicar a importância. Portanto, o professor pode usar esta ilustração ou um exemplo do cotidiano para ajudar os alunos no aprendizado. Além disso, existe também um sistema de codificação, onde os fatos dados foram agrupados por ele e se relacionam entre si (Becker, 2014).

Este sistema permite ao aluno ir além das informações fornecidas e por inferência a partir dos princípios previamente aprendidos, que foram armazenados no sistema, para criar novas ideias (Sério, 2015). A teoria da aprendizagem de significado teológico de David Ausubel é uma das teorias de cognição bem conhecidas. A relação desta teoria com a aprendizagem escolar é mais do que as outras teorias de aprendizagem, porque esta teoria foi desenvolvida em princípio para explicar problemas de aprendizagem verbal em materiais (Vygotski, 1989).

Vários de seus princípios podem ser usados diretamente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, por exemplo, controlando os fatores que contribuem para a aprendizagem e retenção de material significativo. Aprender é a relação entre o novo conteúdo e a estrutura cognitiva do aluno. Assim, a estrutura cognitiva

do aluno durante o tempo de aprendizagem tem a influência mais importante na aprendizagem e retenção de novo material e uma das estratégias educacionais para fazer isso é usar os pré-organizadores no treinamento (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016).

Foi afirmado na teoria de Ausubel que os materiais devem ser apresentados de forma organizada, arrumada e consistente com o conhecimento prévio dos alunos, a fim de permitir que eles aprendam com mais eficiência. Esta é à base da teoria da recepção ou assimilação (Becker, 2013).

Ele disse que a aprendizagem é um processo indutivo, que começa a partir de uma compreensão primária de conceitos gerais e continua a compreender os detalhes específicos. O método de ensino sugerido de Ausubel é expositivo (demo), o que torna o aprendizado significativo. Tem uma relação estreita com o conhecimento prévio dos alunos e requer muitas interações entre professores e alunos com base no uso dos organizadores avançados e, subsequentemente, o conteúdo da educação é inferior, o que é anexado à estrutura cognitiva do aluno atual (Becker, 2014).

A perspectiva de Ausubel é útil especialmente para ensinar a relação entre conceitos ou a introdução de material desconhecido ou difícil. Também é eficaz na educação de adultos com mais conhecimento e a capacidade de manipular ideias na educação (Duarte, 2013).

Nesse processo, o estímulo atinge desde o meio ambiente até os receptores e depois por meio de um registro sensorial, que está codificando as informações que entram no sistema nervoso. A informação permanece lá por uma fração de segundo e então será perdida ou transferida para a memória de curto prazo (Moreira; Ostermann, 2019).

A teoria da aprendizagem social é uma ferramenta útil para a educação e tem amplas aplicações. Um bom modelo deve ser atuado como uma pessoa habilitada para desempenhar bem o papel desejado. Os alunos que trabalham em grupos podem fortalecer as pessoas fracas trabalhando com outras pessoas (Sério, 2015).

O aspecto central desta teoria é o foco nos aspectos internos ao invés dos aspectos externos. Em relação ao foco desta teoria nos aspectos sociais da aprendizagem, ela é muito adequada para o en-

sino de literacia e numeracia e o uso dessa teoria pode ser útil em um ambiente de grupo (Vygotski, 1989).

Vale ressaltar que a referida teoria é baseada na aprendizagem por observação, exemplo ou padrão e desempenha um papel importante na aprendizagem (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016). As aplicações desta teoria incluem a aprendizagem de novos comportamentos e habilidades, incentivando comportamentos previamente aprendidos e chamando a atenção dos alunos. O papel do professor como modelo é muito importante para os alunos (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016).

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramires é uma instituição pública de ensino que surgiu com o ato de criação nº 1.448 de 20 de abril de 2010 devido ao término do turno intermediário da Escola Municipal Etelvina Pereira Braga com o objetivo de incorporar os alunos desse turno.

No que concerne ao tipo de pesquisa, trata-se de uma investigação descritiva com método não experimental. A pesquisa descritiva tem como objetivo caracterizar uma população, situação ou fenômeno em estudo. O foco recai sobre a resposta a questões como “como”, “o que”, “quando” e “onde” relacionadas ao problema de pesquisa, sem abordar as razões subjacentes (Moraes, 2014). O método não experimental de pesquisa não se caracteriza como não científico. Esse tipo de pesquisa indica a existência de uma variável preditora ou de um grupo de sujeitos que o pesquisador não pode manipular. Em tais casos, torna-se necessário recorrer a outras abordagens para a obtenção de conclusões, como a análise de correlação, a pesquisa ou o estudo de caso (Gil, 2014).

No que se refere ao enfoque, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa e quantitativa. A característica central desse tipo de investigação consiste na análise da forma como os indivíduos compreendem suas experiências concretas da vida real, utilizando suas próprias percepções e expressões (Moraes, 2014). A pesquisa quantitativa examina as diferenças na quantidade ou no nível das variáveis estudadas, além das relações de causa e efeito entre elas. A pesquisa qualitativa,

por sua vez, concentra-se na identificação de padrões e na compreensão das formas assumidas pelas variáveis (Moares, 2014).

A população foi constituída de todos os profissionais do ensino da Escola Municipal Raimunda Barroso Ramires. Para formação do Focus Group foram escolhidos 5 professores(as) do turno matutino; 5 professores(as) do turno vespertino; 1 gestor(a) da escola; 1 pedagogo(a) da escola, totalizando 12 pessoas.

No início, foi realizado o primeiro contato com as pessoas que poderiam compor o *Focus Groups* via telefone pelo *WhatsApp*, em função da pandemia do coronavírus. Nesse primeiro momento, foram apresentados as intenções e os objetivos da investigação, destacando a importância e relevância do tema.

Portanto, os procedimentos para coleta de dados estavam em consonância com os objetivos propostos na investigação. Os dados obtidos através do guia de entrevista aberta via *Focus Groups* visaram responder aos questionamentos e perguntas da pesquisa. Todas as questões que foram aplicadas para a categoria de participantes e foram efetivadas pela pesquisadora e posteriormente enviadas para os professores orientadores, com o intuito de aprovação e consequente aplicabilidade dos autores envolvidos.

Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo, ou seja, busca entender o contexto dos números apresentados em contraponto ao que diz a literatura a respeito do tema.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1.1 Organização dos resultados

O trabalho começou com a leitura de todos os documentos referentes à BNCC e ao Plano Municipal de Alfabetização, onde se buscou fazer um comparativo das principais premissas descritas no Quadro 1.

Figura 1 - Síntese comparativa da análise dos documentos e leis.

Categorias de análise	LDB	Diretrizes	PNE	BNCC	BNCC Final	Plano Municipal de Educação
Alfabetização	Não faz menções ao processo de alfabetização e letramento.	Alfabetização responsável por construir uma identidade na educação.	Erradicar analfabetismo	Destaque aos aspectos linguísticos e da gramática. Importância da Língua Portuguesa em articulação com as demais áreas do conhecimento	Articulação do currículo com a alfabetização e o letramento.	Segue os ditames do PNE do BNCC e do BNCC final
Literacia	Capacidade de aprender condicionada à leitura e a escrita.	Ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental I como responsáveis pelo processo de alfabetização, sem interrupção no primeiro ano (reprovação). Dois a três anos para se consolidar a alfabetização e o letramento	Alfabetizar todas as crianças até o término do terceiro ano (homogeneizar)	Ênfase na palavra letramento sobre alfabetização.	Alfabetização (sistema alfabético) como importante porta de acesso ao mundo letrado	Segue as premissas do BNCC final
Numeracia	Capacidade de aprender matemática	Dominar as 4 operações	Capacidade de dominar as 4 operações	Ênfase nas 4 operações	Sistema das 4 operações	Segue as premissas do BNCC

Fonte: Elaborado pela autora.

Desde a década de 1970, Manaus passou por reestruturações em razão das crises do capitalismo e do impacto da globalização, o que afetou diretamente as políticas educacionais (Almeida, 2016). Nos anos 1990, a Constituição de 1988 refletiu contradições entre o modelo de Estado de Bem-Estar Social e a concepção do Estado Mínimo, intensificando desigualdades e a dependência econômica externa (Andrade, 2013). O país adotou programas de abertura econômica alinhados às diretrizes do FMI (Azanha, 2008).

As medidas priorizaram o pagamento da dívida externa, enfraqueceram a burocracia estatal e promoveram privatizações em setores estratégicos (Fialho; Silva, 2011). A descontinuidade das políticas públicas resultou em sucessivos recomeços e instabilidade administrativa. Nesse contexto, o poder público exerce função essencial na implementação de políticas sociais estruturantes, fundamentais para a equidade e o aprimoramento das condições de vida da população (Aranha, 2010).

Na última década, o campo educacional enfrentou desafios históricos, como analfabetismo e evasão escolar, enquanto buscava ino-

vação diante da globalização. Mudanças significativas ocorreram, incluindo a criação de novas legislações, como a LDB nº 9.394/96 e o PNE nº 10.172/2000, que envolveram especialistas e professores na construção de políticas educacionais (Weber, 2009). A LDB estabeleceu responsabilidades entre União, Estados e Municípios na manutenção da educação, promovendo a colaboração entre os entes federativos (Brasil, 1996).

A União deve garantir o ensino superior e reduzir desigualdades regionais, enquanto Estados e Municípios se responsabilizam, respectivamente, pelo ensino médio e fundamental. O FUNDEF (Lei nº 9.424/96) direcionou 15% da arrecadação estadual e municipal para o ensino fundamental, promovendo financiamento proporcional ao número de alunos (Rossato, 2018). Criado para atender à Constituição de 1988, o FUNDEF buscou reduzir desigualdades regionais, garantindo a gratuidade do ensino fundamental e melhores condições salariais aos professores (Nunes, s/a).

Em 2009, 97% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estavam matriculados no ensino fundamental, um índice comparável a países desenvolvidos e reconhecido pela Unesco. Diante disso, especialistas propuseram a ampliação do financiamento educacional por meio do FUNDEB, visando a universalização da educação básica (Barros, 2016).

O PNE estabeleceu diretrizes para políticas educacionais de longo prazo, exigindo planos regionais e locais adequados às especificidades de cada área (Becker, 2014). O PME de 2018 organizou-se em seis partes, abrangendo desde a introdução até o acompanhamento e avaliação, detalhando níveis e modalidades de ensino (Becker, 2013). Destaca-se o PMA, que impulsionou avanços na educação, embora desafios estruturais e educacionais ainda persistam (Gatti, 2018).

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os professores entrevistados expressaram três posicionamentos distintos: o pessimista, o otimista e o neutro. O pessimista não acredita no sucesso do plano e enfatiza falhas no processo. O otimis-

ta percebe a iniciativa da Prefeitura Municipal de Manaus (PMM) e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-MA) como uma oportunidade para aprimorar o ensino.

A PMM, por meio da SEMED-MA, estruturou propostas para elevar a qualidade da educação e garantir a alfabetização na idade adequada. O PMA fornece diretrizes baseadas em evidências para aprimorar a alfabetização, embora não haja comprovação de mudanças concretas na prática educacional (Behring, 2013).

O PMA incentiva a colaboração de diferentes setores, mas muitos programas no Brasil operam isoladamente no ambiente escolar (Bigge, 2017). Seguindo a BNCC, o plano incorporou diretrizes nacionais e adaptou-as às particularidades regionais (Bourdieu; Thompson, 2011). O planejamento curricular fundamenta-se nas necessidades dos alunos, priorizando temas relevantes para o ensino-aprendizagem. Saylor e Alexander (2014, p. 33) caracterizaram esse modelo como essencial para a adequação pedagógica.:

– a primeira característica diz que o plano curricular está baseado no conhecimento das necessidades e interesses dos alunos; – o plano curricular está também caracterizado por uma flexibilidade. Faz-se previsões para modificações no plano para igualarem-se às necessidades e interesses dos alunos com muitas opções válidas para eles. De fato, o estudante pode desenvolver seu próprio plano curricular, embora com guia na seleção de opções e no planejamento; – Conforme este modelo, o aluno é consultado e pode instruí-lo individualmente quando for necessário durante o processo curricular.

Com respeito à importância do modelo Saylor e Alexander (2004, p. 34) apresentam três agrupamentos principais que justificam a utilização do modelo no processo de ensino-aprendizagem: – *as oportunidades de aprendizagem baseadas nas necessidades e interesses são mais significativas para os alunos*; – *a consideração dos interesses e necessidades motivam o aluno, facilitando o sucesso na aprendizagem*; – *este modelo facilita também a realização do potencial do indivíduo*.

O modelo baseado nas necessidades e interesses dos alunos tem especial aplicabilidade nos alunos da alfabetização assim, foi as-

senalado já na I Conferência internacional da Educação realizada em Elsink, na Dinamarca, em 1949, em cujo relatório oficial lê-se:

Se for verdade que toda a educação deve inspirar-se nas possibilidades e necessidades daqueles que se destina, esta clarificação é especialmente desejável na alfabetização; Na verdade, esse tipo de educação é exigida por aqueles espontaneamente a que se destina e, portanto, só pode atrair e reter à medida que satisfaz os interesses espirituais, sociais e intelectuais (UNESCO, 1949, p. 11.).

Esse documento estabeleceu que a educação deveria considerar as experiências dos participantes (ONU, 1976, p. 113). O modelo pedagógico baseado nas necessidades e interesses dos educandos apresenta duas implicações fundamentais: a necessidade de conhecer as especificidades da população atendida e a diferenciação dos alunos conforme seus interesses individuais (Darsie, 2014).

Embora essa diferenciação não esteja explicitamente formulada no problema, influencia diretamente a seleção dos temas didáticos, que podem ser trabalhados por turmas inteiras, pequenos grupos ou individualmente (Bicudo, 2008). O PMA reforça essa abordagem e destaca a importância do envolvimento da família no processo educacional, conforme relataram interlocutores do estudo:

1. Um dos fatores muito proveitosos do Plano Municipal de Alfabetização é a participação da família, fundamental em todos os sentidos (entrevistado professor 5);
2. Acho que o Plano foi muito preciso ao envolver a família (entrevistado professor 6);
3. Ao considerar a família no processo de alfabetização a PMM inovou (entrevistado professor 7);
4. Foi deveras fundamental que o Plano tenha envolvido a família. assim a escola não fica sozinha no processo de alfabetização das crianças (entrevistado professor 8).

O envolvimento da família na educação dos filhos ocorre de diversas formas, seja em casa, auxiliando nas tarefas escolares, seja na

escola, participando de atividades e mantendo comunicação com professores e outros pais (Saylor; Alexander, 2014).

O PMA fortaleceu essa relação entre participação familiar e desenvolvimento da alfabetização, fator essencial para o progresso educacional (Bradfield; Moredocok, 2013). Problemas de alfabetização na infância resultam em maiores taxas de evasão escolar, delinquência juvenil e aumento dos custos sociais. O envolvimento familiar pode influenciar indiretamente a alfabetização por meio do reforço positivo, modelagem de comportamento e fortalecimento da autoeficácia infantil (De Paula, 2011).

A participação ativa dos pais favorece atitudes positivas em relação à educação, contribuindo para o sucesso acadêmico e social das crianças (Williams; Williams, 2010). Esse impacto se reflete em melhores oportunidades futuras, reduzindo a evasão e aumentando a taxa de conclusão do ensino médio dentro do prazo (Souza; Vermigo, 2018).

Apesar da relevância do tema, os estudos sobre o envolvimento familiar na escola e seu impacto na alfabetização ainda se concentram em análises transversais. Pesquisas longitudinais sobre essa relação durante o ensino fundamental são escassas, embora essa fase seja crucial para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização essenciais para a vida adulta (Del Rio Pereda; Alvarez, 2016).

Pesquisas recentes abordaram práticas motivacionais e expectativas educacionais dos pais ao longo do ensino fundamental, considerando o contexto socioeconômico (Duarte, 2013). Estudos de Porto Bradfield e Moredocok (2013) analisaram a trajetória do envolvimento parental e sua influência no desempenho acadêmico entre a primeira e a terceira série. Os resultados indicaram que maior envolvimento inicial favorece a continuidade do engajamento e a melhora no aproveitamento escolar.

Segundo Frendrich *et al.* (2019) utilizaram análises de mudança residual para examinar a relação entre envolvimento e desempenho do jardim de infância até a terceira série, constatando que níveis mais altos de envolvimento estavam associados a melhor desempenho acadêmico. O PMA não tenha adotado diretamente esses estudos como referência, as pesquisas contribuíram para a formulação de di-

retrizes, evidenciando a relação entre engajamento familiar e sucesso escolar. Métodos de análise de trajetória e mudança residual, apesar de úteis, apresentam limitações na investigação dos padrões de estabilidade e transformação no desenvolvimento infantil.

O uso de estimativas intrafamiliares ajuda a minimizar esse problema, distinguindo efeitos reais das influências externas (Godos, 2018). Ao analisar mudanças temporais no envolvimento e no aprendizado infantil, descarta-se a influência de fatores invariáveis, tornando as conclusões mais precisas (Graff, 2015). Apesar de que não eliminem todas as fontes de viés, essas análises oferecem um método confiável para compreender o impacto do envolvimento familiar na educação (Kohn, 2011). A conversa com os interlocutores também abordou a relevância desse envolvimento no contexto da alfabetização, destacando sua importância na aprendizagem infantil:

- 1. Se a família é importante, a escola é primordial por que dela não se pode esperar outra coisa que não crianças que saibam ler e contar pelo menos (entrevistados professor 9);*
- 2. O Plano contempla a escola como instituição fundamental no processo de literacia e numeracia das crianças e isso é fundamental (entrevistado professor 10):*
- 3. Participei como gestora da escola da formulação do Plano Municipal de Alfabetização e uma das premissas mais importantes foi à definição do papel da escola (entrevistada gestora da escola);*
- 4. O papel da escola está muito bem definido no PMA (entrevistada pedagoga da escola).*

Os avanços na ciência do desenvolvimento ressaltam a influência do meio físico e psicossocial no crescimento infantil, embora o envolvimento educacional da família tenha recebido pouca atenção nos estudos. Evidências indicam que os níveis desse envolvimento variam conforme os contextos sociais e econômicos. Crianças de baixa renda apresentam menor autoeficácia e desempenho acadêmico, sendo que a baixa escolaridade dos pais agrava esse risco (Kohn, 2011).

Estudos Rodrigues (2018), mostram que o envolvimento educacional pode elevar seu desempenho a níveis comparáveis aos de crianças de famílias mais instruídas. A interação entre envolvimento

e educação dos pais é essencial para orientar intervenções eficazes. Além disso, a formação docente, alinhada às diretrizes do BNCC, é um aspecto central do PMA.:

1. *Sou formado em normal superior e minha formação eu considero genérica e não específica para atuar com literacia e numeracia na alfabetização conforme preconiza o BNCC e o PMA (entrevistado professor 1);*
2. *Sou formado em Pedagogia e atuou como professor na alfabetização, mas tenho certeza me aprimorar para trabalhar como literacia e numeracia conforme está escrito no BNCC (entrevistado professor 3);*
3. *Minha formação não me dá sustentáculo técnico para trabalhar com o que preconiza o BNCC em relação à numeracia e a literacia (entrevistado professor 5);*
4. *Me considero apto para trabalhar com literacia e numeracia na alfabetização, por que procurei me desenvolver por conta própria (entrevistado professor 7);*

A BNCC exige rigor na formação docente para atuar com literacia e numeracia, sendo parte de uma reforma escolar que, em pequena escala, pode melhorar práticas de liderança (Rodrigues, 2016). Reformas amplas exigem ampliação da liderança educacional, evidenciada por estudos sobre a implementação da BNCC, que destacaram a necessidade de aprimorar a formação docente (Kohn, 2011). Pesquisas recentes utilizam novos métodos para avaliar o impacto do treinamento docente no desempenho dos alunos (Kohn, 2011). A literatura acadêmica da última década enfatiza descobertas inéditas sobre a formação docente, conforme resumido na Tabela 1 (Marques; Praia, 2013).

Tabela 1 Resultados de estudos recentes sobre os efeitos da formação de professores no desempenho dos alunos no Brasil na alfabetização

Métodos/ estudos	Tipo de treinamento			
	Estudos de graduação	Pós- Graduação	Treinamento em serviço	Ganhos de pontuação
Souza (2005)	56	16	14	+ 10
Fagundes (2006)	133	19	16	+ 7
Lima et al. (2007)	245	102	100	+ 10

Marcondes (2008)	200	87	83	+ 8
Macedo et al. (2009)	200	98	93	+ 7
Lacerda et al.	300	167	114	+ 9

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A produtividade docente indica que a média de notas dos alunos é influenciada por características observadas, sem controle sobre fatores não observados, como motivação e capacidade inata (Kohn, 2011). Professores mais qualificados e experientes costumam ser atribuídos a alunos com melhor desempenho, o que pode distorcer estimativas sobre o impacto do treinamento docente (Moran, 2010). A formação docente, pautada pela legislação educacional, desempenha papel fundamental nas políticas educacionais (MARQUES e PRAIA, 2013).

Para Nunes (s.a, p. 12):

Investir em educação, portanto, tem sido considerados pelos amplos setores sociais, empresariais, políticos e econômicos, como uma das formas elementares para alcançar o progresso social e cultural da humanidade, pois se parte do pressuposto de que o nível educacional de um país afeta, poderosamente, a saúde, a economia, o trabalho, a segurança, o saneamento, o meio ambiente, entre outros. Nessa ótica, a educação é concebida como uma das dimensões que contribui direta e indiretamente para o pleno desenvolvimento de todos os setores da humanidade.

A formação docente enfrenta barreiras complexas que exigem investigação científica, especialmente diante do interesse dos educadores em promover mudanças e valorização profissional (Marques, 2019). No âmbito pedagógico, a formação não se limita à graduação, mas estende-se ao longo da atividade docente, caracterizando-se pela contínua construção do conhecimento (Moran, 2010).

A educação humana sofre influências que precisam ser analisadas sob a ótica das transformações sociais (Rossato, 2018):

Na raiz da sociedade moderna, está uma nova concepção de vida materializada. A felicidade se traduz na aqui-

sição de bens materiais... Mudou a base teórica e mudou a realidade. O determinante é o material. Houve um esvaziamento do moral, do ético e do espiritual. E isso se universalizou. A análise do panorama social, possibilitou encontrar alguns condicionantes que inferiram para desencadear o processo da globalização em que o desenvolvimento do capitalismo é marcado pela intensa revolução tecnológica, e estas novas tecnologias exigem novos conhecimentos e domínios de habilidades, resultando em novas necessidades educacionais aos sujeitos.

Do ponto de vista econômico, um novo quadro de hegemonia no sistema financeiro, é marcado pela presença de conglomerados empresariais que determinam e orientam o mercado, segundo seus interesses e as relações comerciais exigiram melhores e maiores domínios da língua inglesa, como idioma universal. O contexto globalizado impulsiona novos valores ao conhecimento, e nessa perspectiva à educação é fundamental para a construção e o novo modelo de participação no disputado mundo do trabalho (Olson; Bruner. 2016).

A globalização exige um modelo educacional no qual o professor desempenha um papel intencional e político, influenciado pelas relações de poder globais. A educação deve ir além da instrução, promovendo a cidadania, embora no capitalismo esteja voltada à produção e ao lucro. A formação docente torna-se essencial nesse cenário, exigindo um desenvolvimento profissional contínuo para atender às mudanças sociais e escolares (Moran, 2010; Moreira; Ostermann, 2019). A construção do conhecimento coletivo deve influenciar a transformação da Sociedade (Rossato, 2018). As exigências cognitivas do professor assumem papel central em sua prática (Olson; Bruner, 2016).

Conforme expressa Bicudo (2009, p.35):

A formação profissional de professores deve assegurar, portanto, a aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. É necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos. As relações entre professor e aluno são de grande importância para a aprendizagem...Pensa-se que o conhecimento nas va-

riadas dimensões assumidas no trabalho que o professor executa no contexto educacional, revela-se como importante referencial a ser explorado, pelos sujeitos que se candidatam ao ofício de professor, constituindo-se o exercício profissional como um amplo leque de possibilidades de obtenção do conhecimento da realidade que os sujeitos se inserem historicamente.

A formação docente articula o técnico e o prático, sendo o primeiro voltado à competência e o segundo à interação dialógica, que é adquirida durante a docência. A ausência de disciplinas voltadas às relações humanas nos currículos compromete a qualificação do professor para lidar com variados contextos socioculturais (Moll, 2018).

A formação docente deve considerar o contexto social do professor, aproximando o ideal do real por meio da articulação entre teoria e prática nos estágios supervisionados (Rodrigues, 2016). A fragmentação curricular compromete essa formação, pois enfoca excessivamente a dimensão técnica e negligencia a perspectiva dialógica e participativa (Moll, 2018).

A BNCC e o PMA destacam o papel das novas mídias na literacia e numeracia, refletindo a influência da tecnologia na infância e na formação de comunidades globais (Moreira; Ostermann, 2019). Os meios de comunicação tornam-se recursos simbólicos na construção das identidades juvenis (Moll, 2018). A aprendizagem, tema central na Psicologia, permanece alvo de debates sobre seus mecanismos e impactos sociais (Moll, 2018).

A aprendizagem motivada por reflexos e forças externas, como recompensas e punições, fundamenta-se na observação e mensuração do comportamento, sem considerar processos mentais internos (Lemos, 2010). No caso da alfabetização, o aprendizado inicial de literacia e numeracia segue a lógica cognitiva de Piaget, estruturando-se como raciocínio matemático-lógico para resolução de problemas (Lemos, 2010). A aprendizagem ocorre pela interação com o ambiente, em que a criança manipula, organiza e transforma objetos, construindo conhecimento progressivamente (Vygotsky, 2013).

O ritmo de desenvolvimento varia entre as crianças, tornando necessário respeitar suas diferenças no primeiro ciclo do ensino fun-

damental (Lemos, 2010). A escola deve fornecer recursos adequados para favorecer a aprendizagem, promovendo experiências positivas que incentivem o gosto pelo conhecimento (Galante; Brito, 2008). O ensino de língua inglesa também deve adotar abordagens motivadoras que estimulem atitudes positivas dos alunos (Galante; Brito, 2008).

Também, é necessário considerar que a passagem de um estágio para outro se processa sutilmente e por isso as atividades propostas devem ser adequadas a todo um processo de desenvolvimento no qual a criança se encontra.

O conhecimento lógico-matemático não é ensinado diretamente, mas emerge das relações que a própria criança cria, sendo um processo contínuo e irreversível (Santos, 2007). A criança estrutura esses conhecimentos por meio da manipulação de objetos, experimentando ações como separar, juntar, dobrar e classificar (Azevedo, 2008). As interações estimulam a construção cognitiva, permitindo que novas estruturas de conhecimento se formem com base nas já adquiridas (Santos, 2007).: aquisição de noções de atributos; aquisição de noções de medidas; construção do conceito de quantidade; aquisição de noções de conservação; aquisição de noções de espaço e tempo.

Estes estágios partem de noções que são mais facilmente interiorizadas pela criança, com as de atributo, e num crescendo abordam o conceito de número e noções de conservação, até chegar ao conhecimento de tempo e espaço. Este indo além das experiências concretas é mais difícil de ser adquirido (SANTOS, 2007). O quadro apresentado a seguir esquematiza as divisões e subdivisões dos diversos conteúdos:

Tabela 2 – Conceitos lógico-matemáticos.

CONCEITOS	CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS
Noções de atributos	Cor, forma, espessura e textura.
Noções de medidas	Altura, comprimento, peso, tamanho e temperatura.
Conceito de quantidades	Classificação, seriação, correspondência e termo a termo.
Noções de Conservação	Objetos concretos, líquido e massa.
Noções de espaço e tempo	Estruturação temporal-espacial

Fonte: Azevedo (2008, p. 157).

No 1º ciclo do ensino fundamental, a criança desenvolve gradualmente a percepção dos atributos dos objetos, diferenciando cores, formas e texturas por meio de brincadeiras (Azevedo, 2008). O aprendizado ocorre pela descoberta, e não pela transmissão direta do professor, permitindo que a criança experimente conceitos como altura e medidas no cotidiano (Lemos, 2010). A compreensão de comprimento surge após a internalização da noção de altura, assim como a percepção de peso e temperatura se dá por experiências concretas.

A noção de número, por ser abstrata, só se consolida após os sete anos, sendo essencial estimular atividades concretas para preparar a criança para operações mais complexas (Lemos, 2010). A classificação de objetos ocorre conforme relações estabelecidas pela criança, sem critérios errados, pois respeitam seu estágio cognitivo (Pinto, 2008). A seriação se desenvolve progressivamente, permitindo a ordenação de objetos por tamanho, cor e especificidade (Lemos, 2010). A correspondência termo-a-termo também é explorada em brincadeiras, como ao distribuir talheres na casinha de bonecas, estabelecendo relações básicas de associação (Pinto, 2008).

Brincadeiras e dramatizações auxiliam na construção dessas noções, respeitando o estágio cognitivo da criança. O educador deve evitar exigir respostas que a criança ainda não pode fornecer, priorizando um ambiente de aprendizagem adequado para seu desenvolvimento cognitivo. Com o crescimento, a criança adquire a capacidade de representação simbólica por meio da imitação, do jogo, do desenho e da linguagem (Santos, 2007; Lemos, 2010).

No 1º ciclo do ensino fundamental, a criança demonstra forte tendência à imitação, inicialmente de modelos presentes e, posteriormente, de forma independente (Lemos, 2010). Entre dois e sete anos, a imitação ocorre de maneira espontânea e inconsciente, tornando-se refletida por volta dos sete ou oito anos (Azevedo, 2008). Jogos e atividades grupais auxiliam a transição do pensamento egocêntrico para o operatório, promovendo a imitação consciente e o desenvolvimento social (Lemos, 2010).

O ensino rejeita as ciências e visa só à formação humana nos clássicos e na religião. As mulheres foram excluídas do ensino. Os colégios jesuítas proibiram as matrículas dos mestiços, mas com o pas-

sar do tempo decidiram não mais discriminá-los. Azevedo *apud* Aranha (2010, p. 115) destaca:

Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja e a escola, estas duas últimas, que construíram um contrapeso à influência da casa grande, estavam praticamente nas mãos da companhia; quase toda a modalidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários.

A Proclamação da República intensificou a luta pela educação pública e científica, promovendo a liberdade de ensino e a criação de escolas normais, além de garantir o acesso dos ex-escravizados à educação (Aranha, 2010). A pré-escola surgiu com caráter assistencial, desvinculado da tradição histórica da educação infantil (Souza, 2016). A família, essencial na formação do ser social, sofreu mudanças estruturais ao longo do tempo, influenciada por fatores socioeconômicos e políticos (Ferreira, 2016).

No Brasil colonial, predominava o modelo patriarcal, com famílias numerosas e estrutura hierárquica rigidamente estabelecida. A educação infantil passou por reformulações significativas com a LDB de 1961, revisada em 1971 e redefinida em 1996, consolidando novos objetivos para essa etapa educacional (Ferreira, 2016).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de a 2 anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 3 a 5 anos de idade. 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.

A Educação Infantil, antes marginalizada, passou a ter um papel central devido às transformações sociais que exigem profissionais

mais capacitados para atender às demandas do mercado e da comunidade. O professor deve criar situações inovadoras e estimular a criatividade dos alunos, tornando a aprendizagem um processo eficiente e estruturado (Campos, 2015).

A preparação e qualificação docente são fundamentais para garantir que a criança aprenda sem dificuldades, consolidando o ensino como prática profissional ativa. A imitação dos educadores pelos alunos reforça a importância da escolha e formação dos docentes, pois seu comportamento serve de modelo. Além disso, o estado emocional do professor influencia diretamente o ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade dos alunos (Ferreira, 2016).

CONCLUSÃO

O ponto central deste ensaio dissertativo é destacar a mudança fundamental no ethos do currículo da escola no Brasil a partir da promulgação da BNCC que fundamentou o PMA da cidade de Manaus como estratégia nacional de alfabetização e numeração.

Os professores tendem a ficar instintivamente inquietos com tais abordagens e com motivação política e a maioria tem uma visão mais holística de seu papel como professores.

A natureza consultiva dos órgãos de formulação de políticas no Brasil, como o MEC, significa que os professores no Brasil têm o poder de influenciar a direção da mudança. Aliás deixaram isso bem claro na interlocução quando afirmam que é hora de aprender com as lições aprendidas internacionalmente e reconhecer que os interesses e modelos de trabalho dos negócios e da política, e os da educação são frequentemente incompatíveis.

Como tal, pede-se resistência ao movimento crescente em direção a tal abordagens no contexto nacional. Embora a promoção da alfabetização e matemática seja um objetivo importante para a educação brasileira, a política, não deve ser em detrimento dos próprios princípios e ideais pelos quais os brasileiros e seu sistema educacional pode um dia ser admirado em todo o mundo.

Solicita-se, assim, no mínimo, a remoção dos antolhos de conveniência política e amnésia educacional, em favor de um debate informado sobre o tópico em oposição denominado de ‘desvio curricular não planejado. Político e políticas orientadas para o mercado, em que parcelas de conhecimento são vistas como flutuantes de valor, incompatível com a ideia de promover o desenvolvimento holístico das crianças.

Chama-se por um mais considerado, sistema educacional baseado em pesquisa, que valoriza um sistema holístico e a abordagem da experiência educacional para crianças que se afasta da priorização de certas habilidades.²⁰

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Cognição e literacia: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2016.

ANDRADE, R. N. B. de P. **Marcos legais da educação no Brasil**. São Paulo: RT, 2013.

ARANHA, M. S. **Inclusão social e municipalização**. Em E. Manzini (Org), Educação especial: temas atuais (pp.1-9). Marília: UNESP-Marília Publicações, 2010.

AZANHA, J. M. **Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão**. In: MENESSES, J. G. de C.; BARROS, R. S. M.; NUNES, R. A. C. Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. 2ª ed. São Paulo, 2008.

BARROS, A. de O. **O currículo do ensino fundamental no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Paixão de Aprender, Porto Alegre, n. 5, p. 18-23, 2014.

BECKER, F. **Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação**. In: R. L. L. BARBOSA (org.), Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, n.7:69-81, 2013.

BEHRING, E. R. **A nova condição da política social**. Em Pauta Rio de Janeiro. 10, p. 9-49, nov. 2013.

BICUDO, M.A. (Org). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 2008.

BRADFIELD, J.; MOREDOCOK. L. **Medidas e testes em educação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2013.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em <http://www.congressonacional.gov.br> Acesso em 08 de out 2020.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www. planalto. gov.br/ ccivil_03/ l eis/ leis_2001/ l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/ leis_2001/ l10172.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www. planalto. gov. br/ccivil_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CAMPOS, R. H. de F. **Psicologia social: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

DARSIE, M. M. P. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem**. Cuiabá, Uniciências, v3: 9-21. 2014.

DE PAULA, J. B. de. **Brasil século XXI**. Campinas: Papirus, 2011.

DEL RIO PEREDA, P.; ALVAREZ, A. (Eds.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo, Autores Associados, 2013.

FERREIRA, P. G. School literacy and the making of childhoods. **Harvard Educational Review**, v. 73, n. 3, p. 328-361, 2015.

FIALHO, F. A. P.; SILVA, J. L. da. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2011.

FRENDRICH, A.; DOLBY, L. F.; MARQUES, P. D. Cultura popular e democracia na escola. **Educational Review**, v. 73, n. 3, p. 258-284, 2019.

GALANTE, A. C.; BRITO, J. L. N. e SILVA. Aplicação da tecnologia de sistemas de suporte à decisão no planejamento urbano municipal:

uma proposta para o município de Macaé. **Revista de Sistemas de Informação**, n. 01, jan./jun. 2008.

GATTI, A. M. **A Formação do professor nos cursos de graduação**. In: BICUDO, Maria Aparecida. (Org). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 2018.

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

GODOS, M. T. **Liberando a imaginação**: Ensaio sobre educação, artes e mudança social. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 2018.

GRAFF, H. J. **Os Labirintos da Alfabetização**: reflexões sobre o passado e presente na alfabetização. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

LEMONS, M.de S. **Aprendizagem criativa**. São Paulo: Pioneira, 2010.

MARQUES, L.; PRAIA, J. F. **Os mapas de conceitos**: Instrumentos para uma aprendizagem significativa. Em Actas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Lisboa: Universidade Aberta, 2013.

MARQUES, P. E. **BNCC: novo momento da educação brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2019.

MOLL, L. C. **BNCC em salas de aula: uma abordagem sociocultural**. Tradução de Luiz Campos de Pacheco. São Paulo: Rodrigues Alves, 2018.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo: possibilidades e limites**. In: ENGENS, Maria Emília Amaral (Org.). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MORAN, A. A. **Atitudes dos alunos em relação aos testes de alto risco e seu efeito nas decisões educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. Teorias construtivistas. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

NUNES, C. do S. C. **Breve panorama da formação inicial e contínua de professores no cenário nacional e internacional**: possíveis consensos. Ensaio, s/a.

OLSON, D.; BRUNER, J. **Psicologia popular e pedagogia folclórica**. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Org.). Manual de educação e desenvolvimento: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização. Malden, MA: Blackwell, 2016. p. 9-27.

PINTO, J. de G, da S. **Desenvolvimento cognitivo: visões da escola pública**. São Paulo: Rodrigues Alves, 2008.

RODRIGUES, N. **Desenvolvimento econômico e social do Brasil, pós 1930**. São Paulo: Pioneira, 2018.

ROSSATO, R. **Educação em tempo de globalização**. Espaço Pedagógico. Passo Fundo: Edinpf, 1998.

SANTOS, A. **Desenvolvimento cognitivo segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 2007.

SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. **Planejamento curricular da escolar**. São Paulo: Summus, 2014.

SÉRIO, T. M. D. A. P. O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva, São Paulo**, v. 7, n. 2, p. 247-262, dez. 2015.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 5 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2012.

UNESCO. Anais da Conferência Mundial de Educação. 1949. Disponível em <http://unesco.com>,. Acesso em 25 de nov de 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. _____. **Pensamento e linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEBER, S. **Trabalho docente e qualidade do ensino**. Rio de Janeiro: Rodrigues Alves, 2009.

WILLIAMS, T.; WILLIAMS, E. K. **Autoeficácia e desempenho em matemática**: reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, v. 102, n. 2, p. 453-466, 2010.

CAPÍTULO 4

A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XIV AO SÉCULO XXI: O ESTUDO SISTÊMICO APRESENTADO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO

*TRAJECTORY OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL FROM
THE 14TH TO THE 21ST CENTURY: THE SYSTEMIC STUDY
PRESENTED AS A STRATEGY IN EDUCATION*

Maria Silvania dos Santos Pantoja
silvaniajuro@gmail.com

RESUMO

Este artigo refere-se à percepção de docentes sobre a importância do ensino superior na formação acadêmica, as estratégias de ensino, os desafios, relação professor-aluno. Objetiva-se demonstrar como a didática repercute na formação do educador como primordial para sua prática docente, além de avaliar a teoria-prática, novas tecnologias. Além disso, este artigo tem também por objetivo refletir criticamente sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente no ensino superior. O artigo no seu desenvolvimento a partir da coleta de dados verificar a articulação da experiência docente com o saber ensinar dos professores no ensino superior, considerando sua concretização na prática profissional dos docentes. Com fundamento na abordagem qualitativa e utilização de pesquisa colaborativa como instrumento de formação docente, foram realizados entrevistas e encontros formativos.

Palavras-chave: Ensino superior. Prática pedagógica. Didática.

ABSTRACT

This article refers to the perception of teachers about the importance of higher education in academic training, teaching strategies, challenges, and teacher-student relationships. The aim is to demonstrate how di-

dactics impacts the training of educators as essential for their teaching practice, in addition to evaluating theory-practice, new technologies. In addition, this article also aims to critically reflect on educational practice and the technical, pedagogical, ethical, and political improvement of the teaching professional in higher education. The article, in its development based on data collection, aims to verify the articulation of teaching experience with the teaching knowledge of teachers in higher education, considering its realization in the professional practice of teachers. Based on the qualitative approach and the use of collaborative research as a teacher training tool, interviews and training meetings were conducted.

Keywords: Higher education. Pedagogical practice. Didactics.

INTRODUÇÃO

O estudo sistêmico aplicado à formação de professores na Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil propõe uma abordagem integradora e interdisciplinar que visa preparar docentes capazes de lidar com a complexidade da educação contemporânea.

O ponto principal que a Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil no contexto universitário, a formação de professores não se limita à transmissão de conhecimentos específicos de uma área, mas abrange o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, reflexivas e éticas que permitam ao professor atuar como um facilitador da aprendizagem em ambientes diversos e desafiadores.

Outro aspecto importante que a Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil é o incentivo à interdisciplinaridade, a prática reflexiva, o uso de tecnologias educacionais, finalmente, a formação sistêmica de professores inclui o desenvolvimento de uma consciência ética e social.

A formação sistêmica de professores promove a integração de conhecimentos de diversas áreas, ajudando o docente a contextualizar o ensino dentro de problemas globais e reais, como questões ambientais, sociais e tecnológicas.

Isso requer que o professor em formação aprenda a conectar conceitos e promover o diálogo entre diferentes campos do sa-

ber, preparando os alunos para enfrentar os desafios complexos do mundo atual.

Todavia, o estudo sistêmico que a Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil requer na formação de professores universitários promove uma visão integrada e interdisciplinar da educação, preparando docentes para atuar de forma reflexiva, inovadora e ética, capazes de conectar saberes e enfrentar os desafios complexos da educação contemporânea.

Qual a trajetória do ensino superior no Brasil, do século XIV até o século XXI e suas repercussões no nível de formação do povo brasileiro?

É importante destacar que essa pesquisa teve o objetivo de analisar a trajetória do ensino superior no Brasil, do século XIV até o século XXI e suas repercussões no nível de formação do povo brasileiro? Sobre a rotina de uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

Diante disso identificou a problematização de ampliação das formas de linguagem une-se a da qualificação, já que é necessário atender a uma população extremamente heterogênea, que precede não somente dos setores da sociedade pós-moderna, como outrora, mas também os da sociedade tradicional.

A diversidade geo-sócio-econômico-cultural da população que ingressa nas universidades, unida à complexidade de administração do conhecimento ao que se incorpora mais de uma quarta parte da população, obriga a buscar fórmulas de flexibilidade de linguagem para atender tanto às aspirações e às necessidades como aos requerimentos que surgem para a universidade nas pós-modernidade.

A pergunta central desta pesquisa de mestrado foi qual é a natureza dos vários fatores que diferem a linguagem utilizada no ensino superior no Brasil desde o século XIV da maneira como os professores trabalham em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil? Ela se desdobrou nas seguintes perguntas específicas

1. Quais as formas de linguagem do ensino universitário no Brasil a partir do século XIV em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil?

2. Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores nos tipos de linguagem que foram utilizadas ao longo dos séculos

pelo nível superior no Brasil em Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil?

3. Que conhecimentos os professores possuem que são necessários para caracterizar os distintos elementos que diferenciam a linguagem usada pelo ensino universitário no Brasil desde o século XIV dos professores de uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil possuem?

Essas perguntas originaram nos seguintes objetivos. Objetivo Geral: Analisar os limites da trajetória do ensino superior no Brasil, do século XIV até o século XXI e suas repercussões no nível de formação do povo brasileiro de uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil. Objetivos Específicos:

Identificar as formas de linguagem do ensino universitário no Brasil a partir do século XIV.

Comparar as formas de linguagem utilizadas ao longo dos séculos pelo nível superior no Brasil em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil. Verificar os conhecimentos que os professores possuem sobre os distintos elementos que caracterizam a linguagem usada pelo ensino universitário no Brasil desde o século XIV em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

No intuito de responder previamente as perguntas foram levantadas as seguintes hipóteses:

1) Neste contexto, é importante dar a conhecer as investigações educacionais recentes sobre a trajetória do ensino universitário ao longo da história desde o século XIX. A educação e o ensino só serão significativos se forem sustentados por uma atividade constante de construção do conhecimento, necessidades formativas, capacidade de inovar. Desta forma o trabalho tem relevância, pois apresenta um estudo bibliográfico a respeito das características do ensino universitário resguardado nas opiniões fundamentais de autores que se ocuparam do tema.

2) Para promover essas adaptações os principais desafios dos docentes são as características da linguagem docente de nível superior justamente aquela de suma importância que, se remete a características comportamentais, no sentido de assumir um novo papel, de natureza diversa daquelas posturas tradicionais, para buscar atingir

resultados consistentes para a sua organização, isto é, na busca do desempenho.

3) A formação de professores, tradicionalmente, aborda a temática dos novos tempos. As instituições de ensino em todos os níveis devem ser organizações que priorizam o aprendizado e a capacidade de inovação para cumprir sua missão.

A metodologia A pesquisa realizada no estudo é uma pesquisa básica direta. na Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil, de desenho misto (quali/quantitativo) com fins exploratórios onde nos utilizamos como procedimento técnico à pesquisa bibliográfica.

A investigação básica ou Pesquisa básica necessitou conhecimento da realidade ou fenômenos da natureza, para contribuir para uma sociedade cada vez mais avançada que responda melhor aos desafios da humanidade.

O incentivo para escolha do tema foi à percepção que a universidade estabeleça espaços de comunicação, de inovação, de estímulos à criatividade que estabeleça que crie a originalidade e que valorize a identidade de cada um com múltiplas situações, além de elaborar atividades que envolvam a intersubjetividade e a comunicação com o outro, no caso os discentes a população do estudo, refere-se aos professores em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

Foi utilizado descritores: A universidade precisa, no cotidiano de suas atividades, criar condições para novos contextos com o claro objetivo de estabelecer a convivência pacífica entre todos os envolvidos no processo educativo em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

Ancora essa pesquisa para falar na temática a atuação dos professores em uma nova forma, a qual se estrutura a partir da visão ampla do docente que enfatiza as singularidades, tanto na natureza espaço-temporal como no âmbito das subjetividades da cidade de Manaus/Amazonas-Brasil. E Identificar as adaptações promovidas pelo corpo docente da Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil. No tocante uma organização centrada no ser humano e na infraestrutura de qualidade.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 CULTURA E UNIVERSIDADE

A educação sempre desempenhou um papel revolucionário. O mundo antigo, por exemplo, incentivou a fixação de papéis sexuais e sociais, principalmente como resultado do aumento dos locais de aprendizagem.

Segundo Gal (2019, p. 63) destaca que “no século XVIII, os reis foram apoiados por toda a intelectualidade ao desenvolvimento pedagógico e a mudança que teve que ocorrer na Universidade e no ensino em geral para tentar tirar seus países do atraso e do impasse intelectual universitária em que se encontrava”.

Os filhos de famílias ricas que tinham dinheiro para pagar suas mensalidades e hospedagem costumavam ter acesso à universidade, mas também havia instituições para pessoas pobres que eram aceitas com rigorosa disciplina.

Nesse entendimento Wanderley (2013, p. 22) destaca que:

O surgimento das Sociedades Hidráulicas, que eram marcadas pela divisão do trabalho e pela nítida distinção entre as classes sociais, foi permitido por esta civilização.

Neste momento, educação experimenta mudanças significativas, exigindo uma institucionalização da aprendizagem num local destinado a transmitir a tradição na sua articulação de saberes diversos a escola (CUNHA, 2020, p. 61).

De acordo com Rossato (2015, p. 51) enfatiza que durante quase todo esse tempo, “As universidades contribuíram para a demora na realização desses objetivos. Houve que criar novos centros educacional onde se poderia adquirir conhecimento avançando e adequado para o tempo que eles correram”.

Os planos beneficiaram as capitais dos reinos, em parte devido ao centralismo dos reinos e, em parte, porque as capitais receberam os ensinamentos que faltavam.

A conexão entre cultura e universidade é profundamente profunda e intrincada. A universidade, enquanto local de geração e propagação de conhecimento, tem um papel fundamental na construção

cultural de pessoas e comunidades. A universidade, mais do que um local exclusivamente acadêmico, é um local de intercâmbio cultural, onde diversas visões, tradições e modos de expressão se cruzam e se modificam.

Na universidade, a cultura vai além das expressões artísticas ou folclóricas, sendo compreendida de maneira abrangente, englobando todas as formas de conhecimento e práticas sociais. A análise das ciências, humanidades e artes auxilia no entendimento das várias expressões culturais que influenciam as sociedades. A academia incentiva o raciocínio crítico acerca da cultura, questionando normas e desmontando mitos.

Baseado na colocação de Gal (2019, p. 71) destaca que “o antigo Colégio Imperial dos Jesuítas foi reaberto com o título de Reales Estudios em almas capitais europeias, que em poucos anos teve mais alunos do que a própria Universidade; ou o Seminário dos Nobres”.

A grande reforma viria com a reorganização urbana das cidades europeias. Isso marca o início da instituição conhecida como escola. A educação reclamou este espaço, assim como as instituições de ensino superior.

O papel das universidades na preservação e inovação cultural tem uma diversidade historicamente, as universidades têm atuado como guardiãs de tradições culturais, preservando documentos, obras de arte e saberes que de outra forma poderiam ser perdidos.

Ao mesmo tempo, são também centros de inovação cultural, onde novas ideias e formas de expressão nascem e se desenvolvem. As universidades incentivam a experimentação artística, a pesquisa nas ciências sociais e o desenvolvimento de novas tecnologias que, por sua vez, impactam diretamente a cultura contemporânea.

Outro aspecto fundamental é o papel da universidade como espaço de intercâmbio cultural. As instituições de ensino superior atraem estudantes, professores e pesquisadores de diferentes partes do mundo, criando um ambiente multicultural. Esse encontro de culturas diferentes promove a diversidade, enriquecendo o debate acadêmico e oferecendo uma visão mais ampla e plural do mundo.

No contexto educacional, a hegemonia deste padrão também afetou e continua afetando a formação e as práticas relacionadas ao

processo educacional brasileiro, negligenciando pensamentos mais inovadores e gerando subdesenvolvimento dos processos de crítica, análise do contraditório e desafios na prática de metodologias ativas ou participativas que fomentem a autonomia e a transformação social em diversas perspectivas e direções teóricas. (SIMÕES, 2024, p.105)

A universidade medieval não era chamada de *universitas*, mas sim de *studium generalis*. Os universitários significava apenas um número, uma variedade, um agrupamento de elementos indivíduos em um sentido mais técnico, também incluía uma corporação legal ou entidade jurídica, que se assemelha ao termo *collegium* da lei romana. (ZABALLA, 2014, p. 115)

No final do século XII e início do XIII, as universidades surgiram para nomear as corporações de professores e estudantes embora continue sendo utilizada para outros estudantes por um longo período corporações como, por exemplo, as de comerciantes, artesãos e assim por diante.

As universidades, além de serem espaços de conservação e disseminação de conhecimento, também desempenham um papel de transformação na sociedade. Através da cultura acadêmica, que engloba a propagação de princípios como ética, respeito à diversidade e responsabilidade social, as instituições de ensino superior formam cidadãos críticos, aptos a atuar em um mundo globalizado e em constante transformação. Ao fomentar discussões acerca de temas sociais, políticos e culturais, elas auxiliam na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Numerosas universidades também funcionam como centros culturais acessíveis ao público, proporcionando atividades como mostras de cinema, exposições artísticas, apresentações teatrais e discussões abertas. Estes eventos fazem parte das ações de extensão universitária, interligando a produção acadêmica com a produção cultural.

Nesse contexto escolástico, era simplesmente um tipo específico de pensamento é relevante mencionar que várias circunstâncias urbanas resultaram no surgimento das favelas.

As universidades surgiram devido ao desenvolvimento urbano e à ascensão da burguesia as interações com diversas civilizações e

suas culturas possibilitaram que as civilizações modernas se desenvolvessem universidades. (MINOGUE, 2021, p.75)

As universidades, além de serem espaços de conservação e disseminação de conhecimento, também desempenham um papel de transformação na sociedade. Através da cultura acadêmica, que engloba a propagação de princípios como ética, respeito à diversidade e responsabilidade social, as instituições de ensino superior formam cidadãos críticos, aptos a atuar em um mundo globalizado e em constante transformação.

Ao fomentar discussões acerca de temas sociais, políticos e culturais, elas auxiliam na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.3 A VERDADEIRA MEDIDA DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XVIII, ANTES DO INÍCIO DAS REFORMAS.

Na Idade Média, as universidades se espalharam rapidamente por toda a Europa e, mais tarde, pelo mundo. Desde o início dos tempos, a instituição cultivou e transmitiu o saber humano acumulado, desempenhando um papel social significativo.

Segundo Wanderley (2013, p. 25) “As reformas esclarecidas do século XVIII, no que diz respeito à Universidade, partem dos planos de estudo particulares. Rousseau publicou, na França, Emile onde apresentou suas perspectivas sobre mudanças significativas no sistema educacional no restante da Europa e na nascente República dos Estados Unidos.”

Outro ponto destacado por Cunha (2020, p. 81) “Eram enciclopedistas, mas durante o último quartel do século a sua importação para outras nações foi praticamente proibida”.

Devido à impaciência intelectual e prática dos seus ideólogos, algumas das reformas propostas eram extremamente ambiciosas e queriam ser praticadas rapidamente.

Nessa colocação Rossato (2015, p. 88) destaca que “mais a frente disso, devido ao fato de terem sido conduzidas por indivíduos anticlericais, a situação provocou uma forte oposição da Igreja e de sua ferramenta repressiva, a Inquisição”.

Como privilégios que haviam sido mantidos por séculos, as universidades também se opuseram ferozmente.

Alguns dos esclarecidos ficaram furiosos com estas instituições, que trabalharam desinteressadamente em particular e ficaram profundamente desiludidos. É por isso que esta união de interesses particulares prevaleceu sobre a importância geral.

O aluno dependia das aulas para obter informações porque os livros eram raros e custavam muito. Para que os alunos pudessem ter acesso aos textos, os professores costumavam lê-los e ditá-los. (CUNHA, 2020, p. 88)

A etapa final, ou inserção, permitiu-lhe ensinar com aprovação pontifícia em qualquer lugar do mundo. Aqueles que não conseguiram passar pela etapa final, se tornaram professores nas escolas primárias ou elementares.

Entretanto, o mundo está em constante transformação e a escola ainda tem a capacidade de desempenhar seu papel como catalisadora e propagadora de formação humana e de cidadãos comprometidos com a melhoria das condições de vida, atuando como um ponto de resistência contra o que nega a humanidade e o aliena, servindo ao poder e outras formas de sua instrumentalização.

Este acompanhamento mais interativo, que valoriza o diálogo através de novos paradigmas propostos e métodos de fazer ciência, pode fomentar um processo de formação mais integrado e crítico, auxiliando na tão almejada formação integral do estudante, inspiradora da educação integrada oferecida pelos Estabelecimentos

1.4 SITUAÇÃO ECONÔMICO E SOCIAL

A educação universitária inicialmente era livresca e baseada em uma seleção limitada de livros sobre cada disciplina, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a verdade absoluta. Baseado na colocação de Wanderley (2013, p.30) destaca que:

Em resumo, pode-se dizer que as causas fundamentais do declínio europeu foram: Era mais preocupada com o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que com a aquisição de conhecimento ou a busca da verdade no sentido mais amplo.

Também tinha como objetivo familiarizar os alunos com as fontes literárias de conhecimento que, embora estivessem ao seu alcance, não estavam sob a aprovação eclesiástica ortodoxa.

A conjuntura econômica e social da educação superior no Brasil, assim como em diversas outras nações, é caracterizada por desafios intrincados que vão desde o acesso e a excelência do ensino até a viabilidade financeira das instituições e as consequências da educação no progresso social e econômico.

A questão do acesso ao ensino superior tem sido uma constante preocupação. No Brasil, iniciativas de democratização, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), expandiram o acesso de alunos de baixa renda e provenientes de instituições públicas de ensino superior.

Contudo, mesmo com esses progressos, ainda persiste uma acentuada desigualdade regional e socioeconômica. As áreas mais carentes, como o Norte e o Nordeste, enfrentam maiores desafios para assegurar acesso à educação.

Intelectuais criticavam a divisão artificial dos ofícios em nobres e baixos para o crescimento econômico do país e o bem-estar de muitas famílias que vivem na pobreza e na ociosidade devido ao descrédito desses ofícios. Diante disso Rossato (2015, p. 97) destaca que:

No século XVIII, e especificamente na Espanha, ainda temos que falar do termo “grupo social”, uma vez que o termo “classe social” responde à nascente sociedade industrial, que a divide entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que não possuem os meios de produção. Eles só têm sua capacidade de trabalho. A rede rodoviária ainda se baseava praticamente nas ravinas da Mesta. A consolidação do poder do Estado e a promoção da economia exigiram uma articulação mais sólida do território primeira condição para a construção e formação do grande espaço nacional da política e da economia.

Na França, as Fábricas Reais surgiram como resultado da priorização das indústrias governamentais. O erário público e os capitais, em detrimento das empresas privadas, estão no centro da industrialização.

Segundo Cunha (2020, p. 103) “mas talas experiências logo são deficientes, pois praticamente todos os produtos que fabricam são de luxo e não existem cidades com poder de compra suficiente”.

Como resultado, começamos a considerar a livre iniciativa dos cidadãos, considerando suas possibilidades como empreendedores e as necessidades de formação dos cidadãos em geral.

De acordo com Charlot (2015, p. 104) destaca que Devido à sua autoridade política na época, a universidade tinha voz no governo. Além disso, teve o maior efeito sobre a vida intelectual, que antes era limitada, formal e restrita. Foi comparado com a Igreja, o Estado e a nobreza.

Baseado nas ideias dos economistas fisiocratas, a política econômica recomendada e praticada estava em conflito com a dos ministros dos governantes. Portanto, maior liberdade econômica é a essência do comércio.

Nesse entendimento Minogue (2021, p. 96) enfatiza que “o despotismo esclarecido que os governantes exibiam, autodenominando-se “Servidores do Povo”, procurava ou pretendia melhorar a Justiça, a educação popular e o crescimento econômico nacional”.

Programa a tolerância religiosa e seculariza o Estado fazendo grandes ajustes e retificações.

Como resultado, são tomadas ações controversas, como a expulsão dos Jesuítas, mas sem que a instituição mencionada perca muito do seu poder real. Masetto (2019, p. 91) destaca que:

Também utilizada na europa é a chamada fórmula Tourgot – fisiocrata –: “*Tout pour le peuple, rien par le peuple*” que apostava nos planos de melhoria do capital humano e na necessidade incontornável de expandir a sua formação. Apostar, por razões políticas, num desenvolvimento baseado na modernização da agricultura *versus* crescimento da indústria e desenvolvimento urbano. Por isso pensou na possibilidade de trazer tecnologia estrangeira e criar escolas de artes com apoio estatal. Na verdade a ideia não era inteiramente nova. Alguns governantes já enviavam bolsistas ao exterior para aprender e divulgação de técnicas estrangeiras. Assim os governantes perceberam o papel crucial da educação na introdução da tecnologia moderna.

Os governantes eram claramente pessoas inteligentes que se preocupavam com o crescimento de seus países, desde os diversos cargos públicos, principalmente com a formação e a indústria do país, aspectos que acreditavam serem inseparáveis um do outro.

A qualidade do ensino universitário também apresenta variações consideráveis. A maioria das universidades públicas ainda proporciona educação de alto padrão, porém lidam com obstáculos relacionados à escassez de recursos.

A educação de desenho e matemática foi promovida na Europa para apoiar a reforma, que incluía a educação completa dos alunos.

Ambos os trabalhos visam devolver aos ofícios a sua dignidade original e que seu objetivo era importante para melhorar a população e as circunstâncias do país.

De acordo com Newman (2001, p. 96) “As Sociedades Econômicas representam uma tentativa de pôr em ação os grupos dirigentes de uma sociedade de classes durante um período de crescimento.”

Econômica é a única maneira de entender o fato cultural de uma sociedade. As forças produtivas em ação, que causaram o crescimento econômico na segunda metade do século XVIII e incentivaram pessoas de todas as classes a se unirem para aproveitar o máximo possível da nova situação, contribuíram para a criação das Sociedades Econômicas.

Todavia Zabala (2014, p. 84) destaca que “desde a época das nascentes Sociedades Econômicas e durante quinze anos, foram impressa, mais obras políticas e econômicas, nacionais ou traduzidas, do que em qualquer época anterior”. Assim,

Também ressalta a relevância do envolvimento do estudante, deixando claro que a função do estudante não pode ser passiva, limitando-se apenas a registrar, memorizar e reproduzir um conhecimento sem questionamentos.

1.6 O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL

A existência de uma universidade que se concentre exclusivamente no conhecimento humano e o cultive com o objetivo de construir esse conhecimento a partir da perspectiva do Brasil como um

problema, é essencial para a sobrevivência do país. Segundo Ribeiro (1986, p. 172)

Darcy Ribeiro, criador da Universidade de Brasília, para quem a universidade antes de existir como um fato no mundo das coisas deve existir como um projeto, uma utopia no mundo das ideias. Este modelo utópico deve atender a dois requisitos básicos: ser um guia na luta pela reestruturação da universidade dos países subdesenvolvidos, tendo como objetivo a criação da “universidade necessária” converter-se em programas de ação que partam da realidade de cada país e façam com que a universidade se transforme em “agente de mudança da sociedade”. A nação exige uma “universidade de verdade” em que os homens possam dominar todo o saber já acumulado pela sociedade e onde o “efeito interfecundante” do relacionamento do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o engenheiro, do pedagogo com o médico, gere um “centro nacional de criatividade científica e cultural”. Ele insiste na ideia de que. (RIBEIRO, 1986)

A América Latina adotou o modelo europeu no início dos anos 1900 em universidades e sociedades. O modelo francês foi particularmente influente em Portugal e Espanha. Assim, a educação superior e o acesso a cargos políticos e burocráticos eram exclusivos para os ricos dos países latinos.

Segundo Rossato (2015, p. 92) destaca que “em meados do século XVIII, dezenove universidades foram fundadas na América Latina, e mais trinta e uma foram fundadas no século XIX. Com exceção do Brasil, quase todos os países latino-americanos já tinham uma ou mais universidades.”

As universidades latino-americanas gradualmente deixaram de ser influenciadas pelos modelos do exterior, particularmente o francês. Isso ocorreu porque elas não conseguiram combinar o ensino profissional com a atividade científica. Baseado na colocação de Wanderley, (2013, p. 31)

A América do Norte viu uma grande expansão do ensino superior no século XIX. Como resultado, a Universi-

dade Latina não conseguiu escapar da influência norte-americana, que se espalhava pelo continente. Foi a Alemanha no século XIX que estabeleceu um padrão para a integração da pesquisa científica no ensino superior. Na França, a ciência era associada a institutos independentes. Ao adotar o modelo alemão, os cientistas nos Estados Unidos receberam novas credenciais para participar de atividades externas e universitárias. (WANDERLEY, 2013, p. 31).

Esse é um ponto fundamental que permitiria e garantiria, por meio de sua estrutura interna, uma unidade de ensino e investigação, uma unidade de cultura e ciências em geral, bem como uma unidade de ciência e esclarecimento crítico.

Segundo Saviani (2017, p. 78) destaca que “a chegada dos portugueses ao Brasil no século XVI colocou o país na história da civilização ocidental e cristã. Dom João III, rei de Portugal, nomeou Tomé de Sousa como o primeiro governador geral do Brasil em 1549, quando chegou com os Jesuítas.”

A formação de universidades no Brasil ocorreu tardiamente em relação a outras nações, particularmente as europeias.

No período colonial, a ênfase na educação era direcionada para escolas e colégios administrados por ordens religiosas, como os jesuítas, que fundaram instituições de ensino fundamental e secundário.

A ausência de um modelo de educação superior fazia com que aqueles que almejavam uma formação universitária se dirigissem à Europa, particularmente a Portugal, para estudar em universidades como Coimbra.

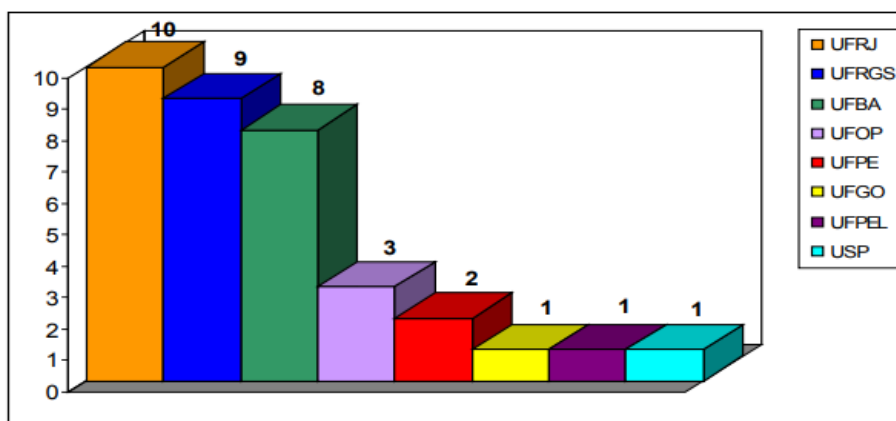
Os colonizadores portugueses buscavam principalmente espalhar a fé católica, bem como poder, riqueza e glória. No regimento entregue ao primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa, Dom João III afirmou que a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi que a gente dele se convertesse à nossa santa fé católica.

Baseado na colocação de Masetto (2019, p. 110) destaca que “o ensino superior no Brasil começou em 1808 com a Escola de Direito em Olinda (PE), a Escola de Medicina em Salvador (BA) e a Esco-

la de Engenharia em Rio de Janeiro (RJ)". Todas essas universidades usavam o modelo francês como modelo de ensino.

Por outro lado, considerando que o Brasil é um país recém-criado e conhecendo sua história educacional, social, educacional e política, especialmente no que dizem respeito à sua história do ensino superior, os brasileiros sentem falta de pesquisa histórica, social, educacional e política, principalmente no que diz respeito à história do ensino superior no Brasil.

Gráfico 1: Brasil quantidades de cursos de Educação Superior fundados entre 1808 a 1899, e suas repartições por universidades.



Fonte: MEC/Inep/Deaes, 2024

Baseado nos dados do INEP, apresentados no gráfico 1, em cima, foram fundados no Brasil, no decorrer do século XIX, de 1808 a 1899, 35 cursos de educação superior, que hoje unificam oito universidades, sendo dez da Universidade Federal do Rio de Janeiro; nove da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; oito da Universidade Federal da Bahia; três da Universidade Federal de Ouro Preto; dois da Universidade Federal de Pernambuco; um da 4 Universidade Federal de Goiás; um da Universidade Federal de Pelotas e um da Universidade.

Baseado na colocação de Piletti (2013, p. 118) "com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808 e a conquista da independência em 1822, o foco principal do governo na educação era formar os lí-

deres dirigentes”. Assim, o ensino médio e superior ganhou prioridade em detrimento do ensino primário e técnico-profissional.

Após a independência do Brasil, a primeira Constituição do país foi aprovada em 1824 e abordou questões específicas sobre educação. A educação no país consistia de escolas primárias, ginásios e escolas superiores. PILETTI (2013,p. 119).

O destaque dos dois principais elementos da era imperial: o Colégio Pedro II, fundado em 1838 com o objetivo de servir como modelo de ensino secundário, mas que acabou se tornando uma instituição preparatória para os cursos superiores; A partir de 1930, o ensino superior passou por diversas modificações que levaram, de fato, à criação e ao funcionamento das universidades brasileiras. “Com a promulgação dos Estados” das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19851, de 14 de abril de 1931), superou-se a fase das escolas superiores isoladas, de caráter marcadamente profissional e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, quando o Decreto 7.247 foi promulgado ad referendum da Assembleia com o objetivo de permitir que o ensino primário e secundário fosse livre. (PILETTI, 2013, p. 119).

A universidade Brasileira tornou-se uma instituição Nacional, produziu uma variedade de modelos, renovou sua gestão impulsionada por mudanças nas circunstâncias sociais, ampliou a educação à distância, cresceu na área politécnica, acompanhando a interação dentro e entre os Institutos, ganhou autonomia como Ministério da Educação e expandiu o campo da pesquisa.

1.7 EVOLUÇÃO DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.

A aprendizagem é extremamente também significativa ao comodimento que o novo conteúdo é congregado às estruturas de conhecimento dos alunos e adquire significado para eles a partir da relação com seu conhecimento anterior.

O educador não deve se limitar a ser um simples transmissor de conteúdos, exigindo a reprodução precisa do conhecimento trans-

mitido, pois destaca que o aprendizado requer envolvimento ativo dos indivíduos que interagem. O estudante carrega um vasto conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e inteligências, adquiridos antes do período escolar. (PILÃO, 2024, p. 56)

Novo conteúdo é armazenado separadamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. Segundo Allard (2024, p. 38) destaca que:

Entender um processo de modificação do conhecimento em vez de comportamento externo e observável é necessário para que o aprendizado significativo ocorra. Também é necessário reconhecer a importância dos processos mentais nesse desenvolvimento. Todavia se distinguem por se basearem em uma reflexão específica sobre o ensino e a aprendizagem escolar. Ele não tenta generalizar ou aplicar conceitos ou princípios explicativos de outros contextos ou situações de aprendizagem à aprendizagem escolar.

A vida humana é uma fonte ininterrupta de aprendizado. O conhecimento é uma construção gradual que ocorre em etapas, como construir uma casa de acordo com preferências e necessidades específicas.

A pedagogia distingue vários tipos de aprendizagem, sendo o repetitivo, o receptivo, a descoberta e o significativo o mais importante. Segundo Moreira (2024, p.32) destaca que:

Ocorre quando novas informações são conectadas ou relacionadas a um conceito relevante pré-existente na estrutura cognitiva do indivíduo, o que implica que novas ideias, conceitos e proposições podem ser aprendidos significativamente na medida em que outros da mesma natureza sejam adequadamente claros, disponíveis e funcionem como um ponto de ancoragem para o primeiro.

Apesar da eficácia da Teoria da Aprendizagem Significativa no ensino superior, sua prática enfrenta alguns obstáculos. Um aspecto é a capacitação de docentes para a construção de ambientes de aprendizado que realmente promovam a ligação relevante dos conteúdos.

Numerosos educadores permanecem presos a métodos tradicionalistas, que enfatizam a memorização e a transmissão de informações de maneira linear.

O seu ingresso à universidade é uma ocasião fundamental, pois estabelece as bases do projeto profissional de uma pessoa. De acordo com Moreira (2024, p.35)

Aprendizagem significativa requer duas condições. Para começar, o aluno deve ter uma disposição para aprender. A aprendizagem será mecânica se o aluno quiser memorizar o conteúdo livremente e literalmente. Em segundo lugar, o conteúdo escolar deve ser significativo de uma maneira potencialmente lógica e psicológica. Isso significa que o significado lógico depende apenas da natureza do conteúdo, enquanto o significado psicológico deriva das experiências pessoais. Cada aluno filtra conteúdo que pode ou não ser útil para ele.

A sistemática de ingresso na universidade exige o comprometimento e envolvimento do aluno com a sua aprendizagem, o que será decisivo para a construção ativa do seu conhecimento, não só cumprindo as tarefas mínimas que lhe são exigidas, mas também resgatando de cada atividade.

E de cada novo conteúdo curricular, os elementos necessários para alcançar o que chamamos de aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa é fundamental na preparação dos alunos que passam por essa experiência para edificação das bases para a continuidade de sua vida científica, cultural e acadêmica, de modo geral.

Entretanto, o essencial do processo de aprendizagem significativa é a associação de conceitos simbolicamente expressos a uma parte relevante da estrutura de conhecimento do aluno. Isso significa que o aluno já tem uma ideia ou proposta que é significativa para ele e que ele pode usar para interagir com o novo material.

Nesse entendimento Moreira (2024, p. 31) destaca que: “os materiais que podem ser significativos para o aprendiz são definidos por essa interação.”

Isso significa que eles devem ser suficientemente não arbitrários e relacionados de forma não arbitrária e substantiva à sua estrutura cognitiva.

Além disso, é durante esta interação que o conhecimento anterior é alterado pela aquisição de novos significados.

A aprendizagem de conceitos, também conhecida como aprendizagem conceitual, é um tipo único de aprendizagem que é muito importante para a aprendizagem representacional porque os símbolos individuais também representam conceitos. Outro ponto de grande importância é a construção universitária através da aprendizagem significativa.

A reforma do ensino também compreende mudanças no currículo, bem como nos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Em outras palavras, a mudança na eficácia do sistema educacional requer uma reforma substancial de conteúdo e técnicas. Baseado na colocação de Moreira (2024, p. 38) destaca que:

Portanto, a intervenção educativa requer uma mudança significativa de perspectiva. Deve incluir não apenas aprender, mas também fazer, ou seja, não apenas aprender a aprender. Para isso, os caminhos da educação devem incorporar legalidades processuais. A partir do nível de desenvolvimento do aluno, isto é, a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento do aluno. Os estudos evolutivos atuais nem sempre refletem esse nível de desenvolvimento. Por causa disso, a educação deve ser complementada com a exploração do conhecimento prévio dos alunos (alunos), que são conhecidos ou construídos em seus esquemas cognitivos. O nível de desenvolvimento dos alunos será definido pelo conjunto de suas habilidades cognitivas e conhecimentos anteriores.

De acordo com o sistema educacional universitário, a generalidade e abrangência do conteúdo, a estrutura cognitiva geralmente se organiza hierarquicamente. Como resultado, a emergência de significados em recursos de aprendizagem geralmente mostra uma relação de subordinação à estrutura cognitiva.

Logo segundo Salvador (2020, p. 69) enfatiza que “a aprendizagem subordinada é chamada de derivativa se o novo conteúdo apenas complementa ou diretamente deriva de uma ideia ou proposta já existente e tem estabilidade e inclusão na estrutura cognitiva”.

A aprendizagem subordinada é considerada correlativa quando o novo conteúdo é uma extensão, elaboração, modificação ou quantificação de ideias ou proposições que já foram aprendidas de forma significativa.

A aprendizagem verbal e outras formas de aprendizagem simbólica são essenciais para a aquisição de conhecimento na matéria de ensino para todas as finalidades práticas. (MORAN, 2020, p. 88)

Nada obstante, esta ativação deve ser compatível com o período de desenvolvimento cognitivo do aluno e o desequilíbrio cognitivo por ela provocado não deve ser tão grande que leve o estudante a abandonar a tarefa de aprendizagem ao invés de acomodar.

É a plena maturidade intelectual que deve ser alcançada ao longo desse período de desenvolvimento, quando a acumulação de experiências e produções garante liderança, solidez, consistência e fecundidade para seu trabalho na universidade e em outros lugares. (MARCONI, 2010, p. 101)

O aluno universitário, infelizmente, ainda pensa no conhecimento como algo muito distante da realidade, pouco útil ou importante para suas necessidades diárias. Uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e inspire o aluno a se sentir parte integrante desse novo conhecimento, através de qualquer coisa que lhes seja familiar. Com a ajuda da palavra, o professor pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na sala de aula.

O aluno tem a responsabilidade principal de realizar as ações necessárias para o seu aprendizado, enquanto o professor atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Isso requer que o aprendizado se baseie no universo de conhecimentos, experiências e vivências prévias dos estudantes, estimulando-os a buscar novas aprendizagens através do uso de estratégias adequadas.

Podemos afirmar que é um momento e locais privilegiados para a atuação do docente, onde o estudante deve realizar tarefas como

copiar o conteúdo, ouvir as lições do professor, ocasionalmente fazer perguntas, mas, na maioria das vezes, repetir o que foi ensinado.

2 METODOLOGIA

Os tipos de pesquisa foram pesquisa bibliográfica desta forma segundo Lakatos e Marconi (2013, p. 183): “A pesquisa bibliográfica não é apenas uma reprodução do que já foi escrito ou dito sobre um determinado assunto; em vez disso, ela permite examinar um assunto de uma maneira diferente e chegar a conclusões inovadoras”.

É importante destacar a pesquisa documental que de acordo com Lakatos (2013, p. 48) “Uma característica da pesquisa documental é que os dados coletados são limitados a documentos escritos, que são chamados de fontes primárias”.

Outro ponto a ser destacado é a estudo de campo Lakatos (2013, p. 115) a pesquisa de campo quantitativo-descritiva consiste em investigações empíricas, que visam delinear ou analisar as características principais ou decisivas de um fenômeno, avaliar programas ou isolar variáveis importantes.

A interação com os professores no contexto sistêmico, o foco do tema e a exposição aos interesses da Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil e da comunidade foram percebidos.

É crucial enfatizar que as variações não se referem à forma ou à estrutura, mas sim ao material, à abordagem e à aplicação específica.

Segundo Lakatos (2013, p.223) “População e Amostragem pesquisada é uma parcela da população que será utilizada em uma pesquisa de opinião”. Esta parte da população pode ser chamada de uma parte da população com características comuns.

Esse tipo de Amostragem Pesquisada é muito comum quando é necessário fazer algum tipo de pesquisa de opinião.

Em um universo de 50 professores frequentes no turno vespertino e noturno, na Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil, 50% desse total, foi entrevistado.

Esta universidade foi escolhida porque os professores são facilmente acessíveis aos alunos e a direção está pronta para fornecer toda a logística necessária para a coleta de dados.

O trabalho de campo realizado para a coleta de dados foi com uso de questionário com um roteiro de perguntas fechadas e abertas que foram perfeitamente dirigidas aos professores.

Assim o uso de questionários permitiu a coleta de informações que prontamente depurou os dados.

Outro ponto executado, após a coleta dos dados, os dados foram revisados para verificar se o sistema estava completo para que pudéssemos corrigir os erros imediatamente.

Baseado na colocação de Lakatos (2013, p. 178) enfatiza que “técnicas de medidas robustas, ao contrário, aumentam a precisão e a confiabilidade dos dados coletados”.

Esta dissertação apresentou uma breve informação sobre as técnicas utilizadas no desenvolvimento deste estudo, para coleta de dados e informação qualitativa: (1) questionário;

1. Questionários: Também chamados de survey (pesquisa ampla), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma abordagem de custo razoável, coloca as mesmas perguntas para todos, garante anonimato e pode conter perguntas para atender os objetivos da pesquisa específicos. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade.

Podem ser criados para medir opiniões, atitudes, comportamento e circunstâncias da vida do cidadão, entre outras coisas. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários, etc.

Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Pode incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não.

Esta pesquisa mostra resultados e discussão intercalados sobre características educacionais em relação às aulas com o uso de ferramentas tecnológicas, para que o leitor entenda melhor.

Com a finalidade da aprendizagem universitária e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios condutistas, relatório de observação aos procedimentos administrativos e resultados do questionário aplicado.

Baseado na colocação de Lakatos (2013, p. 164) “A elaboração ou organização dos instrumentos de investigação não é fácil, necessita de tempo, mas é uma etapa importante no planejamento da pesquisa”.

Em geral, as obras sobre pesquisa científica oferecem esboços práticos que servem de orientação na montagem dos formulários, questionários, roteiros de entrevistas, escalas de opinião ou de atitudes e outros aspectos, além de dar indicações sobre o tempo e o material necessários à realização de uma pesquisa.

Ao se falar em organização do material de pesquisa, dois aspectos devem ser apontados:

a) Organização do material para investigação, anteriormente referido.

b) Organização do material de investigação, que seria o arquivamento de ideias, reflexões e fatos que o investigador vem acumulando no transcurso de sua vida.

Através dos questionários aplicados, obtivemos quinze respostas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 25 professores de uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

Dos envolvidos na pesquisa, quinze são do sexo feminino e dez do sexo masculino, 10 têm entre 31 e 40 anos, 10 têm acima de 41 anos e cinco tem mais de 50 anos.

Destes professores, vinte são especialistas e cinco são mestres, que tem como estratégia de pesquisa analisar e discutir os resultados obtidos, a fim de refletir sobre os desafios da linguagem enfrentados nas universidades.

Tendo em vista a disposição dos professores referente ao levantamento dos dados utilizados neste trabalho, foi realizado através de um formulário eletrônico, utilizando a ferramenta Google Forms.

Uma vez que, com o uso dessa ferramenta, existe a possibilidade de acesso em qualquer local e horário, além de rapidez na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem prontamente; facilidade de uso entre outros benefícios (MOTA, 2019).

O link para o formulário foi compartilhado online em redes sociais da universidade e aplicativos de mensagens instantâneas, a fim de atingir o maior público alvo possível.

De acordo com Lakatos (2013, p. 232) destaca que “corresponde à parte mais importante do relatório. É aqui que são transcritos os resultados, agora sob forma de evidências para a confirmação ou a refutação das hipóteses”.

Os resultados são apresentados de acordo com a abordagem adotada na pesquisa e podem ser expressos por meio de tabelas, gráficos ou figuras. Tudo deve ser referenciado

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

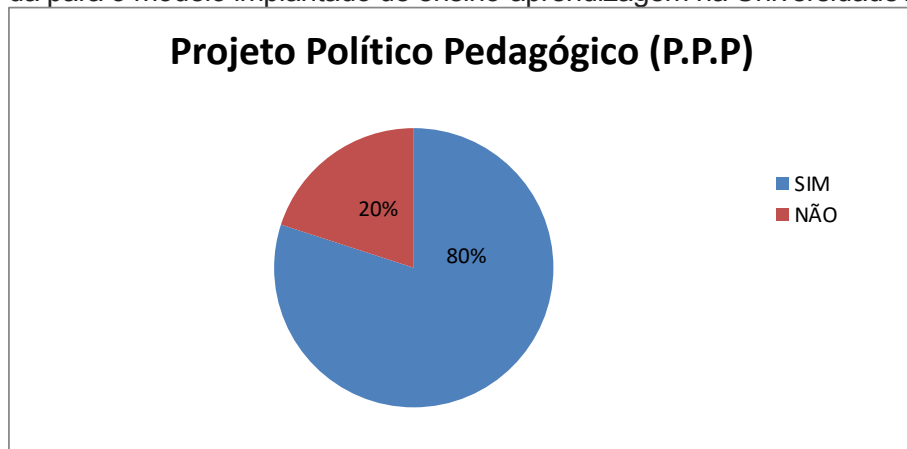
3.1 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

a) Segundo o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) está adequada para o modelo implantado de ensino-aprendizagem na Universidade?

() Sim () Não

A maioria dos professores entrevistados tinha entre 44 e 56 anos, com a idade média de 51 anos. 80% dos entrevistados afirmaram que o sistema proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer os paradigmas de linguagem e a evolução cultural enquanto que 20% foram contrários de modo à necessidade de mais capacitação dentro de uma fundamentação teórica mais atuante.

Gráfico 2: Segundo o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) está adequada para o modelo implantado de ensino-aprendizagem na Universidade?



Fonte: O Autor, 2024.

No gráfico 2 o Projeto Político Pedagógico (P.P.P), da Universidade, sua construção foi possível graças à colaboração e esforço da equipe.

De acordo com os entrevistados a participação e a conexão afetiva são seus principais pontos de apoio para sustentar as ações; além disso, a postura crítica pode mudar constantemente para buscar perspectivas tão exigentes.

Os professores são os principais responsáveis pela construção do currículo, pois eles, além de contribuir para o planejamento do currículo, criam, reproduzem ou alteram esse planejamento nas práticas em sala de aula.

Os professores colaboradores possuem formação em mestrado e especialização conforme indica o Quadro 1.

Quadro 1 – Professores da Universidade

Professores	Formação	Pós-Graduação
Professor 01	Pedagogia	Mestrado em Ciências da Educação
Professor 02	Filosofia	Pós-Graduação
Professor 03	Pedagogia	Pós-Graduação
Professor 04	Administração	Pós-Graduação
Professor 05	Pedagogia	Mestrado em Ciências da Educação
Professor 06	Língua Portuguesa	Pós-Graduação

Professor 07	Pedagogia	Pós-Graduação
Professor 08	Direito	Pós-Graduação
Professor 09	Letras	Pós-Graduação
Professor 10	Matemática	Pós-Graduação

Fonte: Secretaria da Universidade (2024).

O quadro demonstra um alto grau de aprimoramento profissional. Além disso, têm uma experiência profissional significativa, com mais de dez anos de ensino na graduação.

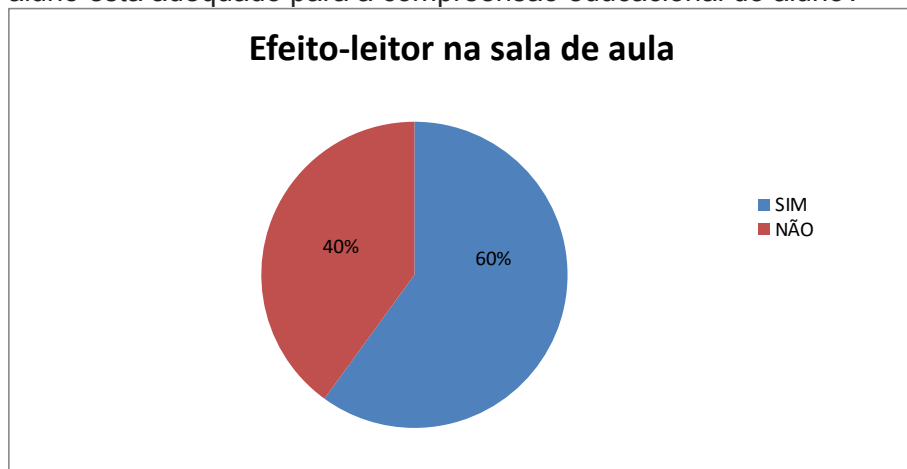
De acordo com o perfil dos entrevistados, os professores pesquisados têm graduações em administração, direito, filosofia, pedagogia, letras e matemática.

b) Na prática do efeito-leitor na sala de aula, momento em que ocorre uma aplicação da leitura, a partir da relação entre professor e aluno está adequado para a compreensão educacional do aluno?

() Sim () Não

Estimar-se que, apesar do rótulo acadêmico, esse nível de ensino, desde a criação dos primeiros programas, oferece sistemas de leitura em áreas de estudo com orientação profissionalizante, bem como alunos vocacionados que têm frustrado suas expectativas de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a criação de trabalhos acadêmicos.

Gráfico 3: Na prática do efeito-leitor na sala de aula, momento em que ocorre uma aplicação da leitura, a partir da relação entre professor e aluno está adequado para a compreensão educacional do aluno?



Fonte: O Autor, 2024.

No gráfico 3 demonstra que tanto os elementos temporais quanto os espaciais têm um impacto na construção do aprendizado. Assim, apenas os aspectos internos da universidade podem entender a dinâmica da leitura, o que não corresponde ao alcance da sua teorização.

A aplicação da leitura no contexto educacional, mediada pela relação entre professor e aluno, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, crítico e social do estudante. A leitura vai além de decodificar palavras; trata-se de interpretar, refletir e interagir com o mundo. Quando o professor assume o papel de facilitador nesse processo, ele não apenas ensina técnicas de leitura, mas também incentiva a autonomia e o prazer pela prática.

Baseado nas respostas dos entrevistados destaca que quando a aprendizagem reflexiva ocorre, o Educando não apenas divulga o que aprendeu, mas também reflete sobre os procedimentos e escolhas que foram adotados por meio do processo, o que resultou em um maior entendimento e uma maior capacidade de transmitir o conhecimento que construiu.

A aprendizagem é feita em grupo, os alunos trabalham naturalmente para criar conhecimento, comunidade, descobrindo as habilida-

des de cada um, oferecendo apoio moral, dando exemplo e observam os contributos de cada membro do processo.

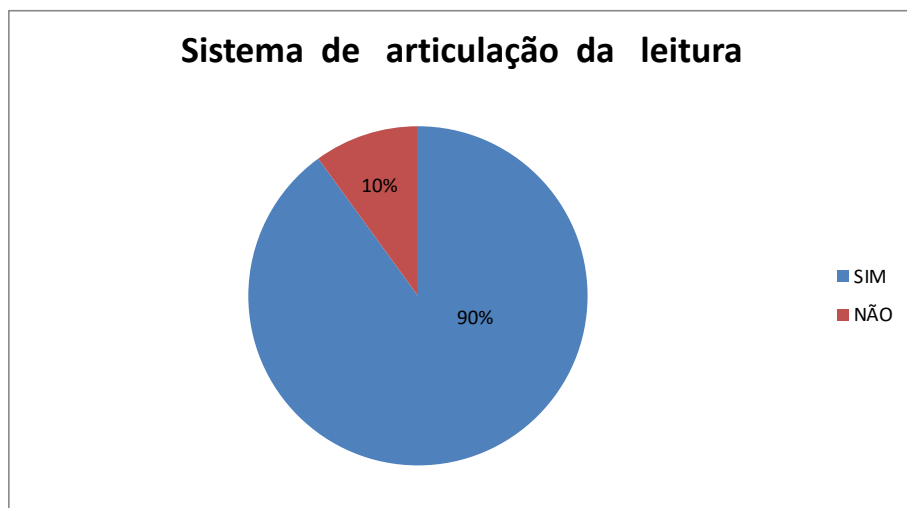
Dessa forma, a interação entre professor e aluno é um elo crucial para que a leitura seja aplicada de maneira eficaz no processo educacional. Essa relação, pautada no respeito e no incentivo mútuo, potencializa o aprendizado e permite que o aluno desenvolva não só a habilidade de ler, mas a de interpretar o mundo ao seu redor.

c) O sistema de articulação da leitura adotado pela Universidade e a disciplinaridade e suas possibilidades estão dentro de um contexto sistêmico educacional?

() Sim () Não

Foram fundamentais as respostas dos professores dentro de uma conexão com os elementos epistemológicos que referenciam as organizações como objeto de estudo 90% acha que, os elementos prescritivos e conceituais que orientam o estudo e a prática das organizações e os elementos teóricos críticos que examinam as disciplina-ridade na educação moderna.

Gráfico 4: O sistema de articulação da leitura adotado pela Universidade e a disciplinaridade suas possibilidades estão dentro de um contexto sistêmico educacional?



Fonte: O Autor, 2024.

Diante disso o processo é uma abordagem pedagógica desenvolvida para aprimorar a competência leitora dos estudantes ao longo de sua formação acadêmica. Ele integra a leitura como uma prática transversal em todas as disciplinas e cursos, buscando promover o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

No contexto universitário, o Sistema de Articulação da Leitura organiza as práticas leitoras de maneira sequencial e progressiva. Isso significa que, desde os primeiros semestres, os estudantes são expostos a leituras de complexidade gradualmente maior, alinhadas ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e à demanda de suas áreas de estudo. Além disso, esse sistema incentiva a interdisciplinaridade, estimulando o aluno a relacionar os conteúdos de leitura com diferentes campos do saber.

O seguinte aspecto importante do sistema é o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes em atividades relacionadas à leitura, como resenhas, seminários e debates, promovendo a interação entre alunos e professores. Essas atividades têm como finalidade garantir que os alunos não apenas leiam os textos, mas também sejam capazes de articular suas ideias de forma clara, coerente e embasada.

Esse modelo de articulação valoriza a leitura não apenas como uma ferramenta de absorção de informações, mas como um meio essencial de formação crítica, capaz de preparar o estudante para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

d) O diálogo professor-aluno adotado em sala de aula na mediação dos conhecimentos apresentado nas modalidades de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes é fundamental para um bom ambiente de aprendizado?

() Sim () Não

A resposta dos entrevistados foi de 100% positiva para uma educação dialógica o papel mais importante o papel do educador é ajudar os alunos a aprender, conversando e desafiando-os a pensar, produzir e estabelecer conexões significativas entre os materiais disciplinares estudados e experiências pessoais.

O diálogo entre professor e aluno em sala de aula é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente de troca de conhecimentos, ideias e experiências. Esse diálogo deve ir além da simples transmissão de conteúdos, sendo uma via de mão dupla em que o professor não apenas transmite informações, mas também ouve, valoriza e responde às dúvidas e contribuições dos alunos.

Os docentes que não poupam esforços para incentivar seus estudantes a agir, refletir criticamente, instigar a curiosidade, questionar e descobrir acabam sendo compelidos a desempenhar efetivamente o papel que lhes é atribuído.

Assim, os educadores incapacitados são obrigados a respeitar o progresso do estudante com base em suas vivências, idade e evolução mental.

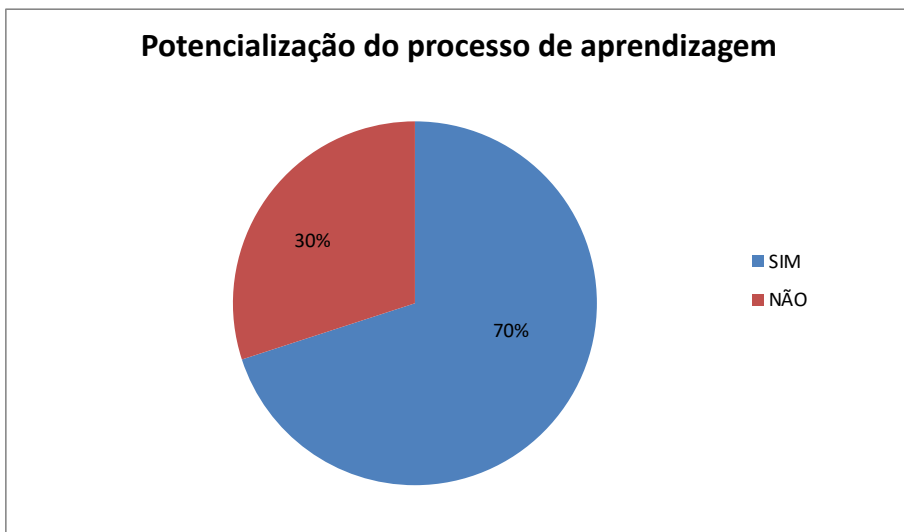
Por fim, visa fornecer experiências de aprendizagem integradoras que permitem o aprendizado de conteúdo e o desenvolvimento de atitudes, capacidades, habilidades e destrezas variáveis de acordo com as habilidades e condições do aluno.

e) A Potencialização do processo de aprendizagem são o ponto importante para as técnicas preferidas pelos docentes são: a preleção, a leitura antecipada e a discussão. Essas técnicas são bem compreendidas pelos alunos?

() Sim () Não

A preleção ocorre com base na elaboração do Programa da Disciplina, que inclui o objetivo, os temas abordados, a metodologia, o sistema de avaliação e as referências bibliográficas que serão examinadas durante a disciplina. 70% dos entrevistados sentem-se bem potencializados com o processo de aprendizagem mais em contra partida os 30% que acenaram negativamente acreditam que pode ser melhorado a partir de implantação de programas mais desenvolvidos.

Gráfico 5: A Potencialização do processo de aprendizagem são o ponto importante para as técnicas preferidas pelos docentes são: a preleção, a leitura antecipada e a discussão. Essas técnicas são bem compreendidas pelos alunos?



Fonte: O Autor, 2024.

De acordo com os entrevistados os arranjos pedagógicos, ferramentas tecnológicas e materiais adaptados são algumas das opções para gerenciar a diversidade crescente nas classes.

Os professores também enfatizaram que recomendam a leitura prévia dos textos sugeridos para cada encontro. Frequentemente, essa leitura é avaliada pelos professores que solicitam resenhas, relatórios, questões para discussão ou anotações para confirmar a execução da atividade.

Técnicas como o ensino híbrido, o uso de tecnologias educacionais, a gamificação e a aprendizagem colaborativa têm se destacado por sua capacidade de aumentar a motivação e a retenção do conteúdo. O ensino centrado no aluno, por exemplo, é uma abordagem amplamente adotada, pois permite que o estudante construa o conhecimento com base em suas experiências e interações, o que torna o aprendizado mais significativo.

A recomposição do aprendizado não é um ato isolado, mas uma série de práticas focadas em satisfazer de forma específica às necessidades do aluno e levá-lo a progredir. Destaca-se que a procu-

ra pelos resultados de ações diagnósticas gerais fornece a orientação inicial para o que deve ser realizado.

O docente apresenta as metas da aula e cria oportunidades para que o aluno registre o que aprendeu, entenda o motivo pelo qual está aprendendo e atribua significado ao seu aprendizado.

Um ponto destacado pelos professores a importância do uso de avaliações formativas e contínuas, que ajudam a identificar pontos de dificuldade e ajustam o processo de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

O educador precisa entender profundamente o tema selecionado, de modo a compreender o conhecimento em sua totalidade e em seu contexto, o que requer uma conexão com outras áreas do saber.

Este procedimento de contextualização tem como objetivo atualizar e aprofundar o conteúdo pelo docente, permitindo ao estudante estabelecer conexões e análises críticas acerca do conteúdo.

É essencial definir claramente o que se pretende ensinar, desenvolver e avaliar em cada conteúdo. Os critérios indicam como será feita a avaliação, são os métodos previamente definidos para avaliar um conteúdo. É necessário incluir a sugestão de recuperação dos conteúdos.

f) O sistema de leitura utilizado em sala de aula tem uma visão ampla dos diversos sistemas estéticos que compõem e atuam tanto por parte dos educadores quanto dos educandos?

() Sim () Não

Diversos elementos estéticos que auxiliavam no processo de aprendizagem. A incorporação de elementos estéticos, tais como cinema, música, dança, teatro, fotografia, artes visuais e literatura, juntamente com o desenvolvimento de uma visão estética do aprendizado e do ensino, contribuem para a revitalização da interação entre ensino e aprendizado na Graduação.

Diante disso 100% dos entrevistados concordaram com os sistemas estéticos adotado em sala de aula.

Na aprendizagem baseada na prática, mesclam-se experiências reais e fictícias; pensamento e sentimento; de maneira imprevisível e não controlada por quem ensina.

O sistema de leitura utilizado em sala de aula, quando visto sob uma perspectiva ampla do professor, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Um bom sistema de leitura não apenas facilita a decodificação de palavras, mas também incentiva a compreensão, a análise crítica e a interpretação de textos, habilidades fundamentais para a formação integral do estudante.

Sob essa visão mais abrangente, o professor entende que a leitura não é uma atividade isolada, mas uma prática interdisciplinar. Ele integra a leitura com outras áreas do conhecimento, utilizando textos variados – como literários, informativos, jornalísticos e científicos – para enriquecer as discussões em sala de aula e conectar o conteúdo lido com a realidade do aluno. Dessa forma, o sistema de leitura é um ponto de partida para explorar o mundo e suas múltiplas perspectivas.

Portanto, os recursos estéticos no ensino desempenham múltiplas funções: servem como inspirações potencializam e simplificam o aprendizado, além de serem representações da vivência humana e um contraponto sensível e crítico aos conceitos, princípios e generalizações das teorias.

De acordo com os entrevistados foi que avaliando a aprendizagem são basicamente potencializados através do uso de recursos estéticos, todos os professores enfatizaram a aplicação de filmes com esse propósito. Em uma matéria explicada, é proposta uma lista de filmes para os alunos assistirem. Depois disso, eles fazem uma reflexão através de um ensaio, estabelecendo uma conexão entre o filme, a realidade organizacional e a teoria em estudo.

Outro ponto também explanado pelos entrevistados é sempre como base a utilização de livros com introdução como base por Ex. à utilização de livros como Introdução a Filosofia ou Introdução ao Estudo de Direito, que são livros adotados em Bibliografia Secundária que são bastante utilizados.

Além disso, o professor adota uma abordagem personalizada, reconhecendo que os alunos possuem níveis e estilos de aprendizado distintos. Ele utiliza estratégias variadas para engajar todos os alunos no processo de leitura, como a leitura compartilhada, em grupo, ou silenciosa, e oferece apoio individual quando necessário. A leitura em sala de aula, vista dessa maneira, é um processo ativo, que envol-

ve interação constante entre o professor e os alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Deste modo, o sistema de leitura, quando bem implementado e adaptado às necessidades e características dos alunos, vai além da simples transmissão de conteúdos. Ele se torna uma ferramenta poderosa de inclusão, de desenvolvimento do pensamento crítico e de estímulo à curiosidade intelectual, que forma leitores autônomos e reflexivos. O professor, como mediador desse processo, desempenha um papel fundamental, não apenas no incentivo à leitura, mas na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e enriquecedor.

g) A avaliação do processo ensino-aprendizagem é realizada a partir de diversas técnicas, mas os docentes priorizam os trabalhos que são realizados a cada encontro da disciplina?

() Sim () Não

Foi unânime a resposta 100% docentes acreditam que a realização de resumos, resenhas ou relatórios possibilita ao aluno treinar a escrita, desenvolver a síntese, a problematização etc., que são etapas importantes no momento da redação da dissertação ou tese. Além disso, a avaliação é uma forma de confirmar o estudo do conteúdo solicitado para cada encontro.

A avaliação do aprendizado é um processo contínuo que tem como objetivo fornecer ao docente dados sobre os progressos e obstáculos dos estudantes.

h) O uso de técnicas didáticas no ensino superior, o processo sistêmico é adequada para aplicar técnicas didáticas na educação de graduação?

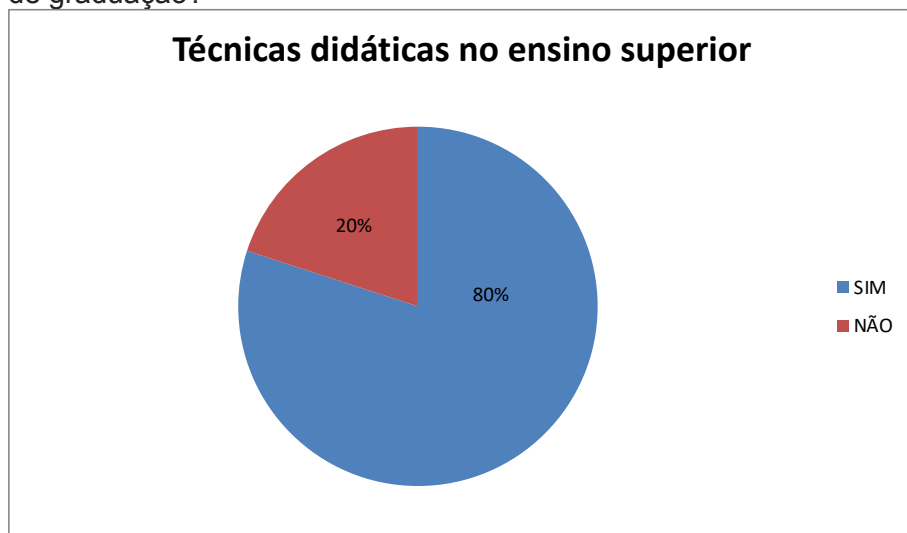
() Sim () Não

Na opinião dos entrevistados, 80% concordaram que as técnicas de ensino utilizadas em sala de aula são benéficas. O uso de técnicas didáticas no ensino superior é fundamental para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz e envolvente.

O uso de técnicas didáticas no ensino superior é essencial para promover um aprendizado ativo, crítico e voltado para a aplicação prática dos conhecimentos. Ao adotar métodos diversificados e centrados no estudante, os professores universitários contribuem para a formação de profissionais mais preparados e capacitados para enfrentar os desafios de suas áreas de atuação.

Ferramentas como plataformas de ensino a distância, ambientes virtuais de aprendizagem e softwares especializados permitem que o ensino seja mais flexível e acessível. Além disso, essas tecnologias facilitam a personalização do ensino, adaptando-se ao ritmo e às necessidades individuais dos alunos.

Gráfico 6: O uso de técnicas didáticas no ensino superior, o processo sistêmico é adequada para aplicar técnicas didáticas na educação de graduação?



Fonte: O Autor, 2024.

O gráfico 6 destaca bem com base nas respostas dos entrevistados, que são mais pertinentes as interações entre o entrevistado e o público, as universidades são frequentemente locais de aprendizagem. Há uma variedade de interações interpessoais, algumas breves e outras envolventes.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, o uso de técnicas didáticas deve ser pensado de maneira **sistêmica**, ou seja, como parte de um conjunto de fatores interdependentes que se retroalimentam.

Os estudantes reagem ao que observam e escutam da mesma maneira que ao que escutam. O movimento corporal pode intensificar a mensagem ou desviar a atenção do que está sendo dito, comprometendo a intenção de transmitir.

O processo sistêmico no ensino superior refere-se à interconexão de diversos elementos que, juntos, promovem o aprendizado. Isso inclui a relação entre professor e aluno, o currículo, os recursos didáticos, as tecnologias educacionais, e até os aspectos emocionais e sociais que influenciam a aprendizagem. Cada um desses componentes interage de forma dinâmica, de modo que a mudança ou melhoria de um deles impacta os demais.

Por exemplo, a integração de tecnologias digitais, como plataformas online e ferramentas colaborativas, possibilita a criação de um ambiente mais flexível e acessível. No entanto, essas ferramentas só são eficazes quando acompanhadas de metodologias adequadas, que envolvem tanto a preparação docente quanto a adaptação do currículo. Além disso, as características dos alunos – como suas experiências prévias, motivações e estilos de aprendizagem – devem ser consideradas ao planejar as aulas, o que torna o processo ainda mais sistêmico.

Outra característica ressaltada pelos entrevistados é a habilidade de se comunicar de forma clara com variedade e projeção vocal, juntamente com movimentos corporais apropriados, favorece a interação com o docente. No entanto, existe uma característica adicional que é tão crucial quanto esses dois recursos já mencionados anteriormente.

O professor, nesse processo sistêmico, atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador e facilitador da aprendizagem. Para isso, é essencial que o docente esteja atualizado sobre as novas metodologias e ferramentas pedagógicas, bem como tenha sensibilidade para adaptar seu ensino às necessidades de uma turma diversa e em constante mudança.

i) De acordo com o processo adotado pelo professor em sala de aula o ato de ensinar não implica necessariamente no aprendizado daquele que o recebe?

() Sim () Não

Foi fundamental a resposta dos entrevistados que declararam 100% positivo a forma de expressar-se de maneira clara com variedade e projeção vocal, bem como os movimentos corporais adequados, auxiliando na interação com o público, mas há uma característica extra que é tão importante tão relevante quanto esses dois recursos já utilizados em sala de aula.

Os entrevistados alegaram que em uma aula, é muito mais simples escolher qual método específico de ensino utilizar que você defina o que deseja que seus alunos saibam ou possam realizar ao longo do ano.

O educador deve reconsiderar sua prática e, sobretudo, estruturar seus conteúdos, buscando uma sequência de ensino que auxilie no aprendizado, apresentando um conhecimento diversificado e relevante.

O método de ensino reflete diretamente no aprendizado dos alunos e na dinâmica estabelecida durante as aulas. Um processo bem estruturado envolve planejamento pedagógico, definição clara de objetivos, uso de recursos didáticos apropriados e uma abordagem que favoreça a interação, o debate e a construção coletiva do conhecimento.

Foi relatado pelos professores que, ao adotar um processo de ensino, precisa considerar o nível de compreensão dos alunos, suas dificuldades e potencialidades. Isso pode incluir a diversificação das metodologias, como aulas expositivas, trabalhos em grupo, estudos de caso, e o uso de tecnologias, a fim de tornar o ensino mais dinâmico e eficaz. Além disso, a avaliação contínua e formativa também faz parte desse processo, permitindo ao docente ajustar as estratégias de acordo com o progresso dos estudantes.

j) No entendimento do professor os métodos individualizantes de ensino são aqueles que valorizam o atendimento às diferenças individuais e fazem à adequação do conteúdo ao nível de maturidade?

() Sim () Não

A aprendizagem é sempre uma atividade individual e os entrevistados foram 100% positiva, no entendimento dos entrevistados mesmo que frequentemente se concretize em contexto social a maturidade dos alunos é percebida de acordo com o amadurecimento.

No entendimento do professor, os métodos individualizantes de ensino são práticas pedagógicas que colocam ênfase no atendimento às diferenças individuais dos estudantes. Esses métodos reconhecem que cada aluno possui suas próprias características, necessidades, ritmos de aprendizagem e estilos de absorção de conhecimento, e, portanto, exigem abordagens diferenciadas. Ao invés de seguir um único modelo para todo o professor busca adaptar as estratégias de ensino, os materiais didáticos e os processos avaliativos para respeitar a singularidade de cada estudante.

Baseado na (LDB, 2010) destaca que “numerosas escolas ainda adotam essa estratégia digital, contudo, a nossa LDB é bastante explícita em relação às alterações”.

Ao valorizar o atendimento às diferenças individuais, o professor desempenha o papel de mediador, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e flexível, onde todos possam evoluir conforme suas próprias capacidades e potencialidades. Isso contribui para uma educação mais equitativa e democrática, que respeita as diversas formas de aprender e oferece oportunidades justas a todos os estudantes.

As reflexões sobre a promoção da leitura como um todo e as derivações teóricas e metodológicas do modelo educacional vigente são extensas, refletindo tanto os aspectos positivos quanto negativos do conceito real de leitura e a formação de um leitor competente no Brasil. (SNYDERS, 2016, p. 21)

A escola deve incentivar a leitura de materiais que estimulem a intelectualidade, o aprimoramento cognitivo na leitura, a criatividade, a interpretação e o raciocínio crítico

Segundo Nóvoa (2022, p. 23), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Deste modo, deve haver sempre a formação continuada que se dá de maneira reflexiva e busca a melhor maneira para a aplicação do conhecimento e do saber.

As novas tecnologias de informação e comunicação oferecem diversas maneiras de interpretar e examinar o mundo.

Do mesmo modo, o contato com o livro, o estímulo à leitura e as táticas de ensino-aprendizagem formam um conjunto de conhecimentos que se contrapõem ao universo digital, introduzindo novas técnicas de leitura no imaginário infantil, como por exemplo, por meio de sites que possibilitam a leitura de histórias visuais, contos infantis com ou sem texto, e fábulas ilustradas, entre outros. (SOARES, 2020, p. 145)

As instituições devem compreender que as práticas de ensino influenciam os resultados concretos e criar um vínculo saudável com os docentes para fomentar o progresso.

CONCLUSÃO

A dissertação foi embasada empiricamente e foi contextualizada a partir da literatura disponível em meios eletrônicos ou físicos, de autores, pesquisadores e educadores, notadamente autores que estabelecem uma correlação política, social e educacional envolvendo a diversidade geio-sócio-econômico-cultural da população que ingressa nas universidades, unida à complexidade de administração do conhecimento ao que se incorpora mais de uma quarta parte da população, obriga a buscar fórmulas de flexibilidade de linguagem para atender tanto às aspirações e às necessidades como aos requerimentos que surgem para a universidade nas pós-modernidade.

Os docentes que trabalham em universidades têm uma função diversificada, equilibrando diversas responsabilidades. Além de lecionar, eles precisam organizar meticulosamente suas matérias, se manter atualizados sobre recentes estudos e métodos de ensino, e criar táticas que incentivem o aprendizado crítico e reflexivo.

Frequentemente, os professores também participam de atividades de pesquisa, supervisão de estudantes e participação em comitês administrativos, o que aumenta sua carga horária.

No contexto acadêmico, têm um papel crucial na preparação de futuros profissionais e pesquisadores, auxiliando no progresso acadêmico, científico e social. Assim, sua função requer não só um conhecimento aprofundado em suas áreas, mas também competências pe-

dagógicas, organizacionais e de comunicação, para assegurar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Um importante ponto destacado e respondido dentro do contexto da pergunta central desta pesquisa de mestrado foi qual é a natureza dos vários fatores que diferem a linguagem utilizada no ensino superior no Brasil desde o século XIV da maneira como os professores trabalham em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil? Ela se desdobrou nas seguintes perguntas específicas.

A linguagem utilizada no ensino universitário desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Nas universidades, a comunicação acadêmica se caracteriza por ser formal, precisa e objetiva, adequando-se aos diversos campos do saber e às exigências da produção científica. Essa linguagem não se limita ao uso cotidiano da língua; ela envolve um vocabulário técnico e especializado, muitas vezes específico de cada disciplina, que permite a abordagem de conceitos complexos e a transmissão de conhecimentos profundos.

A metodologia desenvolvida no estudo refere-se a uma pesquisa básica, de

Essa pesquisa teve um marco teórico dividido em eixos temáticos. O primeiro eixo abordou o tema das adaptações promovidas pelo corpo docente da Instituição na tocante mudança das universidades que nasceram como uma expressão do renascimento intelectual que começou no século XI em torno da filosofia e da teologia.

O segundo eixo temático abordou o tema os principais desafios enfrentados pelos professores na adaptação ao ensino, um compromisso com o planejamento sistemático de suas disciplinas, a qualificação da interação pedagógica com seus alunos e a ideia de que o ensino e a aprendizagem são processos de construção do conhecimento, em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

O terceiro eixo abordou o tema referente à que conhecimentos os professores possuem sobre tecnologias ou recursos tecnológicos são necessários para promover a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação é parte da razão pela qual os estudantes do século XXI, principalmente os do Ensino Superior, se comportam

de maneira diferente em sala de aula em uma Universidade da Zona Leste de Manaus/Amazonas-Brasil.

A consolidação do conhecimento profissional através da formação contínua se fundamenta tanto na aquisição de conhecimentos teóricos quanto em habilidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica antes, durante e depois da ação, diagnóstico, tomada de decisões lógicas, revisão de processos e reformulação de projetos.

A mudança da realidade ocorre através das ações pedagógicas na educação, manifestando-se e alterando o que ocorre ao seu redor.

No entanto, ao serem moldadas de acordo com os interesses do mundo laboral e financeiro, suas práticas rapidamente se tornam ultrapassadas, já que os interesses capitalistas se renovam constantemente, tornando difícil criar um ambiente propício para o aprendizado em salas de aula do ensino superior.

Os estudantes universitários têm características distintas dos estudantes do ensino fundamental e médio. Ao atingir esse estágio, esses indivíduos já têm, de certa maneira, as definições sobre sua futura carreira profissional. Com a liberdade de escolher o curso e a profissão, tornam-se mais críticos, demandando uma maior responsabilidade em sua educação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. **Práticas e Representações Sociais**. Belo Horizonte: Coyoacán, 2015.

AINSCOW, M. **O próximo grande desafio**: Melhorar a escola inclusiva. Apresentação de abertura do Congresso sobre Eficácia e Melhoria Escolar, São Paulo, 2007 Disponível em http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf Acesso em 01 de set de 2023.

ALLARD, A.; COOPER, M. **Interrogando criticamente as construções de ‘comunidade’ e ‘diferença’ em sala de aula**: um estudo de caso. Disponível em <http://www.aare.edu.au/01pap/all01522.htm> Acesso em 01 de set de 2024.

AQUINO, R. S. de. **O renascimento e o iluminismo**: mudança de paradigma. São Paulo: Ática, 2010.

CHRISTOPHE, C. **Uma História da Universidade na Europa**: Universidades nos séculos XIX e XX. Ed. Walter Rüegg. Nova York: Cambridge University Press, 2004. 35-80.

CUNHA, A. J. M. **As expectativas dos professores**: seu movimento e seu mundo. 3 ed. Rio de Janeiro: IBC, 2020.

DE PAULA, J. B. de. **Representações sociais da inclusão**. São Paulo: Pioneira, 2016

DELORS, J. et al. **A educação guarda um tesouro**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. Paris: Unesco. Iron, A. (1990). A escola contra o déficit intelectual. In: Marchesi, C.; Col, C.; Palácios. J. (comp.). Desenvolvimento Psicológico e Educação, III. NEE e aprendizagem escolar. Madrid: Aliança Editorial, 1996.

EDLER, CARVALHO, R. **A nova LDB**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ESCUADERO, J. M. **Conteúdos, formas e dinâmicas da exclusão educacional**: uma leitura do fracasso escolar. Cadernos pedagógicos, 2007.

HERMANN, D. H. **Cultura escolar, eficácia escolar e melhoria escolar**. Eficácia Escolar e escola e Melhoria 6(1),23-46, 1987.

JANUÁRIO, P. F. **Representações sociais da escola**. São Paulo: Saraiva, 2017,

KASSAR, M. de C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação**. Revista Brasileira de Educação, Bauru, v. 17, n. esp. p. 41-58, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>> Acesso em: 20 de mai de 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pi>

d=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 julho. 2024.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus: Campinas, 2010

MINOGUE, B. L. **Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais**. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MÉLICH, J. C. **A resposta ao outro**: a carícia. In: LARROSA, J.; LARA, P. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2020.

SANTOS GUERRA, M. A. **Organize a diversidade**. Cadernos de Pedagogia 311, pp. 76-80, 2002

SCHMID, J. R. **O colega professor e a pedagogia libertária**. São Paulo? Pioneira, 2013.

SCHULZE, M. **Direitos humanos para todos**: A Convenção sobre os Direitos das

SIMÕES, Mara Leite. *Retrocessos e avanços da formação docente*: um estudo sobre o curso de licenciatura em Matemática da UFPB. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPB, João Pessoa, PB. 2024.

VALENTINI, C. B. **As nova tecnologias da informação e a educação de surdos**. IN: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue par surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VERGARA, S. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Summus, 2010.

ZABALA, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: VINCENT, G. (Dir.). A educação prisional da forma escolar? Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2014.

WANDERLEY, F.D. **Atualidade da educação universitária**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WILLIS, R. **A Universidade na Europa 1100-1914**. Cranbury, NJ: Associated University Presses, Inc., 2014.

CAPÍTULO 5

A UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

USING THE KHAN ACADEMY PLATFORM FOR TEACHING MATHEMATICS

Carlos André Serrão de Menezes

carlosandreserraodemenezes@gmail.com

Alessandra Costa Lima do Nascimento

RESUMO

A presente dissertação apresenta o tema sobre a utilização da plataforma Khan Academy utilizada para o ensino da matemática. No embasamento da pesquisa foi descrito os aspectos envolvidos, bem como uma descrição sobre a plataforma, as vantagens da utilização desta tecnologia, o papel do professor e o avanço dos alunos com essa nova modalidade de aprendizagem. A pesquisa trata inicialmente dos conceitos que norteiam o tema, em como essa pode estimular os alunos utilizando recursos tecnológicos e se tornando uma aliada do professor no desafio de ensinar e aprender a matemática. O objetivo geral é pesquisar sobre a plataforma Khan Academy como uma ferramenta de auxílio no ensino de Matemática. A metodologia aplicada foi de levantamento bibliográfico, e também de campo, pois para a coleta de dados foram aplicados questionários em alunos participantes do projeto. Os resultados encontrados foram bastante positivos, visto que os alunos gostaram da plataforma e de sua funcionalidade além de auxiliá-los no aprendizado de matemática. Concluiu-se que a plataforma é uma importante ferramenta tecnológica a ser implementada no colégio no auxílio do professor em ministrar as aulas de matemática.

Palavras-chave: Matemática. Aprendizado. Plataforma. Digital. Khan

ABSTRACT

The presente dissertation presents the theme about the use of the Khan Academy platform used for the teaching of mathematics. On the basis of the research, the aspects involved were described, as well as a description of the platform, the advantages of using this technology, the teacher's role and the advancement of students with this new learning modality. The research initially deals with the concepts that guide the theme, in how it can stimulate students using technological resources and be comin ganally of the teacher in the challenge of teaching and learning mathematics. The general objective is to Research about the Khan Academy platform as a tool to help in the teaching of Mathematics. The methodology applied was a bibliographic and field survey, since question were applied to students participating in the project to collect data. The results found were quite positive, as the students liked the platform and its functionality, as well as help in them to learn mathematics. It was concluded that the platform is na important technological tool to be implemented in the school to help the teacher in teaching mathematics classes.

Keywords: Mathematics. Apprenticeship. Platform. Digital. Khan.

INTRODUÇÃO

As mudanças socioculturais na educação são frutos também das mudanças refletidas na sociedade. Assim uma faz parte da outra até mesmo em relação às mudanças. Segundo Lima et. al. (2017) a tecnologia é vista como a principal responsável pela mudança na educação, desta forma o ensino tradicional já não consegue acompanhar a sociedade tecnológica que vem se transformando e se modernizando ao longo do tempo.

No ponto de vista de Araújo (2020) atualmente muitos dos problemas que ocorrem na educação são provenientes da falta de alinhamento entre a educação a moda antiga, com metodologias ultrapassadas em salas de aula e o choque com a nova realidade educacional da exigência de alunos nativos digitais, que não enxergam mais o professor como o único que detém o conhecimento.

Sendo assim, existe de um lado as dificuldades de ensinar e aprender, e de outro tem uma busca por uma estratégia de ensino aprimorada que possa proporcionar aos discentes, maneiras de novos conceitos para serem trabalhados em salas de aulas. Nos dias de hoje, há facilidade do acesso à internet e a outros meios digitais com material didático e pedagógico que fazem com que os docentes tenham um rol suficiente para ampliar as estratégias de ensino no ambiente escolar (Araújo, et. al. 2020).

Corroborando esse raciocínio Lima et. al. (2017) frisa que o ensino vem passando por diversas modificações, se modernizando e ampliando a tecnologia em sala de aula, tornando um desafio para os educadores, devido aos entrantes da tecnologia digital como ferramenta para a prática pedagógica, especificamente na matemática.

A matemática é uma disciplina bastante desafiadora em relação ao seu ensino, pois uma das grandes questões é identificar se os alunos conseguiram compreender ao final de um conteúdo exposto em sala de aula as habilidades necessárias para solucionar problemas e contextos relacionados ao conteúdo aplicado (Araújo, 2020).

Um aliado significativo no âmbito escolar são as ferramentas eletrônicas, tais como a utilização de games em computadores dentro da escola, ficando mais próximo da realidade escolar nas diferentes atividades ofertadas pelo educador. Na visão de Alves e Teixeira (2014), os games trazem motivação à educação promovendo muitos benefícios, como aprendizado mais eficaz e interesse pelo conteúdo mediado pelo educador.

Assim como já dito anteriormente esta ferramenta pode aumentar o interesse dos alunos e apoiá-los em sua aprendizagem, pois as metodologias antigas ministradas em salas de aula acabam causando desinteresse diante dos nativos digitais e da modernização da educação. Diante desse fato, essas informações foram relevantes para a escolha do tema onde a apresentação é sobre “A utilização da Plataforma Khan Academy para o ensino de Matemática”.

A justificativa para a escolha se dá pelo interesse em aperfeiçoar a metodologia de ensino de matemática com o uso da plataforma Khan Academy, observando e despertando o interesse dos alunos e em como o rendimento da aprendizagem pode auxiliar os professo-

res na transmissão de conhecimento. A relevância da pesquisa irá estimular não somente os alunos, mas também os professores esclarecendo suas dúvidas quanto à plataforma.

Na visão de Alves et. al. (2014), os jogos digitais trazem a participação ativa dos jogadores, utilizando objetivos de forma clara, onde o desempenho possa ser mensurado e os feedbacks mais frequentes, e ainda aumenta o grau de autonomia dos alunos quanto à escolha da metodologia e do ritmo da aprendizagem, sendo tudo isso acompanhado pelos tutores.

No trabalho do professor norte-americano Lee Sheldon, destacado por Fardo (2013), mostra a experiência obtida com a indústria dos games no ensino de design de games no ensino superior. Os conhecimentos sobre os games foram utilizados para projetar as aulas, tornando a disciplina mais atraente aos alunos.

Segundo Oliveira (2017) no século XXI os alunos são diferenciados, pois usam a tecnologia como parceira no seu dia a dia, utilizando a mesma para seu próprio aprendizado e no entendimento dos conteúdos.

De acordo com Moran (2017), tendo em vista a necessidade de modernização da educação, é primordial a utilização da tecnologia como parte das atividades rotineiras nas escolas.

A delimitação da dissertação se dá desde o histórico, conceito e funcionalidade da ferramenta Khan Academy até sua aplicação e implementação nas salas de aula e de modo on line.

A abordagem do problema que inclui a plataforma Khan Academy como uma didática atrativa que consegue despertar o interesse dos alunos na aprendizagem nela inserida seja qual for a disciplina e contribui de forma considerável com a didática dos professores. Dessa forma, a problemática centraliza a questão sobre de que forma a Plataforma Khan Academy consegue transferir o conhecimento para os alunos.

A observação da problemática será realizada na Escola Estadual Ângelo Ramazzotti, na turma de 3º ano do ensino médio. A escola disponibiliza laboratórios para aplicação e utilização da plataforma Khan Academy. Os recursos financeiros que serão utilizados serão disponibilizados pelo Governo do Estado do Amazonas.

Para a dissertação, a metodologia realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, visando demonstrar como esta ferramenta pode ser útil e bem desenvolvida no ambiente escolar para o ensino da disciplina de Matemática. A pesquisa será descritiva com o aprofundamento do tema em questão, os aspectos éticos aplicados serão em que os professores poderão monitorar quanto ao acesso dos alunos na plataforma.

Os resultados favoráveis serão o aprimoramento dos professores em ambiente virtual, o auxílio da plataforma na aprendizagem dos conteúdos e contato com os alunos de forma lúdica, além de sala de aula.

O objetivo geral da dissertação é pesquisar sobre a plataforma Khan Academy como uma ferramenta de auxílio no ensino de Matemática.

Quanto aos objetivos específicos estão: 1. citar o conceito da plataforma Khan Academy; 2. descrever as funções e aplicabilidade da plataforma Khan Academy; 3. identificar as estratégias de ensino utilizadas na plataforma Khan.

Quando os recursos tecnológicos são utilizados de forma correta podem ajudar no processo de aprendizagem dos alunos, melhorando o seu desempenho. As ferramentas tecnológicas simplificam as atividades desenvolvidas diariamente, possibilitam uma crescente aproximação dos alunos e professores, aprendendo juntos, bem como de outros potenciais envolventes na educação das crianças (Gomes, 2019).

1. PLATAFORMA KHAN ACADEMY

A plataforma Khan Academy é uma plataforma adaptativa devido aos recursos e ferramentas disponíveis que auxiliam o professor no acompanhamento e análise do aprendizado de seus alunos. Para Sunaga e Carvalho (2015) essas ferramentas buscam despertar a interatividade, além de analisar o comportamento dos usuários e realizar atividades personalizadas.

Segundo estudos realizados quanto à utilização no ambiente escolar dos games educacionais no Brasil, existe uma parceria entre a Plataforma Khan Academy e a Fundação Lemann. O “Projeto Inovação nas Escolas” do edital 2015, estava previsto para implementação em 2016 nas escolas brasileiras.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cada vez mais as tecnologias e recursos digitais devem estar presentes nas escolas, fazendo com que cada vez mais alunos convivam com oportunidades de inclusão digital de aprendizado (Brasil, 2018). Desta forma a BNCC almeja:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BNCC, 2018, s/p.).

A Khan Academy, uma plataforma digital que se adequa ao modelo de gamificação de aprendizado, é utilizada por mais de 60 milhões de pessoas no mundo todo, através dela cerca de 4,5 milhões de brasileiros já conseguiram aprender os conteúdos de matemática. No Brasil, cerca de 80 mil alunos em 45 municípios foram contemplados com este projeto, de regiões que são parceiras da Fundação Lemann (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

A plataforma estimula a interação entre aluno e professor, por meio do registros das atividades. Na visão de Rocha (2012, p.04) “A forma que a Khan Academy disponibiliza o conhecimento para as pessoas se baseia em exercícios práticos (variando de acordo com a matéria selecionada) e vídeo aulas”.

As aulas expositivas cuja matéria é transmitida ao aluno de forma passiva, com metodologia ultrapassada, não atingem o público dos alunos do milênio, que já nasceram e cresceram em meio as tecnologias digitais, causando desinteresse e dificuldade de aprendizado (Gomes, 2019).

Segundo Ferreira,

essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e especialmente, novas relações entre professor e aluno. Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Está informado é um dos fatores primordiais nesse

contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (Ferreira, 2014, p.15).

O criador da Khan Academy apesar de ter uma carreira de analista do mercado financeiro, mesmo com três graduações, decidiu abandonar o mercado e investir no sonho de comandar a maior sala de aula do mundo.

No livro escrito em 2012, “Um mundo, uma escola: A Educação Reinventada” são descritos os objetivos para a educação, falando sobre a reavaliação da educação e desperta sobre a importância de repensar o processo de escolarização.

Na fundação existem programas gratuitos onde a plataforma pode ser utilizada nas escolas, proporciona também a capacitação de professores para utilizar a plataforma. Em 2017 o programa beneficiava mais de 80 mil alunos e contava com a participação de mais de 40 escolas.

De acordo com Burke (2015), são produzidos pela Khan Academy vídeos tutoriais, exercícios e problemas. As entidades educacionais estão despertando interesse pela utilização de ferramentas virtuais, pois é uma das formas de motivar e chamar a atenção dos alunos para o aprendizado.

O site da Khan Academy é visitado por cerca de dez milhões de pessoas ao mês, que assistiram mais de trezentos milhões de vídeos. Mais de 1,6 bilhão de exercícios já foram feitos e esses números continuam a crescer, em uma taxa de aproximadamente 4 milhões ao dia (Burke, 2015, p. 25).

Com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) existem novas maneiras de ensinar e de aprender. Assim, a escola ou o educador que estudam as TICs com o intuito de utilizá-las no processo de aprendizagem conseguem enxergar além dos que pararam no tempo e ficaram engessados com os métodos tradicionais de ensino (GOMES, 2019).

O interesse das escolas nas ferramentas virtuais foi para chamar atenção e despertar interesse também por parte dos alunos em aprender conteúdos através destas ferramentas. A plataforma auxilia no suporte ao professor, para que este possa averiguar e acompanhar a desenvoltura dos seus alunos de forma individual, planejando as aulas a partir de dúvidas que possam surgir e atendendo as necessidades dos alunos. Segundo Rolkouski (2011),

[...] o papel da tecnologia no processo ensino - aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar. O uso da tecnologia está além do 'fazer melhor', 'fazer mais rápido', trata-se de um 'fazer diferente' (Rolkouski, 2011 p. 102).

Segundo Fardo (2013) as disciplinas podem ser estudadas por meio da plataforma, com a estrutura de gamificação do sistema de aprendizagem. A plataforma oferece, à medida que o aluno realize as atividades indicadas pelo professor, recompensas, pontos e conquistas de medalhas.

Khan (2013) enfatiza que:

Acredito piamente que a Khan Academy seja uma ferramenta capaz de reforçar um modelo no mínimo aproximado de como deve ser o futuro da educação, uma forma de combinar a arte do ensino com a ciência da apresentação e análise de informações, da transmissão das informações mais clara, abrangente e relevante ao menor custo possível (Khan, 2013).

A plataforma de ensino Khan Academy tem uma maneira bem particular para desenvolver o potencial de cada aluno e facilitar seu aprendizado, pois cada aluno tem seu tempo e compreende cada um do seu jeito.

Figura 01 – Khan Academy



Fonte: Fundação Lemann 2017

Desse modo, para se estabelecer uma aprendizagem deve haver um domínio de conteúdo e segundo Khan (2013), a aprendizagem se inicia em etapas, primeiro com a compreensão do básico e assim por diante até o entendimento de outra etapa mais avançada. A partir do uso consciente da tecnologia, esta torna-se uma proposta inovadora para o ensino/aprendizagem.

Conforme Neto (2021) é possível observar que a plataforma apresenta a possibilidade de acesso por três caminhos diferentes: alunos, professores e pais, além de apresentar uma aba para doação, sendo uma ideologia da plataforma.

O autor ressalta ainda durante o cadastramento do aluno, que se for menor de idade, poderá ser utilizado o e-mail do pai/mãe ou do responsável. Para Silva (2018) a efetivação do cadastramento do aluno, traz a vantagem de poder seguir o “roteiro” de aprendizagem que se propõe a plataforma, disponibilizando ao aluno que ele continue sempre de onde parou.

Já no cadastro de professor é disponibilizado a possibilidade de registrar alunos e formar turmas, e ainda acompanhar a realização das atividades em tempo real, além de ter acesso ao rendimento e as dificuldades que os alunos estão enfrentando, na plataforma existe a possibilidade de uma aprendizagem personalizada e desenvolvida para atender as necessidades de cada estudante (Neto, 2021).

Ao terminar o cadastro na plataforma, já fica liberada a navegação para que o usuário possa conhecer e usufruir da plataforma conforme suas necessidades. Silva (2018) explica que:

[...], um fator importante a ser lembrado é que a Khan Academy tem origem nos Estados Unidos e, consequentemente, seu conteúdo original é produzido em inglês. Esse fato deixou de ser um problema quando começou a ter os vídeos e exercícios traduzidos para outras línguas. No caso do Brasil, a Fundação Lemann é a responsável pela tradução do conteúdo do site para a língua portuguesa (Silva, 2018, p.36).

Nos três tipos de cadastro, é possível obter êxito e destaque mesmo sendo em segmentos diferenciados, contribuindo de forma positiva e construtiva no processo” (Silva, 2018, p. 33).

Nos três tipos de cadastro, é possível obter êxito e destaque mesmo sendo em segmentos diferenciados, contribuindo de forma positiva e construtiva no processo” (Silva, 2018, p. 33).

Através do cadastro é possível acompanhar o progresso do aluno, e o detalhamento das habilidades que esse foi submetidos, assim com as que o aluno já dominou ou ainda tem dificuldade, um *feedback* preciso para o professor.

A utilização da plataforma nos meios educacionais é uma forma de aceitar novos horizontes para as metodologias de ensino, tornando-o mais motivador para os alunos e possibilitando autonomia e crescimento. O uso da Plataforma de ensino Khan será bastante favorável na introdução dessa nova metodologia de games, e pode ser utilizada na consolidação dos conhecimentos na área da Matemática (Gomes, 2019).

Durante as atividades proporcionadas pela plataforma, o aluno tem a possibilidade de escolher o conteúdo, para não tornar as atividades repetitivas, e para o professor além da questão do acompanhamento personalizado, as dúvidas referentes aos conteúdos estudados também podem ser sanadas.

No ponto de vista de Araújo (2020) ainda existe outro ponto muito vantajoso na plataforma, é a questão dos alunos que se destacam e

têm mais facilidade de aprendizado na resolução dos problemas, eles podem participar mais ativamente das aulas auxiliando tanto o professor quanto os alunos que têm mais dificuldade de aprendizado.

O professor aproveitando conhecimento adquirido pelos alunos na plataforma, pode em sala de aula, realizar diagnósticos mais precisos e esclarecimento de dúvidas de maneira prática.

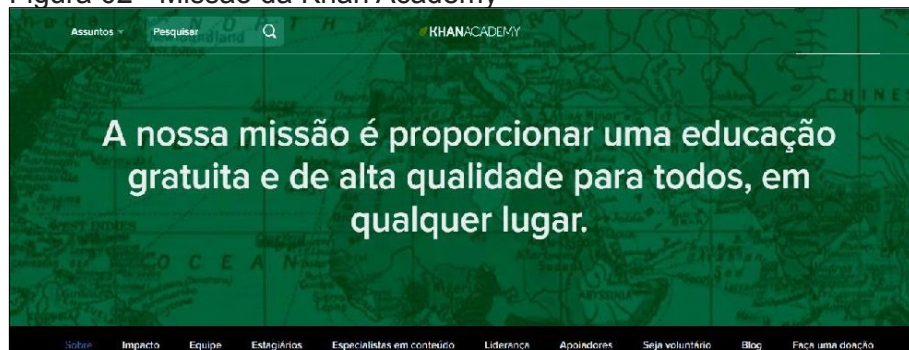
1.1 CONCEITUAÇÃO E ORIGEM DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY

A plataforma surgiu da ideia de um professor de Boston chamado Salma Khan, o objetivo era auxiliar um familiar que tinha dificuldades com a disciplina de matemática, porém por causa da distância onde ele morava da parente, teve que adaptar a ferramenta para estudo online. O sucesso do aprendizado e da ferramenta foi tanto que atualmente é um dos meios digitais mais utilizados para o aprendizado escolar (Sena, 2014).

A plataforma Khan Academy é gratuita e não possui fins lucrativos. A instituição busca a união da tecnologia otimizando a metodologia aplicada em sala de aula; o site oferece material didático e ainda exercícios, dicas, além de vídeos autoexplicativos para facilitar a compreensão dos conteúdos de matemática (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Na Figura 01 mostra a tela sobre a missão da Khan Academy, a mesma pode ser acessada por meio do site <https://pt.khanacademy.org/>.

Figura 02 - Missão da Khan Academy



Fonte: Site Khan Academy

Conforme Lima et. al (2017) os alunos podem escolher o assunto e praticar as atividades dentro do seu ritmo de aprendizado, assumindo assim o progresso pelo seu próprio aprendizado, cabe ao professor analisar o ritmo individual de cada aluno e trabalhar em cima dos pontos fracos, fazendo com que toda turma consiga aprender compreender os conteúdos passados.

Na plataforma o aprendizado é mais ágil, dinâmico e personalizado pois trabalha de acordo com o avanço da aprendizagem de cada aluno, os que sentirem mais dificuldades podem ser orientados pelo professor, que acompanha o desempenho de todos, fazendo com que todos possam aprender realmente sobre o assunto (Tomazi, 2017).

Conforme Hannel (2017), o ensino personalizado permite ao aluno autonomia para desenvolver as suas habilidades, além de estimular e despertar a curiosidade. Já para os professores, auxilia no acompanhamento do desempenho de seus alunos, identificando os problemas e dificuldades de cada um, ou da turma de uma maneira geral. Na figura 03 mostra a tela do site da plataforma.

Figura 03 - Tela do site da plataforma de ensino Khan Academy



Fonte: Site Khan Academy

Segundo o próprio Khan (2013) a inspiração da sua metodologia surgiu em 2004, na ajuda que dava aos filhos de seus parentes, que tinham dificuldade na disciplina de matemática. Como não podia estar presencialmente com todos, tece a ideia de gravar vídeos para facilitar o aprendizado, a concretização do sucesso se deu na publicação dos vídeos no Youtube (Khan, 2013).

1.2 APLICABILIDADE DA PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Nesta plataforma os alunos se tornam mais independentes em relação à fase de aprendizado e à evolução para o desenvolvimento de suas habilidades que não precisam ocorrer ao mesmo tempo, o mais lento tem seu tempo respeitado.

O professor tutor tem o domínio de intervir sempre que houver necessidade por meio de monitoramento dos erros dos alunos apontados no mapa de monitoramento. Essa intervenção se dá através de diferentes atividades práticas para a aplicação dos conteúdos da plataforma, fazendo o aluno perceber a importância daquele aprendizado (Flores, et al., 2018).

De acordo com Ferreira et al. (2020), a maioria dos estudos confirma que a utilização das tecnologias digitais beneficia os alunos com visualização, interpretação, raciocínio e interação do conhecimento algébrico ao geométrico.

Na plataforma de ensino Khan Academy o aluno tem autonomia de aprender fora do ambiente escolar. O aluno ainda é recompensado com bonificações sempre que vai avançando de fase, pois conquista a habilidade e competência exigida para aquele assunto da disciplina (Lima, et al., 2017).

Para acessar a plataforma basta acessar o site, se cadastrar criando uma conta e assim se passa a ter acesso aos conteúdos da plataforma.

Ao iniciar na plataforma o aluno passa por um pré-teste para medir seus conhecimentos e habilidades, como se fosse uma prova de proficiência na disciplina. Assim a plataforma encaminha o usuário para atividades de acordo com seu nível, detectado através do pré-teste (Lima, et. al. 2017).

Dessa forma a plataforma será utilizada de maneira individualizada e como consequência incentiva a autonomia do aluno. O avanço das fases se dá a partir do momento que o estudante alcança a competência necessária daquele conteúdo, recebendo as bonificações pertinentes a cada avanço de fase. As bonificações são recebidas através de medalhas, estilo modelo das de videogames (Lima, et al., 2017).

Segundo Correa (2016) o aluno consegue compartilhar nas redes sociais seus avanços com usuários ou não da plataforma virtual. Os usuários acabam aprendendo e se divertindo de maneira lúdica, podendo chegar a colecionar algumas medalhas. Para que o professor possa ter acesso e, também, possa monitorar seus alunos, precisa se registrar na plataforma e fazer parte da sua turma dentro plataforma.

A plataforma Khan Academy oferece aos alunos a possibilidade de estudar Matemática usando o termo utilizado na literatura atual como gamificação do sistema de aprendizagem, que de acordo com Fardo (2013) “gamificação se refere à aplicação de elementos de *games* fora do contexto dos *games*”.

Segundo Gomes (2019), a integração das TICs à rotina escolar mais especificamente na aprendizagem de matemática, desperta o aspecto positivo, e contribui para a inclusão digital de estudantes e professores. Afirma o criador da plataforma, que “aulas com auxílio de computadores podem realmente dar oportunidade aos professores de ensinarem mais e permitir que a sala de aula se torne uma oficina de ajuda mútua, em vez de escuta passiva”.

A Plataforma Khan Academy age como um facilitador do progresso do estudante, ele estuda e realiza atividades de acordo com as suas necessidades, com acompanhamento e apoio do professor nas dificuldades. O professor é o mediador do processo, possibilitando a compreensão de cada estudante, criando melhores oportunidades para o ensino e a aprendizagem da matemática (Gomes, 2019).

1.3 NAVEGAÇÃO NA PLATAFORMA KHAN

Para iniciar a navegação na plataforma, na página principal estão dispostos elementos para facilitar o acesso, entre eles: Menu com cursos: funciona como realmente um menu, com apresentação de todo o conteúdo disponível na plataforma, como os cursos, ano, apresenta todo o conteúdo da plataforma, organizados por cursos, ano escolar de ensino e componentes curriculares; Barra de pesquisa: é utilizada para encontrar os conteúdos da plataforma; Home: na logo da Khan Academy funciona um atalho para a página; inicial; • Botão de navegação: através deste botão se pode acessar várias outras páginas e recursos.

O aluno pode explorar a plataforma através do botão de navegação, clicando na Página inicial do aluno. Na visualização dos estudantes, estão disponíveis as informações e as atividades recomendadas pelo professor, inclusive as metas de cada curso e ainda disponível para consulta do aluno o seu progresso de aprendizagem em relação ao conteúdo estudado.

Já no Painel do professor, estão disponíveis três ícones de acesso às turmas, onde mostra quais as turmas o professor criou; alunos, onde se pode visualizar a lista dos alunos que estão utilizando a plataforma e estão vinculados ao professor; e ainda os recursos, onde estão disponibilizados materiais sobre a plataforma e um atalho para a formação inicial.

Já no Painel dos pais, se pode adicionar os filhos e acompanhar o progresso deles na plataforma por meio de um painel exclusivo, se assim desejarem.

Já em Configurações estão disponíveis as opções para edição de informações básicas da conta e onde se pode redefinir a senha, se necessário.

Para obter ajuda na plataforma basta clicar na aba de “Ajuda” onde estão disponíveis vários recursos sobre a plataforma Khan Academy e ainda dispõe do acesso à equipe de suporte para resolver qualquer problema técnico ou dúvidas de usuário.

E para encerrar as atividades da navegação, basta clicar na opção “Sair” (Khan Academy, 2015).

Em relação as turmas, se pode adicionar uma nova turma e, depois configurá-la, adicionando o nome e selecionando os conteúdos de acordo com a turma.

Já para inserir os alunos à turma, pode ser feito de acordo com: Google Sala de Aula; Utilização do código do aluno; Criação manual das contas dos seus alunos. Para gerenciamento de turmas e alunos, é possível: Inserir novos alunos; Mover os alunos entre turmas.

Ainda no gerenciamento, se pode ainda alterar o nome de visualização dos estudantes e acessar a página de configurações da turma. Através dos recursos apresentados se permite manter os dados de turmas e alunos sempre atualizados.

Basta observar os detalhes e o passo a passo dos acessos para acompanhar de maneira facilitada o acompanhamento e a aprendizagem dos alunos por meio dos recursos oferecidos pela plataforma (Khan Academy, 2015).

1.4 APRENDIZAGEM DO ENSINO DA MATEMÁTICA

Segundo Oliveira et. al. (2017) no momento que você ensina o conteúdo de uma disciplina, como no caso a matemática, o professor passa aos alunos novos conhecimentos, porém algumas vezes os alunos não conseguem acompanhar e compreender.

Os alunos acabam aprendendo por associação, ou seja, associam o que aprendem dos professores, com os aprendizados que carregam consigo na memória. Dessa forma todo o conhecimento absorvido e conquistado pelo aluno deve ser valorizado e completado com novas questões, aprimorando cada vez mais esses conhecimentos, por isso a importância do professor saber em qual nível de conhecimento seus alunos estão (Moran, 2013).

De acordo com Vasconcelos et.al. (2020), os grandes problemas na aprendizagem da matemática são oriundos das dificuldades em raciocínio lógico, leitura e interpretação dos problemas, falta de entendimento dos conhecimentos básicos da matemática (adição, subtração, etc.). Um ponto importante a salientar é a necessidade de políticas públicas que contribuam com a alfabetização da matemática para melhoria do aprendizado e compreensão da disciplina.

De acordo com esse contexto pode-se afirmar que a gamificação no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática é uma ferramenta importante para atrair e despertar o interesse dos alunos, e assim introduzir uma nova metodologia de ensino através dos jogos.

Na visão de Khan Academy (2012), o aprendizado utilizando jogos auxilia para motivar e engajar o interesse dos alunos, e acaba promovendo o aprendizado e ajudando o professor em aulas mais dinâmicas e divertidas.

Para Silva; Morais; Tiburtino (2019) “não é um mistério que o modelo habitual de ensino necessita de uma grande reformulação

para conseguir chamar atenção de uma geração que nasceu antenada com a internet, os chamados nativos digitais”.

O professor atua como um mediador para o aprendizado do aluno na disciplina de matemática, ele que passa o conhecimento através dos conteúdos para que o aluno consiga compreender. Para facilitar este entendimento dos alunos os professores precisam buscar ferramentas para o ensino pedagógico que o ajudem nesta missão.

Continua a ensinar com aulas metódicas e ultrapassadas não vão despertar o interesse do aluno e acabam prejudicando o aprendizado. A introdução da tecnologia no ensino pedagógico da matemática tende a chamar atenção dos alunos e contribui para o sucesso do aprendizado (Tomazi, 2016).

A interação do aluno com o meio no qual está inserido contribui para o processo de ensino nos quais estão também inseridos o professor e os recursos disponíveis.

A inclusão desses novos recursos vai alavancar novas formas de aprender e ensinar, é uma fronteira que precisa ser ultrapassada e sem volta, pois é uma tendência cada vez mais atual, ampliando a mediação entre o professor e o aluno e contribuindo com ensino através da gamificação.

[...] as redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação em que a troca de ideias grupais, essencialmente interativas, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos (Dorigoni; Silva 2013, p.14).

Segundo Silva (2020), avaliações tanto nacionais quanto internacionais detectaram que muitas das dificuldades que os alunos sentem na Matemática são originadas de deficiência da Educação Básica, onde não foram compreendidos conceitos básicos, e assim dificulta toda a compreensão e aplicação de conhecimentos matemáticos no dia a dia dos educandos.

A construção do conhecimento pode ser promovida pelos professores através de atividades incentivadoras que levem os alunos a resolverem os problemas desencadeando o aprendizado (Notare, 2009).

Um dos grandes desafios da Matemática é saber se ao final de um conteúdo ministrado os alunos conseguiram compreender e alcançar as habilidades necessárias para resolver problemas matemáticos.

No ponto de vista de Oliveira (2017) a eficácia da metodologia tradicional é bastante questionável, pois geralmente são utilizados livros didáticos, não desmerecendo os livros, porém é um ensino engessado que também muitas vezes utiliza provas de processos passados para testar os conhecimentos dos alunos

Para minimizar as dificuldades que os estudantes enfrentam para compreensão e aprendizagem da matemática, estudos foram realizados com a intenção de sugerir novas práticas pedagógicas, na qual está a tecnologia voltada para o ensino (Meireles e Schimiguel, 2019).

Menegais et. al. (2015) afirma que a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) à grade curricular pode ultrapassar os limites da sala de aula, proporcionando novos conhecimentos e despertando o desenvolvimento das habilidades cognitivas tanto para o professor quanto para os alunos.

As escolas devem servir de referência para seus alunos e a importância de reformulação com a inclusão das tecnologias é uma realidade, pois as tecnologias estão por toda parte. A tecnologia faz parte de avanços sem volta na área da educação, a escola deve preparar os alunos “pro mundo” e assim a convivência com a tecnologia é inevitável.

Na visão de Correa (2016) a escola que não oferece tecnologia como forma de aprendizado e integração com a metodologia atual, deixa os alunos expostos a dúvidas e questionamentos. Com as ferramentas tecnológicas adequadas, os alunos podem ser acompanhados, podem ter suas dúvidas esclarecidas, além de auxiliar o professor no dia a dia pedagógico.

1.5 ENSINO DA MATEMÁTICA PELA PLATAFORMA KHAN ACADEMY

Como é inevitável a inclusão da tecnologia no ensino, surgem novas possibilidades para auxiliar no aprendizado pedagógico, no

caso desta pesquisa, na disciplina de matemática. Assim as ferramentas tecnológicas estão dando uma nova roupagem na construção do conhecimento. A plataforma Khan Academy, objeto desta dissertação, visa incrementar e auxiliar no ensino da matemática, com atenção voltada para o ensino médio, com ênfase no 3º ano.

Além da utilização do lúdico, o mais interessante desta plataforma é ser adaptativa, ou seja, consegue reconhecer o nível de aprendizagem que o aluno se encontra. Essas plataformas utilizam softwares, que permitem que cada usuário siga aprendendo no seu ritmo, oferecendo ainda o apoio ao professor por meio do acesso do acompanhamento deste aluno, e assim personalizando o ensino da Matemática (Tomazi, 2016).

Para Gomes (2019) os chamados alunos digitais precisam de um ensino de matemática que os acompanhe e forneça acesso as tecnologias e comunicações digitais, estes alunos possuem interesses variados que vão além da sala de aula, dessa forma nada melhor que aliar a tecnologia digital ao ensino proporcionando e despertando mais interesse e engajamento.

A matemática é para uma vida toda, importante no dia a dia, portanto é crucial que o aluno aprenda matemática não somente para obter boas notas na escola e passar de ano, mas para aplicar seu conhecimento no cotidiano das situações da vida (Lima, et. al., 2017).

Para os pesquisadores Kenski (2013) e Moran (2013) a instauração da tecnologia nos dias de hoje, a exigência para profissionais preparados e atualizados com esta realidade, é cada vez maior para aprimoramento das práticas pedagógicas e integração e interação com os alunos da nova geração, os nativos digitais.

Tahan (2006) diz que para atrair o aluno e proporcionar maior entendimento, a utilização de novas pedagógicas é de suma importância, pois a matemática ultrapassa as barreiras da sala de aula e acompanha os alunos pela vida em diversas situações, assim é primordial a compreensão da matemática com os conceitos básicos e desenvolvimento do raciocínio lógico.

Para Kester Carrara (2004), o ensino pode ser considerado bom e satisfatório quando esse proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. E a possibilidade de uma plataforma que pos-

sa oferecer ao aluno um aprendizado de acordo com seu ritmo é mais que vantajoso.

Ocorre que muitas vezes, durante a aprendizagem em sala de aula o professor não consegue atender as necessidades de todos os alunos, os que possuem maiores dificuldades acabam sem o apoio necessário para compreender o conteúdo ministrado.

Para Bona (2012) e Notare (2009), a integração das tecnologias digitais com o currículo escolar, contribui para o lado cognitivo dos alunos, além de desenvolver o raciocínio lógico, concentração e atenção, auxiliando na construção do conhecimento matemático.

As plataformas digitais na visão de Xoteslem (2018):

Possuem um algoritmo que concede ao aluno, aos professores ou aos responsáveis um entendimento do caminho do aprendizado, ou seja, personaliza o ensino, disponibilizando ao estudante o que ele precisa aprender para continuar seu desenvolvimento de competências e habilidades. Para completar o aprendizado da competência, a plataforma usa mecanismos como, por exemplo, o tempo gasto para resolver os exercícios ou a quantidade de acertos e erros traçando um perfil do estudante, criando uma gama de atividades que servem para ele percorrer até chegar ao seu objetivo final, que é dominar o conteúdo, sempre dando um “*feedback*”, em tempo real, para o estudante, os responsáveis e o professor (Xoteslem, 2018, p.31)

As tecnologias digitais dão suporte para a informação e a comunicação, proporcionando rapidez, e acesso rápido ao usuário, bem como o fato de adquirir novos conhecimentos na medida que se utiliza estas tecnologias, o que deve “[...] permitir-nos compartilhar nosso conhecimento e apontá-los uns para os outros” (Lévy, 2010, p. 17).

Assim, as plataformas digitais permitem ao professor interagir com seus alunos em momentos diferentes e quantas vezes possa ser necessário, além de permitir um acompanhamento personalizado, esse acompanhamento corre através de atividades didáticas, avaliação das atividades recomendadas ou pelos relatórios fornecidos pelas plataformas.

Essas plataformas podem ainda ajudar os alunos a pensar sobre as resoluções dos problemas encontrados, esclarecendo suas dú-

vidas. Fazendo com que ele consiga por si só resolver as dificuldades encontradas, a plataforma Khan Academy é uma das mais utilizadas, e ainda proporciona que o aluno siga seu ritmo de aprendizado e seja acompanhado pelo professor (Camillo, 2020).

Jahn e Allevato (2010) corroboram em uma discussão sobre o ensino da matemática ao dizer que:

A prática docente em matemática é, muitas vezes, somente teórica, desconsiderando aplicações em outras áreas do conhecimento, inclusive formas alternativas de ensino. No que se refere aos computadores e sua utilização para aprender matemática, há grande variedade de softwares de domínio público ou de baixo custo (JAHN e ALLEVATO, 2010, p. 146).

A base da ferramenta plataforma Khan são estratégias de aprendizado eletrônico e possuem o intuito de desenvolver a autoaprendizagem, com a utilização de uma dinâmica mais ativa e personalizada com o oferecimento de conteúdos interativos (Mognhol; Machado, 2017).

Os estudos sobre a utilização da plataforma Khan Academy no processo de ensino e aprendizagem da Matemática são recentes, principalmente no ambiente do ensino superior (Silva; Coutinho, 2020).

O que realmente pesou na decisão de optar por essa plataforma nesta dissertação, foi a série de exercícios interativos e vídeos aulas disponíveis, assim facilita a aprendizagem e se pode acessar de qualquer lugar, basta ter internet e ainda o fato que os professores podem acompanhar seus alunos de acordo com o ritmo de aprendizado de cada um e verificando as dificuldades individualmente. Assim a plataforma tornou-se uma nova ferramenta de ensino de maneira híbrida e de forma interativa a esclarecer as dúvidas dos alunos (Vasconcelos, et. al., 2020).

Além de proporcionar aos alunos a liberdade de intercalar os assuntos dos conteúdos, podendo trabalhar em mais de um conteúdo ou escolher qual conteúdo estudar primeiro, Khan (2013) afirma que:

A metodologia é disponibilizada de forma aberta, o que torna um lugar onde todos são bem-vindos, todos estão

convidados a ensinar e aprender, e todos são incentivados a fazer o melhor possível. O sucesso é autodefinido: o fracasso é desistir (Khan, 2013).

De acordo com Correa (2016) entre os aspectos positivos da utilização da plataforma Khan, estão a facilidade do professor em acompanhar seus alunos e de estar no controle das atividades desenvolvida por eles, sendo uma decisão dos alunos quais atividades estudar primeiro, de uma maneira que não ficava exaustiva.

A plataforma oferece ainda relatórios de consulta para que o professor possa realizar um melhor acompanhamento personalizado de seus alunos, através desses relatórios se pode comprovar: A quantidade de tempo que o aluno utilizou para estudar os conteúdos e as atividades realizadas; Quais as habilidades que o aluno demonstrou e quais foram as dificuldades encontradas em determinado conteúdo; Quais habilidades que o aluno fez progresso suficiente para dominar o conteúdo; Quais as habilidades que o aluno demonstra domínio.

A utilização da plataforma Khan Academy auxilia o professor e otimiza seu tempo em sala de aula, solucionando de forma eficiente as dificuldades que os alunos possam encontrar, e o mais interessante, com a colaboração dos próprios alunos, facilitando tanto o entendimento entre o aluno e o professor quanto o aprendizado dos alunos (Correa, 2016).

De acordo com Camilo (2020) a plataforma segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-BRASIL, 2017) e para iniciar a plataforma o professor precisa acessá-la em língua portuguesa, através do endereço: <https://pt.khanacademy.org/>, para efetuar o cadastro. A plataforma oferece ao professor a possibilidade de fazer a escolha das disciplinas que está lecionando e proporciona curso de capacitação para que os docentes consigam trabalhar de forma eficiente, tornando os conteúdos das aulas mais atrativos e interessantes.

Dentro da plataforma é possível encontrar muitos conteúdos de matemática, assim os alunos conseguem acessar individualmente tornando o acesso mais personalizado, pois conseguem fazer suas próprias escolhas e trilhar sua aprendizagem em seu ritmo. O aluno pas-

sa a ser ativo em seu aprendizado e ainda pode contar com o professor como seu orientador (Correa, 2016).

A utilização de ferramentas virtuais acabou despertando o interesse para aprendizagem escolar, principalmente de escolas e órgãos educacionais, pois é uma maneira de chamar a atenção dos alunos e fazê-los aprender de uma forma lúdica e prazerosa. Além disso a plataforma dá o suporte necessário para o acompanhamento do professor permitindo que ele realize esse acompanhamento de forma individual, esclarecendo suas dúvidas e podendo realizar um planejamento sobre as aulas que possam suprir as necessidades desses alunos.

Uma das principais características do game é o *feedback* imediato, de forma interativa, assim o aluno pode acompanhar seu desempenho no exato momento em que acertou ou errou, tornando isso desafiante, e fazendo-o refletir sobre seu aprendizado (Salen & Zimmerman, 2012).

Assim segundo os autores, enquanto o aluno não conseguir acertar 5 questões consecutivas, ele não consegue passar para fase seguinte. Assim para tentar resolver esse problema, ou ele assiste ao vídeo disponível na plataforma para tentar solucionar ou pode pedir dicas, disponíveis na plataforma através de explicações escritas. Para Silveira et. al. (2019) “utilizar tecnologias digitais para ensinar incita a criatividade e a interação do estudante, o que contribui para a compreensão dos conceitos em diferentes áreas do conhecimento” (Silveira et. al. 2019, p. 03).

Assim a utilização dessas novas tecnologias abre uma imensidão de possibilidades com uso pedagógico, e ainda causando o interesse dos alunos, desenvolvendo além do conhecimento da matemática todo um lado cognitivo (Khan Academy, et.al., 2004).

De acordo com site da fundação Lemann (www.fundacaolemann.org.br), atualmente a Khan Academy é o maior site para aprender matemática do mundo, pois é recheado de várias ferramentas para este aprendizado entre elas, os vídeos aulas e exercícios gratuitos, além da possibilidade do acompanhamento do professor.

Tomazi (2016) corrobora que a plataforma também desenvolve a parte lúdica dos alunos com incentivos para conseguirem dominar a aprendizagem dos conteúdos e ganhar pontos e medalhas.

De acordo com Khan Academy (2004), é crucial que os alunos possam usufruir de novas experiências, assim os conceitos matemá-

ticos ensinados pelos professores não podem ser engessados, mas sim, conceitos dinâmicos que o aluno deve construir seu conhecimento semelhante aos matemáticos que recomendaram tais definições, e tendo até mesmo as mesmas dificuldades para a resolução de cálculos, discussão e concepção de resolução de situações problemáticas.

Os dados oferecidos pela plataforma para acompanhamento do desempenho do aluno pelo professor é visualmente bem ilustrativo e de fácil acesso, facilitando o acesso de ambos e o domínio das funções da plataforma (Araujo, et. al., 2020).

O aspecto positivo da utilização da plataforma é a integração das TICs ao ambiente escolar, no que diz respeito à aprendizagem de matemática, contribuindo dessa forma para inclusão digital de estudantes (Oliveira, 2017).

O intuito da plataforma Khan Academy (Figura 08) e também sua grande vantagem é agir como um facilitador na aprendizagem do aluno, com o acompanhamento do seu progresso por ele mesmo e pelo professor, assim ele acaba se envolvendo nos estudos de forma a sempre querer passar para próxima etapa, contando sempre com o apoio do professor que passa a ser um mediador ente o aluno e a plataforma e o auxilia nas dúvidas e dificuldades de acordo com o grau de empecilho de cada um (Oliveira, et. al. 2017).

Figura 08 - Página inicial da Plataforma Khan

Fonte: Site da plataforma Khan Academy

A plataforma dispõe de uma série de exercícios e vídeos com aulas explicativas sobre os conteúdos, e ainda um painel personalizado onde os estudantes são habilitados e passam a estudar no seu próprio ritmo de aprendizagem, indo além do ambiente da sala de aula.

Para um melhor entendimento existe atualmente na plataforma conteúdos de matemática que foram divididos em habilidades e contêm as operações simples (soma, diminuição e subtração) até exercícios mais complexos como os de cálculo, álgebra e geometria. Todos esses exercícios são acompanhados de vídeo aulas explicativas, onde os alunos podem esclarecer dúvidas caso necessitem de apoio.

A plataforma dispõe também de outras disciplinas fora a matemática, entre as quais estão: ciência, programação de computadores, história, história da arte, economia, entre outros,

2 METODOLOGIA

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa será qualitativa, que de acordo com Prodanov & Ernani (2013) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Ângelo Ramazzotti na turma do 3º ano do ensino médio, e o tempo utilizado durante a pesquisa será no ano de 2022 até 2023.

A pesquisa será considerada descritiva, devido ao nível de profundidade do estudo realizado, as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos utilizados para coleta de dados, a pesquisa será bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002).

Os instrumentos de coleta de dados para esta dissertação foram de uma revisão bibliográfica realizada através de artigos e revis-

tas científicas em banco de dados como o Scielo e web sites na internet acerca do tema.

Também serão utilizados a observação dos alunos da turma do 3º ano do ensino médio na utilização da plataforma. Os seguintes descritores e/ou palavras chaves: Plataforma Khan Academy, Ensino Lúdico de Matemática. A função desempenhada pelo professor do projeto será de orientar os alunos quanto a plataforma e ensiná-los a desempenhar um melhor aproveitamento para aprendizagem da matemática. A pesquisa terá cunho qualitativo sendo assim será realizada observação e depois orientação aos alunos.

O instrumento de coleta para o desenvolvimento da pesquisa foi um questionário de oito perguntas aplicado em quinze alunos participantes do projeto. As perguntas são sobre a utilização da plataforma, facilidade, aprendizado, acesso e esclarecimento de dúvidas referentes a disciplina, no caso matemática, com ênfase em estatística.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 ATIVIDADES

Foi apresentada a proposta para a gestora da escola justificando a importância do uso de ferramentas digitais (a plataforma Khan Academy) no processo de ensino aprendizagem, a qual foi bem recebida pela gestão e prestou todo apoio necessário, disponibilizando o laboratório de informática, os notebooks da escola quando necessário, e flexibilizando as reuniões com os alunos para apresentação e manejo da plataforma. Assim, o projeto foi desenvolvido de forma clara e objetiva, alcançando até outras disciplinas que observaram a necessidade de estender tal processo de ensino além da sala de aula.

3.1.1 Relato do Professor

O uso da plataforma Khan Academy é de grande relevância no processo de ensino aprendizagem, buscando sanar a defasagem de aprendizado, tendo em vista que ainda estamos voltando de uma pan-

demia, no qual muitos alunos ficaram totalmente sem aulas e mesmo aos que tiveram acesso às aulas remotas tiveram muitas dificuldades.

Com o passar dos anos, as plataformas digitais foram inseridas em vários níveis de ensino, com base na verificação da necessidade de um maior alcance dos alunos aos conteúdos, a plataforma Khan Academy proporcionou de forma relevante um maior desempenho dos alunos no conteúdo abordado, pois através dessa pude acompanhar e orientar os discentes no processo de aprendizagem do conteúdo de estatística; através da plataforma acompanhei o acesso dos alunos às videoaulas e atividades de cada tópico proposto.

Cada vez mais as plataformas digitais estão ganhando espaço no mundo, e hoje já não se faz educação somente no espaço escolar, pois principalmente os jovens necessitam de metodologias mais atrativas e que estejam cada vez mais inseridas com as aptidões dos alunos, e a plataforma Khan Academy é um mecanismo indispensável nesse processo de ensino por propiciar ao alunado uma ferramenta que dispõe de videoaulas, atividades e o acompanhamento do professor na aprendizagem do aluno, sendo uma plataforma de apoio além da sala de aula.

Foi observado que o ambiente escolar se tornou muito mais aprazível e fomentador de experiências na área de matemática, posto que ao final da realização da sequência didática, os alunos demonstraram maior rendimento escolar no componente supracitado, obtendo índices maiores em suas notas. O intuito maior da experiência não era apenas quantitativo, mas incentivar ânimo e motivação para o aprendizado de matemática, uma vez que esta disciplina pode ser trabalhada de formas diversas, oportunizando saberes para a vida cotidiana do aluno.

3.1.2 Projeto Fazer e Aprender - Saber+

O projeto do governo do Amazonas “Fazer para Aprender” possibilita realizar atividades práticas e experimentais nas mais diversas áreas de conhecimento, aproximando os alunos de situações desafiadoras e instigando-os na busca da resolução de problemas com foco na melhoria da aprendizagem, no desenvolvimento de projetos de acordo com o contexto local e, até mesmo, no empreendedorismo.

O objetivo é fomentar o desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem (mão na massa) em ambientes multi-instrucionais em unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas -

Seduc/Am tendo como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa e ao protagonismo dos estudantes.

O projeto atende alunos de escolas que ofertam Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular. O projeto conta com diversos recursos digitais para apoiar os alunos e professores. São eles: Recurso Instrucional de construção, motorização, programação e automação; Impressora 3D; Kit Eletrônica Maker; Kit de Marcenaria/Carpintaria Maker; Material paradidático (livro) dos recursos instrucionais de programação Javascript, Python, HTML e CSS, Scratch para o aluno; Material paradidático (livro) do Recurso Instrucional STEAM de modelagem 3D, modelagem 3D por blocos de código, simulação de circuitos e simulação de Arduino para alunos de todas as séries do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio e guia de orientações didáticas para o professor; Livro do aluno e livro do professor (paradidático) dos recursos robóticos do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais até a 3ª Série do Ensino Médio; Tablet educacional; Notebook educacional; Projetor para apresentações com suporte para teto; Tela de projeção; Kit “videomaker” ChromaKey / tripés com iluminador / tripé para tablet; Régua Filtro de Linha; Armários diversificados (SABERMAIS.GOV.BR).



3.1.3 Relato dos Alunos

De acordo com os quinze alunos que participaram do projeto, todos eles gostaram do projeto e falaram que a plataforma os ajudou a entender melhor as atividades de matemática na prática e nos conceitos. A maioria concordou na aplicação da plataforma como didática para os estudos de matemática. Ao final do questionário os alunos puderam escrever um resumo sobre a iniciativa de usar uma Plataforma online como apoio aos seus estudos, conforme descrito abaixo: - Eu consegui entender ainda mais sobre estatísticas e adorei a plataforma. - A plataforma, de forma pessoal, me ajudou muito no meu aprendizado na matemática. Sempre tive uma dificuldade enorme em compreender os assuntos, mas assim que comecei a ler e ver sobre os assuntos abordados no site, minha visão sobre a matéria começou a mudar e pude ter uma melhoria. Espero muito que possam levar esse projeto a diante. - Fica muito mais fácil de acessar o material passado e, também, dá um ótimo auxílio na hora de revisar matéria. - Eu achei

muito bom, pois muitas das vezes depois das aulas gosto de revisar o assunto refazendo as operações, e a plataforma ajudou muito facilitando meu acesso a elas. - Simplesmente genial, de fato é uma boa ideia já que a maior parcela dos jovens utiliza diariamente seus aparelhos eletrônicos, então porque não usar isso para ajudar o seu próprio ensino. - É uma boa oportunidade para quem quer se aprofundar em tal tema, já que as vezes o tempo de aprendizagem dentro da escola é muito curto, então essa plataforma é uma forma de complemento do que foi passado em sala de aula. - Khan Academy é uma ótima plataforma para entender melhor assuntos matemáticos e revisar questões, a plataforma em si nós proporciona melhor aprendizado e umas videoaulas bastante formuladas. Portando usar a plataforma para com apoio nos estudos foi essencial no meu aprendizado. - Foi uma ótima oportunidade para poder me aprofundar um pouco mais sobre o assunto, confesso que é tedioso ficar assistindo vídeo por vídeo, mas vale muito a pena. - Plataforma limpa, e sem poluição visual, geralmente causada por anúncios, ou seja, de fácil entender por parte do aluno/usuário, muito boa de verdade. - Achei uma ótima oportunidade para que não só eu como outros alunos, possam adentrar mais nos assuntos, como no meu caso que me ajudou e muito nos assuntos para os vestibulares, vou continuar usando o app, não para a escola já que sou finalista, mas para meu desenvolvimento pessoal nas áreas em que eu almejo. - Uma plataforma fácil de entender e ajudar nos estudos. - Bem interessante, inovador, simples e fácil de usar. Além da própria plataforma ajudar você a ter motivação para estudar. - Achei ótimo, aprendo todos os dias modos de diferentes da matemática, sempre quando estou livre, assisto algumas aulas e isso me ajudou muito, tanto no meu aprendizado quanto no meu estudo. - Uma plataforma muito boa para aprender mais sobre vários assuntos. - É uma iniciativa boa para a próxima geração de alunos aprender com facilidade a matéria de exatas e humanas na internet

O relato dos alunos nos mostra que o ensino de matemática, ao receber contribuições da plataforma Khan, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas, além da superação de déficits oriundos de uma má alfabetização matemática, permitindo também que o educando alcance um grau elevado de letramen-

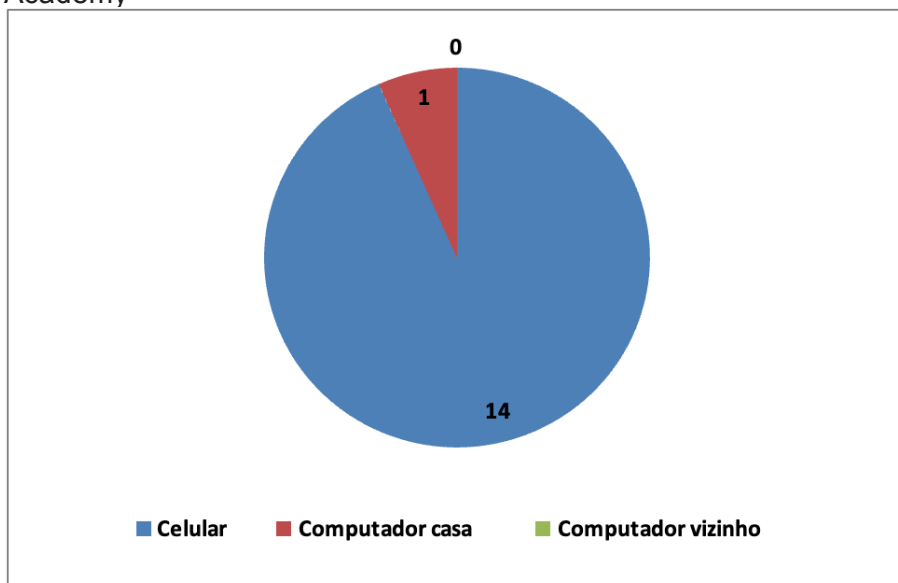
to matemático. Com efeito, observamos nisso melhora no rendimento escolar, autoestima e interesse pelos estudos.

Vale salientar que, a metodologia de ensino da plataforma se diferencia da metodologia de ensino trabalhada em sala de aula. Na Khan Academy a teoria visa mais o trabalho dos conceitos e definições na forma de exemplos apresentados em vídeos de curta duração.

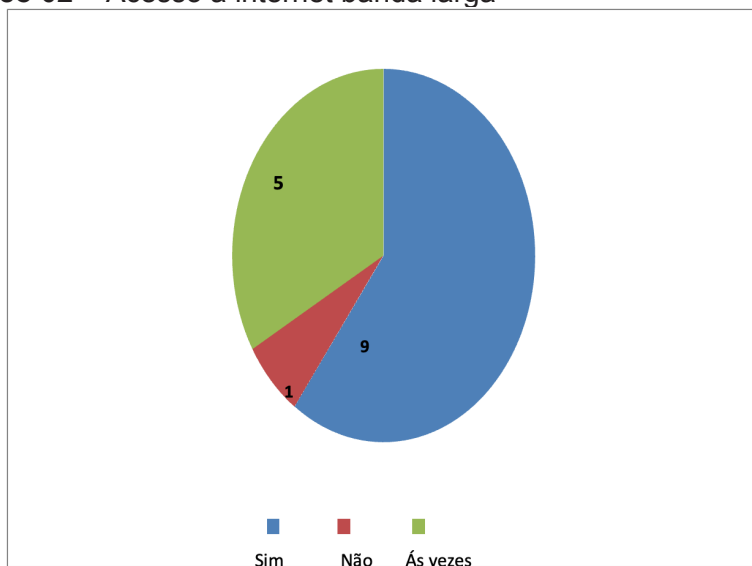
3.2 RESULTADOS

Seguem os questionamentos e os dados coletados através dos questionários respondidos pelos alunos participantes do projeto. A pesquisa foi realizada com 15 alunos do 3º ano do colégio Ângelo Ramazzotti no ano de 2022.

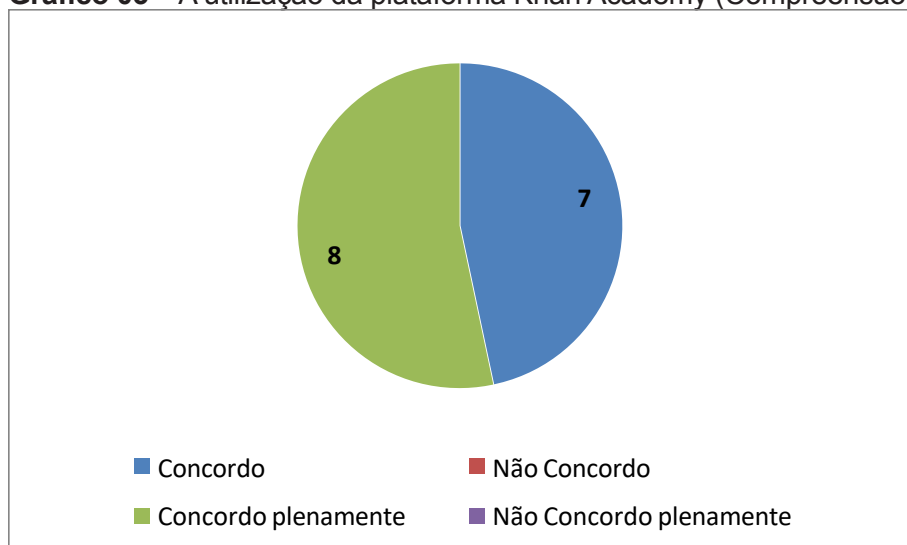
Gráfico 01 - Ferramenta utilizada para acessar a plataforma Khan Academy



O gráfico 01 mostra que a maioria dos alunos utilizam como ferramenta de acesso a plataforma Khan o celular (14), e apenas um dos alunos utiliza o computador de casa.

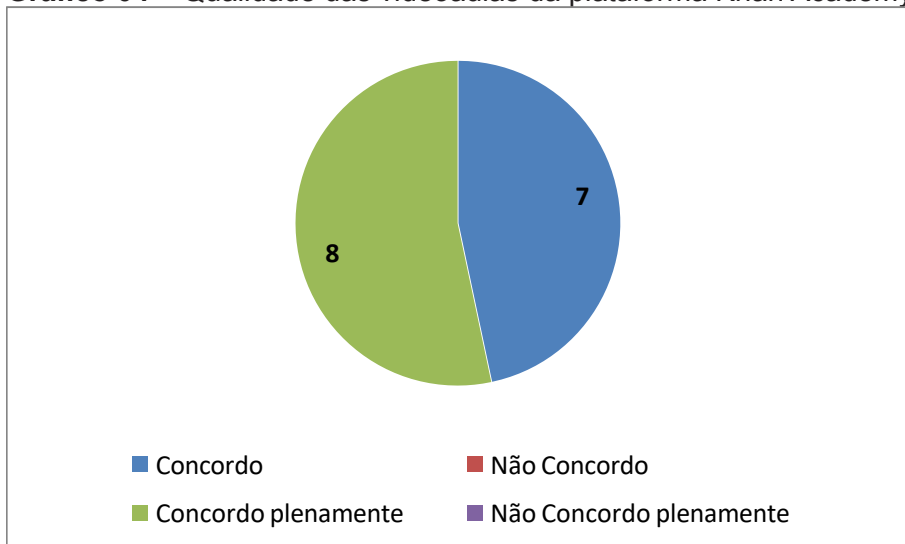
Gráfico 02 – Acesso à internet banda larga

No gráfico 02 é demonstrado que muito alunos ainda não possuem totalmente o acesso à banda larga da internet. Dos alunos que participaram do projeto, 9 possuem acesso, 5 às vezes conseguem esse acesso e um deles não possui acesso à banda larga.

Gráfico 03 – A utilização da plataforma Khan Academy (Compreensão)

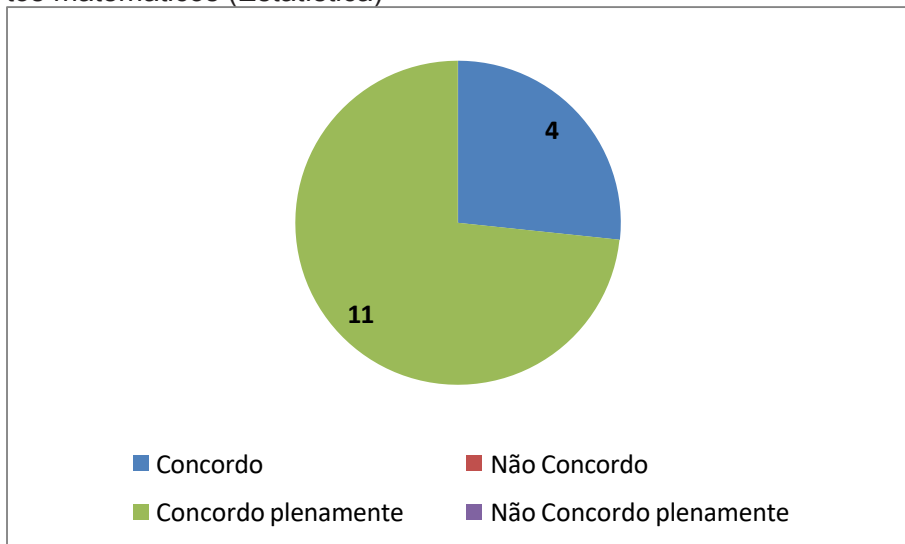
O gráfico 03 mostra que todos os alunos compreendem a plataforma, embora 7 alunos “concordem plenamente” e 8 “concordem” é demonstrado que a plataforma é assimilada e compreendida.

Gráfico 04 – Qualidade das videoaulas da plataforma Khan Academy



Em relação a qualidade das videoaulas da plataforma no gráfico 04 mostra que 8 dos alunos “concordem plenamente” e 7 “concordem” demonstrando assim que as videoaulas são visualmente boas.

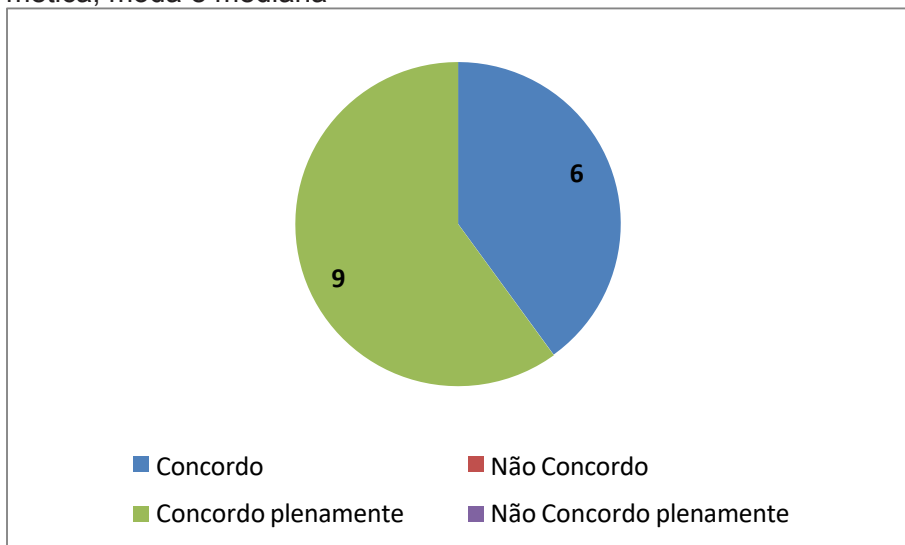
Gráfico 05 - A plataforma Khan Academy ajuda a entender os conceitos matemáticos (Estatística)



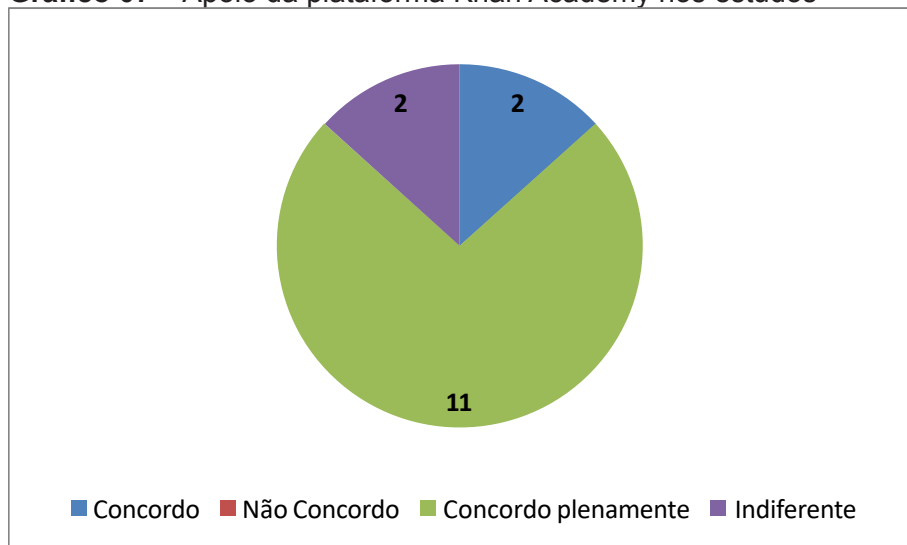
Nos gráficos 05 e 06 podemos observar que os conceitos matemáticos sobre estatística foram compreendidos pelos alunos, assim as estratégias utilizadas na plataforma Khan Academy no colégio foco do estudo foram relacionados para a resolução de exercícios de “Estatística” como análise de dados e gráficos, média aritmética, moda e mediana.

No gráfico 05 entre os 15 alunos entrevistados 11 concordam plenamente e 4 concordam que a plataforma auxilia positivamente no aprendizado dos conceitos matemáticos.

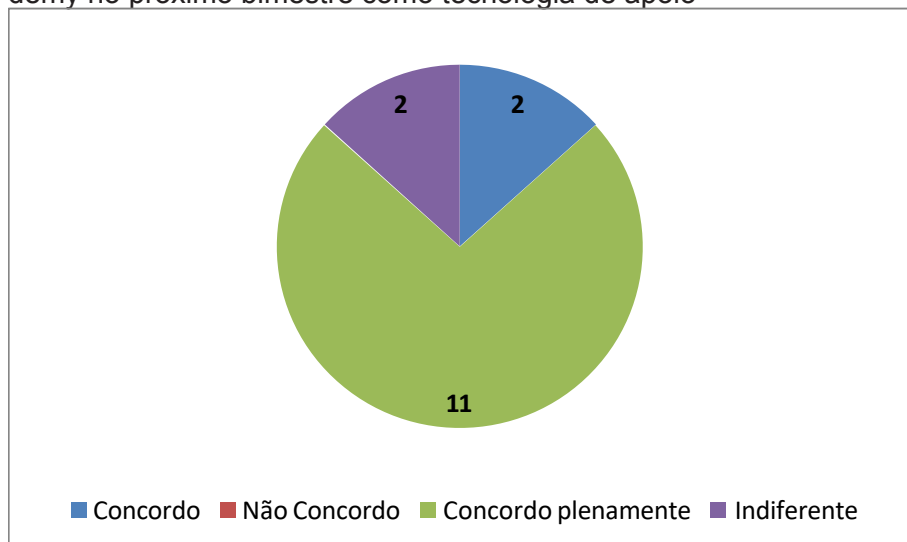
Gráfico 06 - Usar a Plataforma Khan Academy ajuda a entender os conceitos matemáticos que são necessários para a resolução de exercícios de “Estatística “ como análise de dados e gráficos, média aritmética, moda e mediana



No gráfico 06 entre os 15 alunos entrevistados 9 concordam plenamente e 6 concordam que a plataforma ajuda bastante nos exercícios de estatística que estavam disponíveis na plataforma.

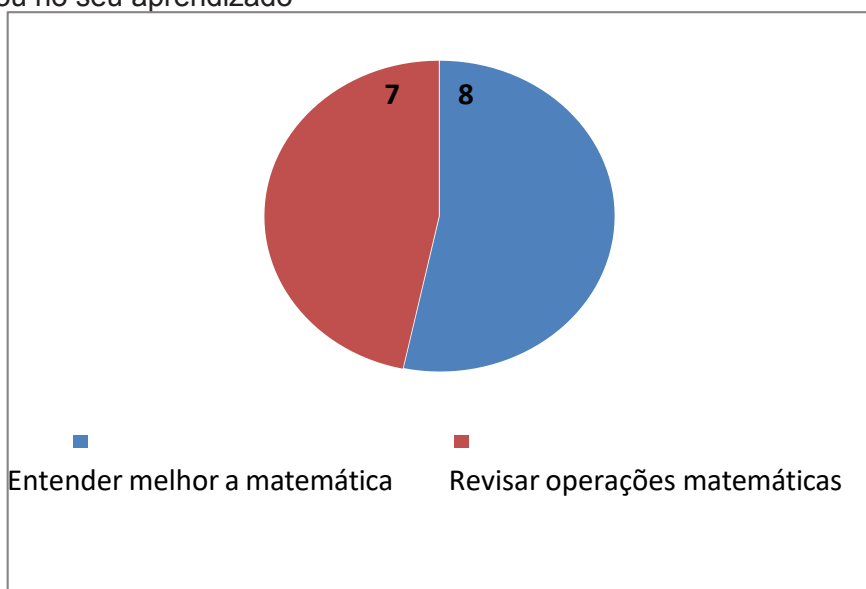
Gráfico 07 – Apoio da plataforma Khan Academy nos estudos

O gráfico 07 mostra que dos 15 alunos entrevistados 10 concordam plenamente e 4 concordam e apenas 1 acha indiferente a plataforma como proveitosa para auxiliar nos estudos de matemática.

Gráfico 08 – Aprovação da continuidade da plataforma Khan Academy no próximo bimestre como tecnologia de apoio

No gráfico 08 dos alunos entrevistados 11 concordam plenamente, 2 concordam e 21 acham indiferente a plataforma como tecnologia de apoio no aprendizado de matemática.

Gráfico 09 - Qual aspecto usar a Plataforma Khan Academy mais ajudou no seu aprendizado



No gráfico 09 podemos verificar que as funções e a aplicabilidade da tecnologia da plataforma Khan foram respondida pelos alunos que a mesma ajudou no aprendizado da seguinte forma: dos 15 alunos entrevistados 08 disseram que a plataforma os ajudou a “entender melhor a matemática” e 07 dos alunos que a plataforma os ajudou a “revisar operações matemáticas”.

CONCLUSÃO

As tecnologias digitais fazem parte do dia a dia de todos e surgiram para mudar e facilitar a comunicação entre as pessoas, e através dessas ferramentas se pode estudar, trabalhar, se divertir e se relacionar. As escolas como outros ambientes, precisam se adaptar as tecnologias, nossas crianças já nascem na era digital, são nati-

vos digitais e os professores, por sua vez, são imigrantes digitais, aos quais precisam ser humildes e aceitar aprender e buscar formação para atender o aluno.

O uso de tecnologias digitais no ensino de matemática vem sendo amplamente discutido na literatura há alguns anos. Nesta dissertação foi apresentada a plataforma Khan Academy no processo de ensino e aprendizagem da matemática.

A adoção da Khan Academy como ferramenta de suporte pode ser benéfica para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos. Com o estudo foi revelado que o uso da plataforma no ensino de matemática ainda vem sendo pouco explorado no Brasil, principalmente para o ensino de conteúdos mais avançados de matemática. Porém os resultados coletados com os alunos participantes do projeto foram positivos, todos gostaram da plataforma, acharam de fácil compreensão e a didática boa auxiliando realmente na aprendizagem de matemática.

É importante salientar que o uso das tecnologias em sala de aula se tornou fundamental, pois se considerarmos a importância de levar o aluno a ter o gosto pelo saber, o desejo de aprender, o professor pode se beneficiar de tais recursos para tornar as aulas mais interessantes e participativas.

Após o desenvolvimento da pesquisa conclui-se que a utilização da plataforma Khan Academy com o objetivo auxiliar no ensino da matemática possui grande viabilidade no sentido de ferramenta de apoio pedagógico por meio de jogos. Foram atingidos os objetivos propostos com a realização desta dissertação, onde a pesquisa foi realizada com os alunos do 3º ano do colégio Ângelo Ramazzotti através de implementação da plataforma Khan no colégio e utilização pelos alunos envolvidos no projeto, após 30 dias foi aplicado um questionário para obter o retorno sobre a experiência que foi bastante positiva. Os alunos ficaram empolgados e com vontade de utilizar mais ainda a plataforma como ferramenta de estudo.

Observou-se durante o projeto que com o uso do Khan Academy, se percebeu o avanço e o desempenho positivo dos alunos, e como a plataforma pode colaborar com o processo de ensino e aprendizagem da matemática, despertando a motivação e interesse nos alunos.

A experiência com Plataforma Khan Academy junto aos alunos do 3º ano, permitiu-nos compreender que a metodologia gamificada utilizada no ensino de matemática proporcionou a interação e o engajamento discutido referente aos elementos de games presentes nas atividades com o manuseio das ferramentas digitais.

Assim o principal benefício que se busca é o aprendizado e iniciativa dos alunos com autonomia fazer os exercícios, rever pontos fracos e reforçar a teoria aprendida em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. e PRADO, M. E. B. B. **Indicadores para a formação de educadores para a integração do laptop na escola**. In ALMEIDA, M. E. B. e PRADO, M. E. B. B. (Org.) **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011.

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. **Gamificação: diálogos com a educação**. In: FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vânia Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio Orgs. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, M. M.; TEIXEIRA, O. **A gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no design de objetos de aprendizagem**. In: FADEL, Luciane Maria. ULBRICHT, Vânia Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: <<http://www.pimentacultural.com/#!/gamificacao-na-educacao/c241i>>. Acesso em: 14.11.21.

ARAUJO, V. da S. Khan Academy: Uma Possibilidade para as aulas de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 01-19, 2020.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BONA, A. S. de. **Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática: o aprender por cooperação**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. 2018. **Base nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 18/10/22.

CAMILLO, C. M., **A Plataforma Khan Academy como possibilidade de Ensino Híbrido**. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17833> Acesso em: 18/10/22.

CORREA, Paulo Marcus Hollweg. **A plataforma Khan Academy como auxílio ao ensino híbrido em Matemática: um relato de experiência**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Programa de Pós-graduação em Matemática, 2016.

COSTA, S. M. **A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2015.

DORIGONI, G. M. L.; DA SILVA, J. C. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. v. 10, p. 12, 2013.

FARDO, M. L. A. **Gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. v. 11, n. 1, julho, 2013. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>> Acesso em: 06.11.21.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. **Ser professor**, v. 5, p. 57-72, 2004.

FERREIRA, M. J. M. A. Novas tecnologias na sala de aula. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares**. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

FERREIRA, F. F. G.; ROCHA, M. L. P. C.; SOUSA, F. S. Teses e dissertações sobre o Cálculo Diferencial e Integral produzidas nas licenciaturas

turas em Matemática no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52266–52279, 2020.

FLORES, et al. **Khan Academy - Uma ferramenta gamificada em ensino e aprendizagem de matemática**. Areté, v. 11, n. 23, Manaus, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Edital para seleção de redes parceiras em 2016**. 2015. Disponível em: <<https://livrozilla.com/doc/513096/edital---funda%C3%A7%C3%A3o-lemann>> Acesso em: 06.11.21.

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

GOMES, S. I. de A. R. **O Papel da Plataforma Khan Academy na Aprendizagem da Matemática**. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Matemática do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário, 2019.

HANNEL, K. **Um método e suas práticas pedagógicas para atingir a aprendizagem significativa**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 134. 2017.

JAHN, A. P.; ALLEVATO, N. S. G. **Tecnologias e educação matemática: ensino, aprendizagem e formação de professores**. Recife: SEBEM, 2010.

KHAN ACADEMY, A. J. C.; MACHADO, J. C.; CAVEDINI, P. Novas tecnologias e educação matemática. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 2, 2004.

KHAN, S. **Um mundo, uma escola** [tradução George Schlesinger] – Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2013. PAIS, L. C. Educação Escolar e as Tecnologias da Informação. 1ª ed.3. reimpressão. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

KHAN ACADEMY, K. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KHAN ACADEMY. <<https://pt.khanacademy.org/>>. Acesso em: 01.11.22.

KESTER CARRARA, et. al. **Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2013.

LEMONS, A; LÉVY, P. **O Futuro da Internet: Em direção a uma ciber-democracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. A. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciber-espaço**. São Paulo: Loyola, 2010.

MEIRELES, S. M.; SCHIMIGUEL, J. Tendências de tecnologia para o ensino de Matemática. **Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 15, n. 57, p. 95-106, 2019.

MENEGAIS, D. A. F. N. et. al. A análise do impacto da integração da plataforma KHAN ACADEMY na prática docente de professores de matemática. **CINTED- UFRGS Novas Tecnologias na Educação**. v. 13, n. 1, 2015.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2013.

NETO, Lauro Cassimiro dos Anjos. **A plataforma Khan Academy como auxílio ao Ensino híbrido nas aulas de matemática: uma experiência na residência pedagógica**. Arapiraca, 2021. 56f.

NOTARE, M. R. **Comunicação e aprendizagem matemática on-line: um estudo como editor científico ROODA exata**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

OAKLEY, B. **Aprendendo a aprender - Como ter sucesso em Matemática, Ciências e qualquer outra matéria**(mesmo se você foi reprovado em álgebra). São Paulo: Atena, 2015.

OLIVEIRA, J. S. de. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2012.

OLIVEIRA, H. S. de.; LIMA, Maria de Fátima Webber Prado. **Utilização da Plataforma Khan Academy na Resolução de Exercícios de Matemática**. Scientia Indústria, v. 5, n. 2, p. 66-72, 2017.

PIBID. **Escola Ângelo Ramazotti**. Disponível em: <http://pibid-fisica-ufam.blogspot.com/p/e-e_31.html> Acesso em: 27.04.22

POZO, J.I. **Humana mente**: el mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata, 2006. SANCHÓ, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Feitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed.- Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, M. **Khan Academy, uma iniciativa interessante**. 2012. Disponível em: <<http://rapidoerasteiro.wordpress.com/2012/01/31/khan-academy-uma-iniciativa->> Acesso em: 18/10/22.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de Matemática**. Curitiba: Ibpx, 2011. SABERMAIS. **Projeto Saber Mais**. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/projeto-fazer-para-aprender>> Acesso em: 25.10.22.

SENA, Í. V. de. O. **Aprendendo matemática através do Khan Academy**. Monografia(Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares).Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014.

SILVA, et. al., As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, 2016.

SILVA, K. A. C. P; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>> Acesso em: 01.11.22.

SILVA, A. M. S; MORAIS, C. F. A; TIBURTINO, N. A. C. T. Aprendizagem matemática e o ensino híbrido: possibilidades de personalização nos anos iniciais do ensino fundamental. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, p. 74-91, 2019.

SILVEIRA, D. S.; FONSECA, D. A.; LAURINO, D. P. O dar-se conta da formação de professores de matemática no operar de tecnologias di-

gitais no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 8, 2019.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. **As tecnologias digitais no ensino híbrido** In: Lilian Bacich; Adolfo Tanzi Neto; Fernando de Mello Trevi-sani - Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TAHAN, Malba; Júlio Cesar de Mello Souza. **Matemática divertida y curiosa**. Pluma y Papel, 2006.

TOMAZI, D. R. **A plataforma Khan Academy para o ensino de matemática do 4º ano do ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos**. 2016.

VASCONCELOS, I. da C. de; ANDRADE, A. N. de; NEGRÃO, F. da C. Tecendo Conhecimentos de Multiplicação com o uso da Plataforma Khan Academy com alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 435-448, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10602>> Acesso em: 27/10/22.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: **Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico**. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2004. 228p.

XOTESLEM, W. V. **Personalização do ensino de Matemática na perspectiva do Ensino Híbrido**. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Universidade de Brasília, 2018.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS DO LETRAMENTO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO COM ÊNFASE NA BNCC, NA ESCOLA MUNICIPAL RAIMUNDA BARROSO RAMIRES EM MANAUS, AMAZONAS, BRASIL, NO ANO DE 2023-2024

LITERACY CHALLENGES IN THE 3RD YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL I, IN THE POST-PANDEMIC PERIOD WITH EMPHASIS ON THE BNCC, AT THE RAIMUNDA BARROSO RAMIRES MUNICIPAL SCHOOL IN MANAUS, AMAZONAS, BRAZIL, IN THE YEAR OF 2023-2024

Elissandra Nascimento de Araújo

elissandra1311@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa mostra a importância das estratégias didáticas no letramento em estudantes da cidade de Manaus-AM/Brasil que estão na 3ª série do Ensino Fundamental I; destacar as relações entre os momentos, estratégias e modalidades de leitura nos resultados obtidos. Desta forma, esta tese tem como objetivo geral analisar quais os principais desafios do letramento no 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase na Nova BNCC, no Período 2023-2024. Para atingir o objetivo foi desenvolvido uma pesquisa exploratória descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos”, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). com enfoque qualitativo e quantitativo que ouviu 10 professores que atuam na 3ª série do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2023-2024. Os principais resultados apresentaram que; o professor possui grandes responsabilidades no ato de auxiliar o estudante a ter garantia do aprendizado e ajudar os alunos a superar os obstáculos no que se refere as habilidades de leitura e escrita

em sala de aula. A originalidade da pesquisa reside no design do instrumento para operar as variáveis envolvidas em estratégias de leitura propostas na metodologia didática da Base Nacional Curricular Comum – BNCC no Brasil.

Palavras-Chave: Letramento. Compreensão leitora. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research shows the importance of didactic strategies in literacy in students from the city of Manaus-AM/Brazil who are in the 3rd grade of Elementary School I; highlighting the relationships between the moments, strategies and reading modalities in the results obtained. Thus, this thesis has as its general objective to analyze the main challenges of literacy in the 3rd year of Elementary School I, in the post-pandemic period with an emphasis on the New BNCC, in the Period 2023-2024. To achieve the objective, a descriptive exploratory research was developed, since it “describes the behavior of phenomena”, establishes relationships between variables and allows the researcher to maximize their knowledge about a given phenomenon or problem (TRIVINÖS, 1990). with a qualitative and quantitative focus that heard 10 teachers who work in the 3rd grade of Elementary School I at the Raimunda Barroso Ramirez Municipal School in Manaus, Amazonas, Brazil, in the Period 2023-2024. The main results show that; The teacher has great responsibilities in helping students to ensure learning and helping them overcome obstacles in terms of reading and writing skills in the classroom. The originality of the research lies in the design of the instrument to operate the variables involved in reading strategies proposed in the teaching methodology of the Common National Curriculum Base – BNCC in Brazil.

Keywords: Literacy. Reading comprehension. Learning.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa destaca a importância da socialização no processo de compreensão da leitura na aprendizagem significativa e na consolidação de habilidades de leitura em alunos matriculados na 3ª série do Ensino Fundamental. Além do mais, observa-se que com a

orientação pertinente e eficaz do professor no desenho e gestão de estratégias didáticas caso na leitura da reflexão crítica dos alunos, antes, durante e depois da leitura.

Abordagem do problema: A pandemia que assolou o mundo, não só trouxe problemas na área da saúde com a superlotação dos hospitais, mas também na área da educação; assim os gestores, bem como os professores tiveram que traçar metas e estratégias para suprir a necessidade das aulas presencias, para que não se perdesse o ano letivo. Assim, os professores alfabetizadores tiveram um enorme desafio que foi o de recuperar o tempo perdido; mas isso não foi fácil. Os principais desafios ainda estão por vir e eles se referem ao letramento de acordo com as prerrogativas da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Desta forma procurou-se saber: Quais os principais desafios do letramento no 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023?

Perguntas específicas: quais os efeitos da COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023? Quais as principais estratégias utilizadas pelos professores durante o período da pandemia e quais serão as estratégias a serem usadas no período pós-pandêmico? Como comparar o ensino presencial com o ensino à distância através das estratégias utilizadas pelos professores no letramento a partir da BNCC?

Objetivo geral: Analisar quais os principais desafios do letramento no 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023. **Objetivos específicos:** Identificar os quais os efeitos da COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023; Verificar quais as principais estratégias utilizadas pelos professores durante o período da pandemia e quais serão as estraté-

gias a serem usadas no período pós-pandêmico; - Comparar o ensino presencial com o ensino à distância através das estratégias utilizadas pelos professores no letramento a partir da BNCC.

Hipótese: Se a COVID-19 provocou mudanças profundas na estrutura educacional obrigando o sistema educacional a se adaptar as necessidades sanitárias impostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) presume que o sistema educacional teve que criar estratégias de adaptação para que o sistema educativo não sofresse solução de continuidade sendo este um grande desafio ao professor que trabalha com alfabetização.

Justificativa: Quando a pandemia do COVID-19 começou, havia pouco que pudesse se fazer para evitar que a situação saísse do controle. Manter a higiene, após o bloqueio, o auto isolamento, a quarentena e o distanciamento social – no geral, as medidas não farmacológicas são comprovadas como a única maneira eficaz para prevenir e combater o COVID-19 até que qualquer vacina ou tratamento específico fosse apresentada.

Infelizmente, essas medidas tiveram efeitos adversos e as pessoas em todo o mundo sofrerão muito devido às medidas rigorosas. Juntamente com os problemas físicos e econômicos. Os problemas de saúde mental se tornam uma questão elevada durante pandemia.

Esta pandemia levou a níveis sem precedentes de perturbação na educação, impactando mais de 90% da população estudantil. Diferentes países tomaram várias tomando várias estratégias e passos para mitigar os efeitos adversos do COVID-19 em Educação. Houve algumas notáveis inovações nas respostas dos educadores a crise. No entanto, contando apenas com a internet as abordagens de educação implicaram em alcançar apenas alunos de famílias abastadas, como muitos educadores estão preocupados.

Assim o estudo se justifica por que focar sobre novos desafios do letramento no período pós pandemia de COVID-19 e seus possíveis métodos usando tecnologia de forma presenciais depois de manter as possíveis distâncias e cuidados de saúde relacionados ao Corona. Recomendação para fazer uma melhor política para reconstruir o sistema educacional será brevemente descrito em conformidade.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 EFEITOS DA COVID NA ALFABETIZAÇÃO

Internacionalmente, a alfabetização é um elemento-chave para a mobilidade social, dignidade e o exercício dos direitos humanos. No mundo de hoje, ler e escrever expandem as possibilidades de progresso, participação e ação das pessoas (ABREU, 2020).

Para Martin (2020), a alfabetização oferece múltiplos benefícios humanos, culturais, sociais e econômicos que, juntos, nutrem a vida individual e coletiva. Apesar de sua importância, hoje 773 milhões de adultos no mundo carecem de habilidades básicas de alfabetização.

Em março de 2020, a Covid-19 convulsionou a vida social, sobretudo os processos educativos historicamente marcados pela desigualdade. Em todo o mundo, os processos educativos foram interrompidos: professores e alunos foram obrigados a passar de espaços presenciais para ambientes virtuais de aprendizagem para dar continuidade às atividades escolares. Nesta área, os principais desenvolvimentos de crianças estão ligadas ao atraso na aprendizagem e ao abandono escolar que têm apelado à implementação de várias ações entre as quais se destacam o ajustamento curricular, a sua flexibilidade, a definição de conteúdo prioritários, formação de professores e diversas estratégias de apoio (SCUISATO, 2020).

Para Barton e Hamilton (2000), a noção de letramento se distingue por seis características: pode ser entendida como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita; está associado a diferentes domínios da vida; configura-se nas instituições e nas relações de poder, razão pela qual algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras; emerge entre objetivos e práticas culturais; situa-se historicamente e renova-se em processos de aprendizagem informal e de construção de sentido. Assim, a alfabetização inicial é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem e condição para a solidez das trajetórias acadêmicas das pessoas (ORTEGA e ROCHA, 2020).

Com o movimento de aprendizagem para plataformas remotas, a crise de aprendizagem na alfabetização provavelmente piorou, especialmente entre crianças que não têm acesso a plataformas de

aprendizagem *online*. Enquanto mais de 70% dos países de renda média conseguiram migrar para plataformas de aprendizado *online*, menos de 25% dos países de baixa renda conseguiram configurar plataformas de aprendizado *online* (SCUISATO, 2020).

Muitas famílias em países de baixa e média renda não têm acesso à internet para garantir que seus filhos aprendam nas plataformas de aprendizado remoto conduziu uma revisão documental e um estudo de entrevista qualitativa para examinar como o COVID-19 afetou os alunos da alfabetização (DANI, 2020).

1.2 ALFABETIZAÇÃO

Atualmente, o processo de alfabetização é considerado como profundamente inseparável do contexto histórico-social. Para Cook-Gumperz (2011, p. 33) “a alfabetização envolve todo o contexto social em que a criança, considerando sua cultura e sua tradição histórica específicas enraíza-se numa sociedade”.

Assim o processo de alfabetização se tornou imperiosa e fonte inicial do processo educativo escolar, embora descontextualizada, já se tornou um “conteúdo programático que envolvia um processo de raciocínio letrado em função de ser um conjunto que envolve habilidades técnicas” (COOK-GUMPERZ, 2011, p. 56).

Há muito mais para ensinar leitura do que ensinar leitura. É ensinar as crianças a ler. Crianças com necessidades complexas, muitas das quais a escola simplesmente não consegue atender. É ensinar as crianças em um lugar onde não tem material suficiente, onde constantemente se diz o que se deve fazer. Talvez a chave para ensinar as crianças a ler seja apenas isso: ensinar as crianças a ler, não ensinar a ler, ou ensinar leitura nas áreas de conteúdo, ensinar alfabetização crítica. Não há nada mais difícil do que ajudar as crianças a aprender a ler e aprender a querer ler. Com isso, percebe-se que a educação alfabetizadora não é popular. Ela retrata o papel autoritário do professor como repassador do conhecimento, principalmente para os que se ensina a ler e a escrever como uma atividade de memorização de modelos prontos, não dependente diretamente das condições de ensino (COOK-GUMPERZ, 2011).

1.1.1 Ensino Fundamental

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Currículo enfatiza a assimilação de conceitos; busca desenvolver as estruturas cognitivas, fornecendo aos alunos as subsunções necessárias às aprendizagens significativas e à construção de competências (RODRIGUES, 2016).

O processo de alfabetização, a introdução do aluno ao mundo letrado, deve ser o mais agradável possível. O professor tem que estar consciente de suas atitudes e atento às reações das crianças para afastar ameaças externas que possam tornar esse momento traumatizante. Bloqueios psicológicos, que impedirão futuras aprendizagens, costumam ocorrer nesse período. Para que a Escola não se torne fonte de tortura e de sofrimento para os alunos, é importante que o professor alfabetizador não só possua uma formação sólida nessa área, domine conhecimentos linguísticos básicos, como também, seja sensível à experiência importante que as crianças estão vivenciando (BARROS, 2016).

1.2.2 Política Nacional de Alfabetização

No Brasil, o contraste entre indicadores sociais e indicadores econômicos é impressionante. Se o país pode alegar ter obtido resultados convincentes em termos de recuperação de saldos macroeconômicos importantes durante um período que vai de 1994 a 2014 (controle da inflação, redução do déficit orçamentário, gestão mais racional da dívida, etc.), o seu fraco desempenho em matéria social sempre preocupou muito. O último relatório do PNUD sobre o desenvolvimento humano lembra o enorme atraso que o Brasil deve compensar no campo social (PNUD, 2017).

1.2.3 Literancia e numeracia Alfabetização

Como em outras partes do mundo, os padrões acadêmicos das escolas brasileiras, notadamente na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, estão sob escrutínio público por meio da recente introdução de testes nacionais de alfabetização e numeramento (BARROS, 2016).

Em 1998 foi publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que definiu as diretrizes curriculares a serem seguidas no Brasil, mas somente no ano de 2017 foi promulgada a Base Nacional Curricular Comum que a partir de então passou a ser o currículo obrigatório seguido em todas as escolas do Brasil, da educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 1998).

Os pontos de revisão de seu predecessor incluem uma ênfase característica no equilíbrio entre as mãos, o reconhecimento do papel da linguagem e das artes e o compromisso com o potencial e o desenvolvimento holístico de cada criança. Desde 1996 com o advento da LDB, que o Estado brasileiro publicou as diretrizes para melhorar os padrões de alfabetização e numeramento entre crianças e jovens no Brasil (BRAGGIO, 2012).

1.2.4 Estreitamento do Currículo e Impactos Psicológicos na Aprendizagem

Embora não consiga abordar as dificuldades percebidas com a sobrecarga curricular, na verdade, as abordagens decorrentes da Estratégia Nacional de Alfabetização e Numeração provavelmente contribuem para um novo conjunto de problemas relacionados ao estreitamento do currículo (BRAGGIO, 2012).

Alguns argumentam que, se as crianças não conseguem compreender as habilidades básicas de letramento e numeramento, elas são excluídas de outras formas de aprendizagem e autoestima, e o desempenho acadêmico pode ser prejudicado como resultado (GIROUX, 2016).

Isso representa uma análise simplista quando se considera a riqueza de evidências de que a concentração exclusiva em competências linguísticas e lógico- simplesmente não funciona no contexto de uma compreensão mais ampla da educação. Por exemplo, um foco na alfabetização e numeramento para a exclusão de outras inteligências prejudica as crenças de autoeficácia de crianças cujos talentos estão em outro lugar (GRAFF, 2015).

1.3 ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO

Em 16 de março de 2020, foi decretada a suspensão das aulas presenciais como uma das medidas de segurança sanitária contra a pandemia de Covid 19 que assolava o mundo. Estávamos diante de uma situação extrema para a qual nenhum país estava preparado e a escola não ficou imune a ela (SCUISATO, 2020).

No entanto, apesar da confusão inicial, em poucos dias a escola pública conseguiu adaptar suas propostas para tentar dar respostas, cumprir a tarefa de ensinar e não perder o contato com os alunos e suas famílias. Freire (1997, s/n) em sua conferência proferida em Recife refere-se à educação dizendo:

Houve um tempo em que se pensou que a educação poderia fazer tudo e em outro momento pensou-se que a educação não poderia fazer nada. Acredito que o grande valor da educação está no fato de que, embora não tenha tudo, pode fazer muitas coisas. E nossa tarefa como educadores não é outro senão refletir sobre o que é possível.

E assim foi feito, tentaram fazer o mais extraordinário possível. A pandemia interrogou a comunidade docente, desafiando as nossas práticas pedagógicas e exigindo que elaborássemos novas estratégias que nos permitissem sustentar o vínculo pedagógico e fortalecer esse vínculo escolar e social tão necessário para continuar a ensinar, procurando caminhos possíveis para o acesso dos alunos o conhecimento do currículo prioritário, ou seja, o essencial que deve ser ensinado para garantir que as trajetórias sejam fortalecidas e nossos alunos avancem em seu aprendizado (SCHWAL, 2020).

Da mesma forma, socialmente, aprendeu-se que a tarefa de ensinar não pode ser realizada de improviso com boas intenções e predisposição. Os professores sabem ensinar e foram treinados para isso (COPERTARI e TROTINI, 2013).

A primeira orientação dada aos professores consistiu em não perder o vínculo escolar. Para melhor realização do nosso trabalho, foram arrecadados recursos por meio de pesquisas nos dias de entrega dos alimentos para saber se as famílias tinham aparelhos, conecti-

vidade, se havia ou não um adulto que pudesse intermediar o acesso ao conteúdo. Com essas informações, novas estratégias poderiam ser estabelecidas, diferentes formas de abordar o conteúdo, nos orientando sobre como continuar, em que intervalo de tempo... (ABREU, 2020).

1.3.1 A Escola Virtualizada – A Escola, a Sala de Aula são Construções Históricas

A pedagogia simultânea e a organização de grupos homogêneos determinados pela idade surgiram décadas depois e acabaram configurando o que hoje se conhece como sala de aula. É um grupo de alunos que aprendem simultaneamente os mesmos conteúdos, e que atendem a um professor adulto que apresenta um programa unificado e central que organiza um grupo. Esta é a estrutura pedagógica da sala de aula sob a qual todos nós fomos educados (SCHWAL, 2020).

1.3.2 Novos Letramentos

Hoje, depois de ter passado aquele que foi o período mais difícil até agora, de ter saído da pandemia e de contar com um atendimento atento, é possível ponderar se o simples de fato garantiu a continuidade pedagógica do virtual na forma como se faz e do nosso lugar em particular, com os resultados obtidos, a tarefa foi cumprida de maneira ideal (TERIGI, 2021).

O que implica a inclusão da tecnologia na sala de aula? O que deve ser levado em consideração ao dar aulas virtuais? Como se comportar na virtualidade? Devemos voltar à escola como a concebíamos antes da Pandemia? Será possível? Assistimos a constantes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que nos desafiam a refletir continuamente sobre as formas de diálogo entre a escola e o mundo contemporâneo (ANTUNES, 2020).

1.3.3 Letramento

A prática do letrar e alfabetizar, ou alfabetizar letrando em uma perspectiva dos estudos de letramento, vídeo da educadora e pesqui-

sadora Magda Soares, tendo um caráter de processos simultâneos, indissociáveis no início da aquisição do sistema de escrita alfabética pela criança, tem sido usado pelos professores alfabetizadores (SOARES, 2015).

Dentro dessa abordagem alfabetizar letrando pode-se situar a leitura de variados gêneros do discurso como práticas de letramento para instrumentalizar o aprendiz sem subtrair dele seus conhecimentos prévios e valorosos para o processo de alfabetização. Pode-se explicitar, neste momento, que serão encontrados diferentes tipos de letramento em cada um dos educandos, uma vez que cada um deles está inserido em um núcleo familiar e social diverso (BRAGGIO, 2012).

É necessário realizar o desvelamento dos dois termos, para tanto busque-se no embasamento em Soares (1998, p. 78), quando discorre que a alfabetização é o ato de se tornar “alfabetizado” enquanto letramento traduz como “condição de ser letrado”. A autora trata o letramento como resultado de uma ação: a de “letrar-se” entendido aqui como “tornar-se letrado” (SOARES, 2015).

1.4 ENSINO HÍBRIDO (PRESENCIAL E ENSINO À DISTÂNCIA)

O sistema de ensino passou por grandes mudanças nos últimos anos. A adaptação a um novo formato de ensino, entre presencial e remoto, nasceu da crise do COVID-19 (AGUADO, 2016).

O modelo que emergiu de Bolonha na Itália, em 1999, consolidou uma reorientação da aprendizagem com foco no aluno, conhecida por sua sigla em inglês SCL, *Student-Centred Learning*, com base no conceito de competências e objetivos de aprendizagem (SKILL, 2012).

Com isso, buscou-se tornar o ensino em todos os níveis mais prático e real, com maior qualidade, inovação metodológica, multidisciplinaridade e mobilidade internacional. Por duas décadas, todos ocidentais têm feito grandes esforços para adaptar seus sistemas de ensino a esse modelo compartilhado (BENITEZ-AMADO, 2020).

Ao contrário da educação *e-learning*, concebida diretamente para ser ministrada remotamente através de um computador, a pandemia impôs a adaptação de metodologias, recursos didáticos e peda-

gogias à formação a distância online para a qual não havia sido concebida (MCCABE e O'CONNOR, 2014).

1.4.1 Resposta do Sistema de Ensino

As escolas são organizações adaptativas com variáveis específicas de complexidade e regulação típicas. Para analisar a resposta das diferentes escolas, no período entre março de 2020 e setembro de 2021, foram obtidas informações por meio dos *sites* das secretarias estadual e municipal de educação para entender as medidas que foram sendo adotadas (NOVAIS, 2017).

As escolas públicas optaram por modelos que combinam aulas presenciais para pequenos grupos e aulas online (síncronas ou assíncronas) para grupos que poderiam ser maiores. Todos salientam que os seus modelos preconizam o atendimento presencial, e que esta alteração se deve unicamente à situação sanitária excepcional provocada pelo Covid-19, pelo que assim que for resolvido, regressando à situação anterior a março de 2020. As escolas privadas também se adaptaram oferecendo treinamentos mistos simultâneos (*online* e presenciais), que recebem nomes diferentes

1.4.2 Conceituação do Modelo Híbrido

Os diferentes cenários educacionais analisados apresentam características e peculiaridades que os igualam e diferenciam seguindo trabalhos anteriores na conceituação de novos modelos de ensino como o *blended learning* e o conceito mais geral de *e-learning*. A eles foram adicionados estudos e debates anteriores sobre os conceitos de educação emergencial remota e educação a distância de toda a resposta ao fechamento educacional devido à crise nos meses nos anos de 2020 e 2021 (HODGES et al., 2020).

Com base nesses estudos, apresentou-se uma proposta de conceituação para o novo modelo que emergiu da crise, que na prática começa a ser conhecido como modelo híbrido ou misto (ZIMMERMAN, 2020).

Na análise comparativa das escolas no Brasil, verificou-se que o modelo emergente oferece novidades em relação ao que já era co-

nhecido como modelo híbrido como sinônimo de *blended* ou *blended learning* (ZIMMERMAN, 2020).

É a simultaneidade dos alunos conectados via online com os alunos em sala de aula e a possibilidade do aluno escolher como seguir o processo de ensino que diferencia esse novo modelo. Esses elementos diferenciais afetam a pedagogia e os resultados da aprendizagem e abrem um campo ainda inexplorado sobre os avanços da tecnologia educacional (MCCABE e O'CONNOR, 2014).

Em primeira instância, destaca-se que esse modelo híbrido tem que ser suportado pela tecnologia, mas com foco na inovação pedagógica que facilite a mesma experiência de aprendizagem para alunos remotos como aqueles que estão em sala de aula (ZIMMERMAN, 2020).

O conceito de modelo híbrido que se propôs foi construído sobre as dimensões que caracterizam toda experiência educativa: a configuração do espaço e do tempo, o processo de ensino e aprendizagem, as possibilidades de socialização ou interação, o sistema de avaliação, os recursos tecnológicos e digitais de formação de professores para a inovação educacional, verificando com tudo isso os diferentes resultados educacionais dos alunos que os estudos oferecem. A base para conceituar essa proposta nas escolas públicas se baseou na análise das formas de interação com base na filosofia educacional do aluno no centro centrado no aluno (HODGES et al., 2020).

1.4.3 Os Principais Desafios Enfrentados pela Escola para se Adaptar ao Modelo Híbrido

O ano de 2020 será, sem dúvida, lembrado pela pandemia do COVID 19, que gerou mudanças importantes em múltiplas áreas do cotidiano de pessoas e instituições, e organizações de todos os tipos (AGUADO, 2016).

Um dos setores mais afetados por esse fenômeno é a educação escolar presencial. As escolas tiveram que fechar as portas fisicamente e, na maioria dos casos e em todos os níveis de ensino, transferiram seus trabalhos para ambientes digitais com aulas *online* oferecidas remotamente (onde professores e alunos não compartilham um

espaço físico), prestadas por meio de diversos serviços e plataformas disponíveis na Internet (MORALES-GONZÁLEZ et al. 2014).

Modelos de educação a distância não são novidade em 2020, porém, para quem estava acostumado a trabalhar em ambientes de ensino presencial, foi um grande desafio transferir seus cursos exclusivamente para o modelo de ensino a distância em ambientes digitais.

Entre as mudanças que tiveram que ser introduzidas pela pandemia, está a modificação radical da educação escolar no formato presencial. No Brasil, a partir de março de 2020 – data em que as secretarias estaduais e municipais de educação determinaram que todas as escolas cancelassem suas atividades presenciais – já que o MEC jamais fez isso por determinação do Presidente da República, os ciclos escolares foram interrompidos em seu trabalho diário (MCCABE e O’CONNOR, 2014).

1.4.4 Da Aula Presencial à Remota: Ensino em Situações de Pandemia

Os cursos de formação que normalmente são oferecidos aos professores abrangem uma ampla gama de questões relacionadas ao ensino *online*: quais são as principais ferramentas tecnológicas que estão disponíveis para ambientes educacionais? Como manter a atenção dos alunos em ambientes digitais? Como gerar recursos educacionais em mídias audiovisuais como vídeos, por exemplo, ou quais são as melhores metodologias para o ensino a distância? (CHRISTENSEN et al., 2013).

Embora se pudesse prever que, pelo menos imediatamente, os próximos cursos seriam completamente remotos, ainda não havia garantia disso. E em termos gerais, não se pensava que a mudança para o modelo remoto fosse permanente ou altamente significativa, quando na verdade poderia ser (MORAN, 2016).

Isso causou problemas de vários tipos: quem trabalha em modelos *online* ou a distância tendeu a ter paradigmas em que o ônus da educação foi considerado sobre o aluno, que é muito independente e passa a ser responsável por sua aprendizagem de forma independen-

te. o que, pelo menos, não costuma ocorrer em ambientes presenciais (GALINDO et al. 2020).

2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada caracteriza-se como **exploratório-descritiva**, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Malhotra (2001), cita que a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”. Triviños (1987), diz que o pesquisador parte de uma hipótese, aprofunda seu estudo em uma determinada realidade, utilizando precedentes e maiores conhecimentos, para que em seguida possa planejar uma pesquisa descritiva.

O enfoque *quantitativo e a qualitativo*. Para Creswell (2007), o desenvolvimento da investigação mista se dá com o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo de forma complementar. Com isso, a análise de dados exige procedimentos mais explícitos. O autor relaciona que, para se elaborar uma pesquisa, utilizando-se de abordagem mista, temos que seguir alguns componentes de procedimentos de métodos mistos: natureza da pesquisa (informar em uma proposta, uma definição e descrição da técnica); tipos de estratégias (utilização de critérios para escolher uma estratégia); implementação da coleta de dados quantitativos e qualitativos em fases; prioridade à técnica quantitativa ou à qualitativa; integração dos dois tipos de dados, estratégias alternativas e modelos de gráfico; proce-

dimentos de coleta de dados e análise de dados e procedimentos de validação.

O Universo da pesquisa é de professores(as) que atuam com letramento no 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase na BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023. A amostra será censitária, ou seja, todos os professores serão ouvidos, totalizando 10 professores(as).

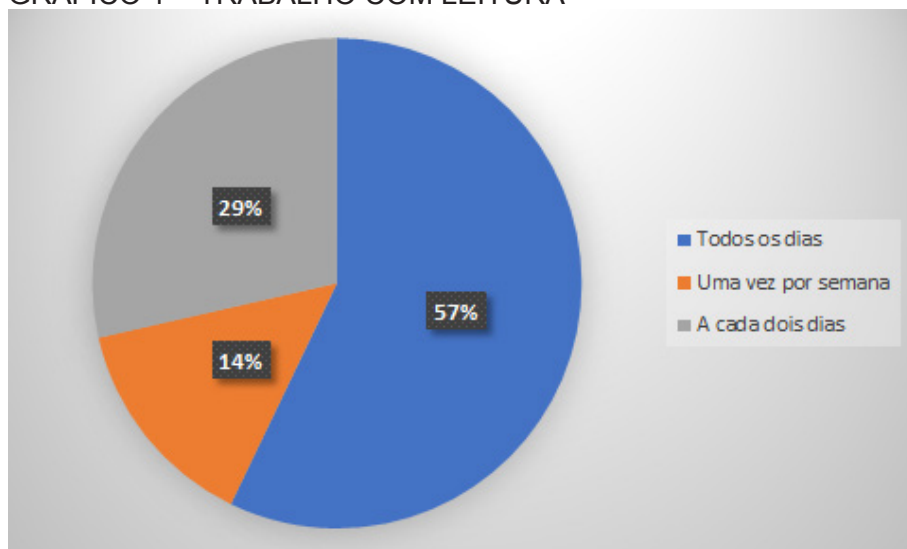
Foram Entrevistas semiestruturadas, com aplicação de questionários para professores que atuam com letramento no 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023 para buscar pontos de vista sobre um tópico focado ou, com informantes-chave, para obter informações básicas ou uma perspectiva institucional. A entrevista será realizada por etapas. Na primeira etapa foram ouvidas 7 professores(as); na segunda etapa 8 professores(as). Todos foram ouvidos ainda no ano de 2023. Os resultados foram expressos em gráficos que foram utilizados e analisados por inferência estatística em contraponto ao que diz a literatura sobre os números encontrados buscando fundamento teórico na bibliografia existente estabelecendo relações e correlações

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Aqui estão descritos os resultados do primeiro objetivo específico de identificar os quais os efeitos da COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023. O primeiro questionamento foi: Como o senhor(a) trabalha a leitura com os alunos em sala de aula pós pandemia? O Gráfico 1 resume as respostas:

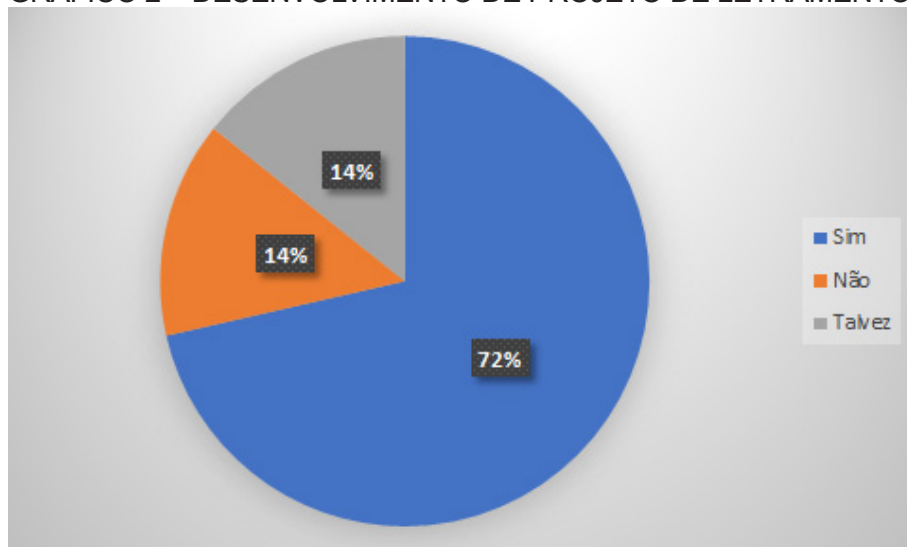
GRÁFICO 1 – TRABALHO COM LEITURA



Fonte/; Pesquisa de campo (2023)

Como se pode observar no Gráfico 1, 57,00% dos entrevistados(as) responderam que trabalham a leitura todos os dias; 29,00% disseram que trabalham a cada dois dias; e, 14,00% disseram que trabalham somente uma vez por semana. O segundo questionamento foi: Espera desenvolver algum projeto na área de letramento?

GRÁFICO 2 – DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE LETRAMENTO



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

O Gráfico 2 revela que 72,00% dos entrevistados pretende desenvolver um projeto de letramento; 14,00% disseram que não pretendem e, 14,00% disseram que talvez possam desenvolver esse tipo de projeto. Na sequência desse questionamento foi perguntado: Se a resposta for positiva, qual? Assim se posicionaram os professores(as) entrevistados(as): - Letramento e comunidade (professor(a) 1; - Literatura infantil (Professor(a) 2); - Não sei ainda por que não decidir se faço ou não faço (professor(a) 3); - Não vou fazer (professor(a) 4); - Algo com literatura infantil (professor(a) 5); - Literatura infantil (professor(a) 6); - Literatura infanto (professor(a) 7).

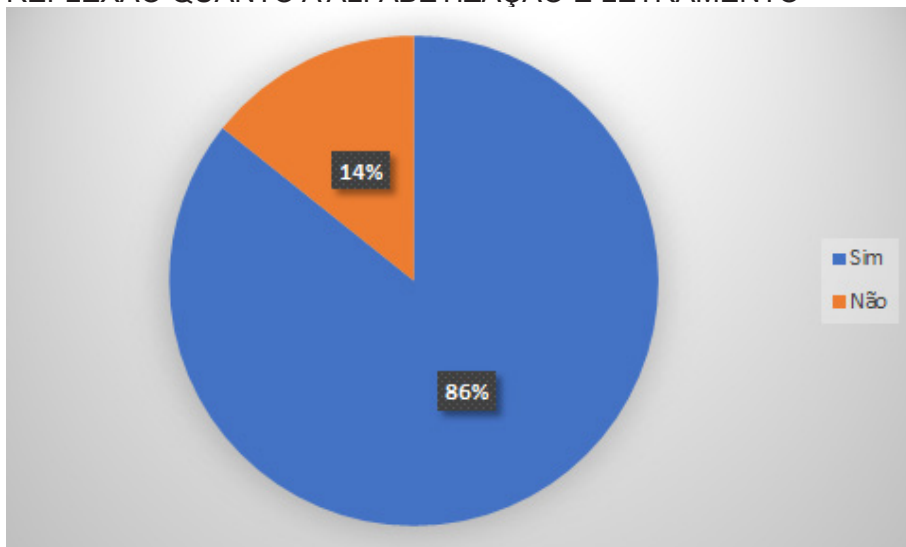
Em seguida foi perguntado você já participou de alguma capacitação para se readaptar ao modelo presencial e/ou usar tanto modelo presencial como o *online*? 100,00% dos professores(as) entrevistados(as) disseram que não.

3.1.1 Organização dos Resultados do Segundo Objetivo Específico

Aqui estão descritos os resultados do segundo objetivo específico de verificar quais as principais estratégias utilizadas pelos professores durante o período da pandemia e quais serão as estratégias a serem usadas no período pós-pandêmico. No primeiro questionamento do

segundo objetivo específico foi perguntado/; você conhece os autores atuais que embasam a reflexão quanto a alfabetização e Letramento?

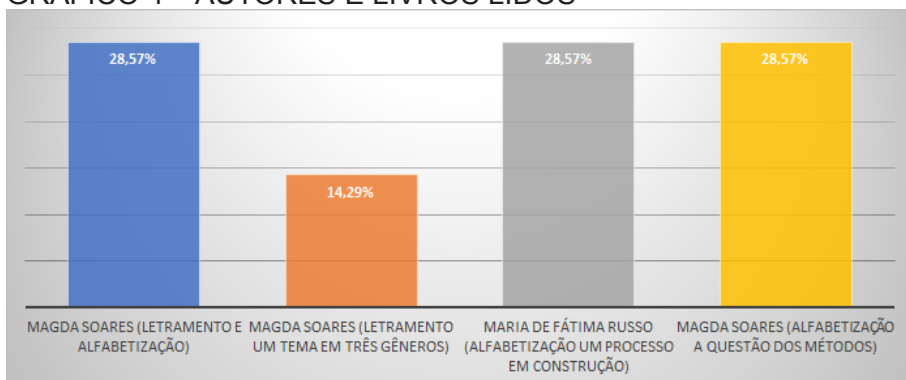
GRÁFICO 3 – CONHECIMENTO DE AUTORES QUE EMBASAM A REFLEXÃO QUANTO A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

Em seguida foi indagado que se a resposta fosse positiva, que autores que você conhece e já leu:

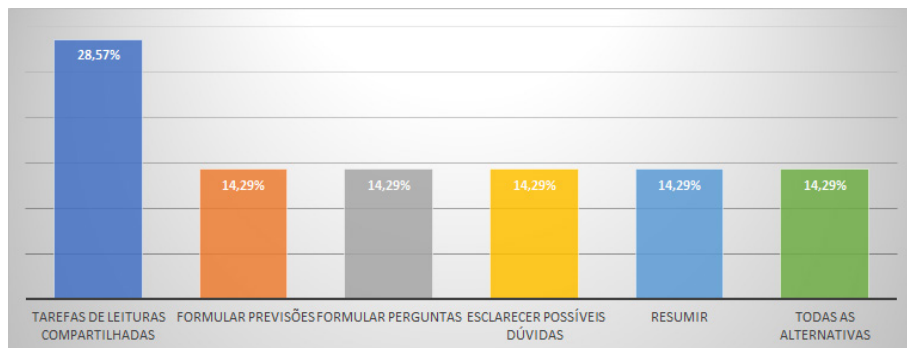
GRÁFICO 4 – AUTORES E LIVROS LIDOS



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

Assim 28,57% dos entrevistados disseram que conhecem Magda Soares e já leram seus livros *Letramento e alfabetização*; e *Alfabetização a questão dos métodos*, respectivamente; os mesmo número de professores(as) entrevistados(as) (20,67%) disseram que conhecem e já leram Maria de Fátima Russo e já leram seu livro *Alfabetização um processo em construção*; 14,29% disseram que já leram conhecem e já leram Magda Soares *Letramento um tema em três gêneros*. Em seguida foi perguntado se o ensino da compreensão leitora, quais desses autores atuais embasam sua prática na sala de aula? 100,00 dos entrevistados disseram que nenhum deles. Por fim foi perguntado: quais as estratégias que você desenvolve no seu ensino na sala de aula? O Gráfico 5 sintetiza as respostas:

GRÁFICO 5 ESTRATÉGIAS DE ALA DE AULA



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

Assim, 28,57% dos professores(as) entrevistados(as) responderam que tarefas de leitura compartilhadas, 14,30%, respectivamente responderam as outras alternativas. Em seguida foi perguntado: Ainda sobre compreensão leitora disserte como você desenvolve em sua sala de aula as estratégias que você marcou acima?

- Trabalho com previsões ou seja, faço a leitura e depois a escrita (professor(a) 1);
- Trabalho com literatura infantil e depois formulo indagações para ver se compreenderam (Professor(a) 2);
- Faço a leitura e discuto com eles (professor(a) 3);
- Faço uma leitura geral (professor(a) 4);
- Trabalho a leitura compartilhada com a literatura infantil (professor(a) 5);
- Uso a Literatura infantil

de forma compartilhada (professor(a) 6); -Uso todas as formas (professor(a) 7).

Por fim foi perguntado quais os principais desafios a serem enfrentados pelo letramento pós pandemia. Todos responderam adaptar os ensino presencial ao ensino *online*, já que essa é uma tarefa bem difícil depois de dois anos de ensino à distância, o que tornou os alunos em outro tipo de aluno.

3.1.2 Organização dos Resultados do Terceiro Objetivo Específico

Aqui serão apresentados os resultados do terceiro objetivo específico de comparar o ensino presencial com o ensino à distância através das estratégias utilizadas pelos professores no letramento a partir da BNCC. Assim foram realizados 7 questionamentos. O primeiro indagou aos professores(as) entrevistados(as) sobre o contexto do ensino pós pandemia, Abaixo estão descritas as respostas:

- Fomos obrigados a usar o modelo híbrido em função da pandemia. O modelo híbrido é aquele que mistura aula presencial com aula *online* (professor(a) Professor 1 e professor(a) 5);
- Foi uma necessidade usar aulas presenciais e *online* ao mesmo tempo (professor(a) 2);
- Fomos jogados a sorte sem preparo algum para trabalhar com o modelo híbrido (professor(a) 3, 6 e 7);
- Foi muito difícil usar o modelo misto em função da falta de preparo para tal (professor(a) 4);

No segundo questionamento foi indagado qual o modelo de Ensino na pandemia e pós pandemia que o senhor(a) utiliza? Todos responderam sala de aula invertida, ou seja, nem tiveram algum tipo de dúvida.

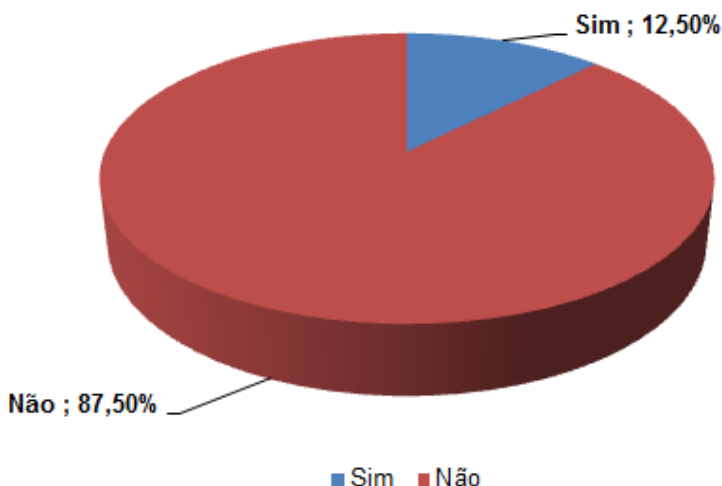
Quando perguntados sobre o que ensino híbrido, as respostas podem ser resumidas da seguinte forma: “junção de aulas presenciais com aulas *online*, onde o aluno em vez de coadjuvante no processo educativo passaram a ser protagonistas do processo. Então foram indagados se eles identificaram mudanças em seu papel de professor, em relação às

aulas que não utilizam a proposta de Ensino Híbrido? 100,00% dos professores(as) responderam que sim, ou seja, que identificaram mudanças significativas quando retornaram ao ensino presencial:

- Sem dúvida que mudou muito. Voltei a ser protagonista do processo ensino-aprendizagem (professor(a) 1, 3, e 5);
- Mudou sim; o fato do aluno tomar para si sua aprendizagem facilitava muito o nosso trabalho (professor(a) 2);
- Mudou sim, hoje estou novamente a frente das aulas coisa que não acontecia no ensino híbrido (professor(a) 3);
- Foi muito difícil usar o modelo misto, mas depois me acostumei com ele e agora voltamos ao modelo tradicional o que requer nova adaptação (professor 7);

Por fim foram indagados se houve alguma mudança em relação ao papel dos estudantes, durante essa aula, em comparação às aulas que não utilizam a proposta de Ensino Híbrido? O Gráfico 6 sintetiza as respostas:

GRÁFICO 6 – MUDANÇA COMPORTAMENTO DOS ALUNOS



Fonte: Pesquisa de campo (2023)

Como se pode observar no gráfico 5, 12,50% disseram que os alunos não mudaram de comportamento não. Já para 87,50% dos pro-

fessores entrevistados os alunos mudaram sim seu comportamento. O professor(a) entrevistado 1, 3, 5 e 7 disseram “os alunos tiveram que se readaptar as aulas presenciais e isso não foi fácil”; já o professor(a) 2, 4 e 6 disseram “os alunos gostavam muito das aulas *online* vindo para sala de aula somente completar o seu aprendizado; mas agora as aulas votaram a ser presenciais e isso foi muito complicado para eles:

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir serão avaliados os resultados da pesquisa em forma de tabelas e falas.

3.2.1 Avaliação dos Resultados do Primeiro Objetivo Específico

Aqui estão avaliados os resultados do primeiro objetivo específico de identificar os quais os efeitos da COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023. O fechamento das escolas devido à pandemia de COVID-19 representou um fardo inesperado para os pais. Os pais trabalharam com seus familiares para ajudar seus filhos a aprender a ler, apesar de suas agendas lotadas, falta de habilidades de ensino e livros didáticos. Os pais perceberam que seus esforços melhorariam as habilidades de alfabetização de seus filhos. De maneira mais ampla, muitos pais acreditam que o fechamento das escolas melhorou seu relacionamento com os filhos e permitiu que eles dedicassem mais tempo ao desenvolvimento moral de seus filhos e a outras habilidades além da acadêmica. Mas fundamentalmente foram os professores(as) os responsáveis pela alfabetização dos seus alunos. No caso em voga, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho é realizado a partir da noção de saber docente para se referir ao saber que os professores têm sobre a docência e que desenvolvem durante o exercício diário da docência. No discurso docente, o conhecimento para a docência é adquirido na formação inicial, porém, é no trabalho cotidiano que aprende-se realmente a ser professor.

Diante da experiência da alfabetização na contingência da pandemia, professoras valorizam sua formação diante de três desafios: prática docente, educação a distância e alfabetização. O primeiro desafio surge provavelmente porque 3 dos professores são novos, enfrentando a integração profissional entendida como um período de tensão e aprendizado intensivo em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais.

Assim atendendo aos efeitos da pandemia de covid-19, encerramento de escolas e implementação de ações da educação a distância eram iminentes. Para os professores, a experiência revelou fragilidade nas habilidades digitais necessárias para atender às exigências da proposta do governo que exigia, por exemplo, o uso de processadores de texto, planilhas, apresentações, *e-mail*, produção de vídeo e jogos interativos, reuniões por videochamada, entre outros.

Diante da alfabetização inicial, um aspecto fundamental refere-se à intervenção pedagógica para gerar práticas de leitura e escrita. Posicionar-se contra um ou outro tipo de intervenção didática é motivo de debate entre professores, entre outras coisas, pela rapidez de seus resultados ou por suas implicações para a compreensão leitora. Embora o uso de métodos para o ensino da leitura e da escrita tenha deixado de ser uma prioridade para a pesquisa educacional atual, seu uso ainda é válido nas preocupações dos professores.

Na experiência declarada por alguns professores, foi encontrada uma justificativa instrumentalista no uso de métodos de alfabetização que, se concentra em atender as etapas de forma prescritiva e mecânica, sem considerar as características dos alunos e seus contextos.

Para alguns professores o uso de um determinado método é o resultado da indicação direta da direção/supervisão escolar ou proposta indicada em curso organizado pela direção da escola.

Em outros casos, a escolha da modalidade de intervenção refere-se a iniciativas promovidas em diferentes momentos da história do país que permanecem na memória magistral como práticas exitosas; por exemplo, a Proposta de Aquisição da Linguagem Escrita e Matemática e o Programa Nacional de Fortalecimento da Leitura e Escrita na Educação Básica vigorou até 2015. Ambas as iniciativas tiveram

como base sobre a abordagem comunicativa e funcional da alfabetização para um uso eficaz da linguagem escrita em diversas situações e finalidades comunicativas da vida cotidiana. Além disso, as motivações para a escolha são feitas considerando três aspectos: sua eficácia, sua contribuição para a compreensão da leitura e a facilidade de leitura com trabalho em casa.

3.2.2 Avaliação dos Resultados do Segundo Objetivo Específico

Todas as culturas criaram sua própria literatura para questionar o mundo e tentaram proporcionar às crianças acesso a ele, para ajudá-las a encontrar sentido na vida. Desde o nascimento, a criança recebe formas poéticas e ficcionais -contidas principalmente em canções e narrações- por meio de adultos, livros infantis e meios audiovisuais. Esse contato, contínuo e prolongado, permite – gradualmente - formam expectativas sobre o que é o texto escrito, dominam as convenções literárias e aprendem a inter-relacionar sua própria experiência de vida com a cultural transmitida pela palavra.

Os protagonistas dos livros são meninos e meninas que têm preocupações e refletem sobre o mundo em que vivem, são excepcionalmente lúcidos e conscientes do que está acontecendo ao seu redor. São crianças fortes, maduras, sensatas, com um mundo interior rico, que pensam por si mesmas e buscam respostas para as coisas que lhes acontecem. Excelentes recursos para as crianças, os livros permitem conhecer pessoas e lugares diferentes. Ao estimular sua curiosidade e imaginação e aumentar seu vocabulário, os livros os entretêm enquanto promovem seu desenvolvimento intelectual. A literatura infantil sempre existiu, mas principalmente a literatura infantil oral transmitida de geração em geração através de jogos, canções, contos folclóricos, trava-línguas, cordas, poesias, romances... sobreviveu até hoje.

A tradição oral é a história de um povo, de uma sociedade que avança moldando suas histórias, suas experiências, suas tradições. Por isso, a tradição literária é um aspecto fundamental na literatura infantil, pois forma um conjunto de obras criadas ao longo da história que constituem um pano de fundo muito enriquecedor.

A criança adquire das obras literárias infantis, que ouve ou lê, uma riqueza de informações sobre história, cultura e ciência, que enriquece seu vocabulário e estimula sua criatividade e imaginação. Portanto, devemos resgatar a herança de mitos, lendas, fábulas e contos folclóricos apropriados para crianças, pois foram criados ao longo da história com um propósito e constituem o legado mais valioso dela e de nossa própria identidade.

O humor é um bom companheiro para histórias de aventura, contos fantásticos... com humor podemos até enfrentar o mal. Situações dramáticas podem ser abordadas a partir de sua perspectiva tratada com humor. O humor é usado nas histórias infantis como um catalisador, como uma tática que permite reverter uma situação, distinguindo nela os elementos que impedem que ela seja tomada trágica”. onde se mostra a ambiguidade do quadrinho já que todos os episódios são dramáticos em si, mas tal é o exagero e tanto humor que o jovem leitor imediatamente entende que isso é uma piada. O humor implica uma mudança de perspectiva que nos permite escapar de uma situação desagradável, fugir e levá-lo para a varanda para vê-lo de fora e observá-lo de uma perspectiva diferente. O senso de humor na literatura tem sido de alguma forma a narrativa que nos conta sobre a visão de mundo de cada grupo e de cada época.

Toda criança precisa ser aceita, sentir orgulho de sua origem, se encaixar em seu meio social e fazer parte de sua cultura. A literatura fornece os mais diversos exemplos de convivência. Com ela, são transmitidos costumes, tradições, crenças e valores que auxiliam na integração da criança com a sociedade, meio ambiente e momento histórico que ela teve que viver. A atividade lúdica das crianças, como a fantasia e a invenção, é uma das fontes essenciais que lhes permite reafirmar sua identidade tanto coletiva quanto individualmente.

Os personagens auxiliam no autoconhecimento porque as crianças se identificam com os personagens que representam as causas nobres. Vivem vicariamente as vicissitudes da (ou da) protagonista que luta honestamente por seus princípios e triunfos. Gostam de ver que a coragem, a verdade e a honestidade prevalecem... Em suma, a literatura torna-se exemplos da luta entre o bem e o mal. Os personagens exercem, nele, seu livre arbítrio e cada um participa das consequências de suas ações.

A literatura infantil ajuda a forjar a linguagem, pois o uso de palavras precisas, semelhanças e oposições semânticas, metáforas, metonímias, construções sintáticas inusitadas... intensificam as possibilidades expressivas. As obras literárias introduzem a criança à palavra, ao ritmo, aos símbolos, ajudam-na no amadurecimento da motricidade, despertam a engenhosidade, favorecem a aquisição da linguagem falada, de uma linguagem pessoal e expressiva, levam à estruturação da memória

O jogo faz parte da criação literária e principalmente da poética. A literatura infantil utiliza as palavras de tal forma que estas produzem um efeito lúdico e muitas vezes educativo, pois favorecem o desenvolvimento da criatividade e das habilidades linguísticas como a escrita e a ortografia, ao mesmo tempo que lhes permite familiarizar-se com um vocabulário crescente. Além disso, a literatura infantil, na maioria das vezes, utiliza jogos de palavras, que exigem raciocínio aguçado e por isso acredita-se que desenvolver esse tipo de atividade ajuda a manter a mente mais ativa, já que com o jogo essas qualidades se aperfeiçoam cada vez mais e mais.

Os adultos tendem a ignorar o universo interior da criança, aos seus olhos parece que os pequenos não eram capazes de ter emoções ou sentimentos complexos. A literatura infantil desnuda os sentimentos e emoções das crianças, revelando uma riqueza inusitada. O sentimento do adulto de que a criança não reflete e que seus sentimentos são limitados é claramente desmistificado.

A Literatura Infantil desperta percepções, ou seja, constrói cenas de grande potência sensorial, visual e sonora. A literatura ajuda a criança a desenvolver a capacidade de julgar as atitudes dos personagens em uma situação de conflito e de relacionar essas atitudes com suas próprias experiências e valores. Através da obra literária, ele pode viver vicariamente as aventuras dos personagens: participar com eles da alegria, do perigo, da dor, do triunfo, etc. sem receber um único arranhão.

Em outras palavras, a literatura o ajuda a teorizar sua vida; portanto, com ela ele aprende a avaliar situações, avaliar comportamentos e prever consequências. Quando a criança se identifica com o herói de uma peça, vive vicariamente e sente, como este, a satisfação

de ser amada. Muitas das histórias e poemas que são oferecidos às crianças têm a qualidade da ternura, falam de amor altruísta, amizade e a virtude de compartilhar.

A literatura infantil está plenamente integrada nos processos educativos da Primeira Infância e do Ensino Primário, de acordo com a lei Até se comporta como fator globalizador e integrador de conteúdos nem sempre especificamente literários.

Em relação ao desenvolvimento da expressão corporal, pela sua capacidade de criar situações de movimento e gesto (através da dramatização e/ou jogo simbólico). É claro que, no que diz respeito ao uso e conhecimento da língua, são múltiplas as referências feitas à literatura infantil: Compreensão e reprodução correta de textos tradicionais e modernos (trava-línguas, adivinhas, provérbios, cantos de argolas e cordas, fórmulas para sorteio...) , individual e coletivamente; a literatura infantil desde cedo deve, principalmente, gerar prazer e auxiliar no autoconhecimento e na interpretação do mundo que a cerca. Se essa função for cumprida, é mais provável que a criança desenvolva naturalmente o gosto pelas obras literárias à medida que cresce.

Para que um professor seja um bom mediador entre literatura infantil, ele deve ser sensível à “verdadeira” literatura infantil, e saber diferenciá-la daquelas produções que, mesmo querendo ser chamadas de literatura, são na verdade, textos escritos a serviço da didática que, em nenhum momento, procuram provocar no destinatário a admiração, o deleite e a razão do esforço de interpretação do texto.

Com referência as perguntas com referência a leitura observou-se que os entrevistados não possuem um projeto de leitura e de escrita formalizados, uma vez que no discurso de todos os sujeitos ficam claras duas questões básicas com relação à leitura e a escrita: não existe, do ponto de vista formal, um planejamento; o planejamento é assistemático, embora alguns conteúdos da série sejam abordados.

Cumprе ressaltar que na escola pública o planejamento é abstrato, distante. Existe uma listagem oficial das Secretarias de Educação que se repete o ano para ano. Com relação à existência de um planejamento formal, verifica-se que esse planejamento não se refere especificamente à leitura e a escrita.

Sob a concepção da Filosofia da Satisfação, o processo de planejamento começa pela determinação de objetivos factíveis, resultantes de um processo de consenso político entre os vários centros de poder da organização. Tais objetivos poderão ser de natureza quantitativa ou qualitativa. Mas serão em pequeno número, porque seria difícil de estabelecer um grande número de objetivos mediante amplo consenso. De outra forma, o estabelecimento de múltiplos objetivos inevitavelmente causaria conflito entre os mesmos. Nessas condições, restarão apenas os objetivos aceitáveis, no sentido de serem aqueles que encontrarão a menor resistência à sua implementação; e os objetivos aceitos poderão, inclusive, não ser o mais adequados à organização.

A partir daqui, ler e escrever não são apenas valores em si, mas a condição de existência de outros que fazem a manutenção do tecido social. colocado acima de toda suspeita e de todo interesse privado. E, nesse sentido, o tecido social, sua coesão e sua unidade estão em risco.

Os discursos da “crise” não são novos e são uma via de fuga rápida para a explicação e processamento das mudanças de vários tipos produzidas no cenário social. O campo cultural não está isento de tal leitura e, nesse sentido, o diagnóstico da “crise” é útil para responder à incerteza social diante das novas coordenadas culturais. No quadro de transformações mais amplas, as formas de produção,

A circulação e a apropriação do conhecimento hoje passam por profundas mutações, causando desorientação e medo diante da ruptura das hierarquias culturais que historicamente moldaram a organização social. No entanto, são essas hierarquias que fornecem as categorias de análise e funcionam como chave de leitura para as novas coordenadas, produzindo um efeito delimitador: se o novo cenário cultural deixa de ter certos valores e hierarquias culturais e ignora os processos de legitimação socialmente e historicamente construída, a explicação mais completa é aquela que reafirma o diagnóstico de uma sociedade em crise cultural.

Para efeitos da nossa análise, é necessário reconstituir alguns pressupostos fundamentais que fundamentam a lógica de construção deste diagnóstico. Em primeiro lugar, é interessante traçar os rastros que compõem o panorama alarmante da perda das práticas de leitura e escrita.

E é que estes respondem a uma definição “transversal” de leitura e escrita, ou seja, uma definição que, como conhecimento escolar, considera a leitura e a escrita como habilidades universais com pouca referência ao contexto e à historicidade de uma prática e bastante autossustentável no contexto escolar.

Uma definição que, pelo menos por enquanto, não parece permeável para processar as ressignificações das práticas de leitura e escrita que se produzem e estão sendo produzidas a partir do desenvolvimento revolucionário das linguagens e suportes das novas tecnologias de comunicação e informação, reservando, assim, os limites históricos dá o que é considerado “cultura legítima” em um momento em que essa ideia parece estar passando por profundas mudanças. Em segundo lugar, destaca-se que, a partir dessa definição ampla, transversal e pouco contextualizada de leitura e escrita, a questão da desigualdade social e escolar em relação à apropriação, uso e produção dessas práticas não é afirmada, mas raramente.

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que tanto na denúncia da “crise” da cultura evidenciada na desvalorização das práticas de leitura e escrita quanto na afirmação de que a escola retoma o protagonismo de sua distribuição, a crença coletiva no sentido unificador da escola. Um sentido construído ao ritmo de uma dupla homologação -uma que entendia a nacionalidade como civilidade e outra que assimilava a igualdade à homogeneização- e em cujo fortalecimento a leitura e a escrita escolares eram eixos centrais.

No entanto, e em forte associação com a equivalência entre igualdade e homogeneização, sabemos que o imaginário de igualdade que percorre a história do sistema educativo não esteve isento da produção de desigualdades. Especificamente em nosso país, tem sido destacada a existência de mecanismos de segmentação e diferenciação no sistema educacional e, mais recentemente, a ideia de fragmentação vem para a explicação dos processos de diferenciação e desigualdade educacional.

A partir daqui é necessário analisar a forma como a escola continua a processar o imperativo equalizador através de dinâmicas que colocam em jogo as desigualdades sociais e a produção de processos de desigualdade próprios do contexto escolar.

Verifica-se que não há planejamento de conteúdo; é como se todo conhecimento fosse natural, surgisse espontaneamente. A imagem do *laissez-faire* parece estar substituindo a imagem tradicional do conteúdo como uma listagem fixa das Secretarias de Educação. Representa, portanto, o novo, cuja marca é a mobilidade – “à medida que vai surgindo eu vou falando” – versus o imobilismo (tradicional).

A filosofia do planejamento se baseia na suposição de que o principal valor do planejamento não está nos planos produzidos, mas no processo de produzi-los; supõe que a maior parte da necessidade atual de planejamento decorre da falta de eficácia administrativa e de controles, e que o homem é o responsável pela maioria das confusões que o planejamento tenta eliminar ou evitar. O discurso sobre as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala, além de marcas de indecisão – “eu acho, não sei” – parece apontar para aspectos que contrariam o discurso da modernidade, ou seja, para o fato de que, a partir do conhecimento adquirido na universidade, a prática do professor não é mais tradicional.

Nos processos de apropriação cultural, o acesso material a determinados bens indica um ponto de partida relevante a ser considerado: embora a alta disponibilidade de bens não garanta processos de apropriação, inversamente, o acesso restrito a determinados bens condiciona esses processos. Nesse sentido, em nível geral, os dados mostram a menor disponibilidade das tecnologias mais recentes (celulares e computadores) seguida da posse de um corpus de material de leitura no contexto familiar.

TABELA 6 - ACESSO MATERIAL A BENS CULTURAIS

	Televisão	Telefone celular	Biblioteca	Computador
Sim	96,8%	64,5%	75,9%	63,2%
Não	2,8%	35,1%	23,5%	36,4%
Ns/Nc	0,4%	0,4%	0,6%	0,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Oliveira (2018, p. 133).

Entre os 96,8% que possuem televisão em casa, 74,5% possuem conexão a cabo e 25,5% não dinâmicas institucionais e políticas pedagógicas próprias. Assim, é possível identificar escolas com forte ênfase na proposta de acesso ao material escrito, por exemplo, por meio de suas bibliotecas, e outras onde esse ponto parece negligenciado independentemente do setor social ao qual seus alunos pertencem.

Embora, sem dúvida, esses processos afetem em maior medida nos casos em que as escolas que atendem alunos pertencentes aos setores baixos não possuem um corpus de materiais escritos suficiente para uso dos alunos nem promovem estratégias que estimulem o acesso e uso do corpus disponível. No caso do acesso aos computadores, deve-se notar que a redução do fosso entre os setores não vem das possibilidades de intervenção e/ou escola, mas sim, e como outros estudos mostraram, do uso de computadores em cybercafés e/ou cabines telefônicas acessadas por jovens de setores de baixa renda.

O fenômeno da desigualdade social associado à dimensão econômica é evidenciado em relação a um aspecto fundamental relacionado à análise das práticas de leitura e escrita na atualidade: o acesso à Internet. Embora o resultado total seja alto (80,9%), é importante desagregar tanto os dados referentes a esse nível de acesso quanto os referentes ao não acesso de 19,1% da amostra total.

Em relação ao primeiro ponto, vale destacar a diferença dada pela maior concentração do uso da Internet nas grandes cidades, centros geográficos de alto desenvolvimento urbano, sobre as províncias do interior do país. Da mesma forma, novamente a variável social aparece neste ponto, marcando grandes diferenças entre os casos de alto e baixo setor social, embora também seja possível apontar diferenças levando em conta a modalidade da escola e a trajetória educacional dos alunos. No conjunto de motivos que explicam a falta de acesso à Internet, o mais identificado é o desinteresse (44,3%) seguido da falta de acesso (26,9%), em que os referentes à falta de conexão na área foram agrupados, bem como a carência econômica para a manutenção desse serviço. Mas na distribuição desses motivos novamente surgem diferenças.

Os alunos, ao escrever no ditado as palavras invertidas, parece ter percebido que a tarefa era escrever as palavras ditadas pelo pro-

fessor, ou seja, mostrar que domina o processo de escrita, independente da ordenação. Esta era a função da escrita naquele momento, e a aluna a cumpriu. Quanto à questão do entendimento, a professora usa os exercícios para verificar o entendimento, em vez de discutir cada etapa do texto, mostrando a eles os significados.

Quando a professora propõe aos alunos uma leitura que é para ser lida, mas não pode ser porque os alunos não entendem, vê-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída – ensinar a ler – e imagina-se que ela esteja alfabetizando os alunos.

Ao discutir com o professor sobre essas questões, obtivemos como resposta a explicação de que “na alfabetização a gente tem que trabalhar com tudo que é tipo de texto, não é o que dizem?”, o que nos leva a refletir sobre o tipo de conhecimento transmitido no curso de formação de professores.

Os instrumentos utilizados para a avaliação da leitura vão desde a leitura oral em sala de aula – “eu sei os alunos que não leem bem” – até a prova que, em algumas escolas, é única para a série, e, nesse caso, as questões são objetivas. Há a preocupação de se organizar um gabarito para a correção, semelhante à prova de múltipla escolha. Ler parece ser sinônimo de responder com palavras do texto.

Os professores são a imagem do novo que se opõe ao tradicional. O novo significa liberdade de escolha; o tradicional é a imagem da imposição. Percebe-se, no discurso das professoras, a presença de antagonistas que se opõem a sua prática pedagógica.

Na escola em que a prova é diversificada, elaborada pelos professores de cada turma, a diretora e a orientadora pedagógica avaliam os alunos. Ao responder à pergunta da pesquisadora sobre a reprovação de um aluno, uma das professoras esclarece que existe uma expectativa das demais professoras da escola com relação ao aluno da 1ª série: uma criança que leia e escreva com perfeição. Percebe-se no discurso do professor a dificuldade de ter que reprovar os alunos que não se enquadram no sistema de avaliação escolar.

Um sistema de certa forma perverso porque propõe uma avaliação do produto, que não prevê as variações, a identidade de cada um, o processo de seu desenvolvimento.

Diante do diagnóstico social da “crise” da leitura e da escrita, um dos argumentos mais estabelecidos no contexto escolar é aquele que tenta explicar as dificuldades e/ou impossibilidades para a transmissão escolar das práticas de leitura e escrita. desinteresse dos jovens que, por sua vez, parece crescer à medida que se desce na escala social. No entanto, é importante jogar na análise os dados referentes à predisposição dos alunos para essas práticas. Discutindo esse argumento, encontramos os seguintes resultados:

Surpreendentemente, a falta ou pouco interesse por essas práticas não parece ser evidente nos jovens que, ao contrário, se manifestam de forma oscilante entre uma predisposição elevada e relativa nos três setores sociais considerados. Contrariamente ao referido argumento educativo, e como verificamos também nas informações recolhidas nas entrevistas individuais e em grupo, as disposições para as práticas de leitura e escrita ultrapassam os limites da fronteira social. Portanto, a distribuição de leitores-não leitores ou escritores-não escritores precisa ser analisada de forma complexa, colocando as ações da escola em um lugar central nesse processo.

É interessante aprofundar as razões que explicam esses resultados. No caso da alta predisposição para a prática da leitura, os motivos se concentram na possibilidade de lazer, recreação e recreação proporcionada por essa prática, embora os alunos pertencentes sem desconsiderar os debates teóricos sociológicos sobre a formação do “gosto” como expressão social/individual, a escolha do termo para a formulação deste item se deu por um registro próximo aos jovens pesquisados.

Tanto nesse conjunto de motivos voltados para as eleições quanto naquele que alude ao esforço demandado pela prática da leitura proposta pelos alunos dos setores inferiores, é possível inferir a ausência de uma inclusão pela proposta escolar. Oferecer uma variedade de opções de leitura onde está em jogo o confronto eleitoral, por um lado, e fornecer os elementos que permitem “entrar no mundo do texto” a partir de uma chave cultural, por outro, constituem duas questões fundamentais na prática da leitura. Tanto a variedade - e quantidade - de gêneros quanto à disponibilidade de referências textuais - culturais, disciplinares, sociais, linguísticas- como condição para sua apropriação configuram a “dificuldade de leitura” cuja abordagem corresponde

à escola conhecidos - ou pela seleção de textos de baixa complexidade ou pela abordagem de outros por meio de propostas onde há pouco espaço para leitura crítica ou interpretativa.

Em segundo lugar, o condicionante do contexto em que a escrita ocorre (18,2%), ou seja, a escrita constitui uma atividade motivadora quando responde a necessidades pessoais de expressão, mas não quando é convocada pela escola para realizar tarefas. As tarefas deste campo, facto que importa ter em conta ao analisar o tipo de propostas escolares em que a escrita está envolvida. Neste ponto, Embora não nos detenhamos aqui por questões de extensão, é de salientar a predominância de propostas escolares que tendem à repetição e automatização sobre a existência de outras que estimulam o envolvimento pessoal dos alunos na escrita e que, neste sentido, envolvem uma interpelação cultural e cognitiva. Nesse ponto, a desigualdade escolar torna-se perceptível quando observamos a maior presença do primeiro tipo de atividades nos casos de escolas que atendem alunos de setores sociais baixos em oposição às escolas que atendem setores médios e altos em que são realizadas. presença do segundo tipo de atividades. Ressalta-se a predominância de propostas escolares que tendem à repetição e automatização sobre a existência de outras que estimulam o envolvimento pessoal dos alunos na escrita e que, nesse sentido, supõem uma interpelação cultural e cognitiva. Nesse ponto, a desigualdade escolar torna-se perceptível quando observamos a maior presença do primeiro tipo de atividades nos casos de escolas que atendem alunos de setores sociais baixos em oposição às escolas que atendem setores médios e altos em que são realizadas. presença do segundo tipo de atividades.

A empatia tecnológica dos jovens com as novas linguagens de informação e comunicação costuma ser considerada no ensino médio como um fantasma que ameaça a autoridade pedagógica dos professores. No entanto, diante das demandas sociais que acusam a escola de uma proposta ultrapassada e inadequada aos tempos e necessidades atuais, o discurso educacional assume a importância do diálogo entre a escola e as novas tecnologias. Nesse sentido, em outro estudo apontamos que os professores reconhecem a necessidade de in-

corporá-los ao ensino, embora com pouca clareza sobre seus significados e características específicas da escola

Nesta seção analisaremos, na perspectiva das práticas de leitura e escrita, as formas de inclusão das novas tecnologias no ambiente escolar. Para isso, em primeiro lugar, é interessante conhecer os dados referentes às fontes de informação consultadas pelos alunos para a elaboração do trabalho escolar. Nesse sentido, os resultados mostram que os maiores valores ocorrem, em primeira instância, na busca por meio de navegação na Internet (19,9%) e, em segunda instância, na busca no corpus bibliográfico disponível na família de contexto (15,7%).

A maior disponibilidade de bibliotecas no setor médio determina a maior utilização desta fonte de consulta nos alunos pertencentes ao referido setor, sobre os do setor social alto e, distante na escala, estudantes de setores sociais de baixa renda. Correlativamente, neste último caso, aumenta a consulta à biblioteca escolar, daí a importância de avaliar a quantidade e a qualidade do corpus oferecido nessas escolas, que, com base nas informações obtidas, incide basicamente sobre os livros escolares e, conseqüentemente, determina uma variedade limitada e possibilidade de aprofundamento e complexificação.

Da mesma maneira, esses dados indicam tanto a importância do trabalho do bibliotecário para a orientação dos alunos quanto da escola em geral para o ensino de conhecimentos de leitura relacionados a essas buscas. A navegação na internet, de maior proporção (que, segundo dados obtidos nas entrevistas, é feita principalmente pelo buscador Google), diminui à medida que a escala social desce e o mesmo efeito também se produz no caso de consultorias prontas. fez sites de trabalhos escolares.

3.2.2 Avaliação dos Resultados do Terceiro Objetivo Específico

Aqui serão avaliados os resultados do terceiro objetivo específico de comparar o ensino presencial com o ensino à distância através das estratégias utilizadas pelos professores no letramento a partir da BNCC.

A literatura sobre *blended learning* (ensino híbrido) prova que não há unidade na definição do aprendizado híbrido. *Blended learning* é uma combinação de métodos em que o sistema sistemático e estratégico de combinação de ferramentas de TIC em cursos acadêmicos que introduz uma nova maneira de abordar o ensino.

Este método de ensino recebeu muitos nomes: aprendizagem combinada, aprendizagem mediada, aprendizagem híbrida, instrução híbrida, instrução assistida pela web ou instrução aprimorada pela web. O *blended learning* é o mesmo que como instrução híbrida, que combina as potencialidades do treinamento baseado na web com as de técnicas de sala de aula.

Da mesma forma, através de seu estudo sobre o potencial transformacional do ensino híbrido em que os ambientes de aprendizagem combinada apreendem os valores das aulas tradicionais, que melhoram a eficácia das experiências de aprendizagem significativas.

Já quanto ao modelo de aula invertida, utilizada pela totalidade dos professores, estes seguiram a tendência atual de integração da tecnologia na educação que é o modelo de sala de aula invertida que altera o processo de aprendizagem.

Além disso, os vídeos são distribuídos aos alunos por meio de diversas plataformas, como Sistemas de Gestão de Aprendizagem (LMSs), Blogs, Wikis e Mídias Sociais. Dispositivos específicos podem ser usados, por exemplo, *Panopto*, *egrity 9*, *ScreenCast-o-Matic*, *Camtasia Studio 9*, *Wikispaces*, *Evernote*, *Schoology* e *Edmodo*. Essas plataformas podem fornecer suporte para alunos a interagir com colegas e instrutores fora do horário de aula. O método pedagógico de sala de aula invertida é uma tendência emergente de aprendizagem ativa que provavelmente entrará no ensino convencional nos próximos cinco anos. A iniciativa de aprendizagem invertida acelerou a adoção de tecnologia educacional por causa da mídia social onipresente e da integração da aprendizagem *online*, híbrida e colaborativa

Com relação ao conceito de ensino híbrido, os professores têm noção sobre o mesmo mas seguem empiricamente o lado conservador. São três definições mais comuns de *blended learning*: 1. Uma combinação de modalidades de instrução (ou mídia de entrega); 2. Uma combinação de métodos de instrução; 3. Uma combinação de

instrução online e presencial. No entanto, a terceira definição é mais aceita pelos estudiosos. Há dois elementos significativos na definição de *blended learning* e aqueles são instruções *online* e presenciais. A aprendizagem combinada é uma mistura de aprendizagem *online* e sala de aula que contém algumas das facilidades de cursos online com presença de comunicação presencial.

Outros pesquisadores acreditavam que os sistemas chamados *blended learning* integram a instrução presencial com a mediação do computador. Paralelamente ao crescente uso das TIC no ambiente educacional, combinando a abordagem de aprendizagem podem ser ferramentas que contribuem para completar experiências face a face.

Outras vantagens da aprendizagem combinada, como a compreensão profunda de tópicos usando recursos baseados na web, bem como a participação ativa dos alunos nas aulas. Além disso, o engajamento na aprendizagem fornece um ambiente interativo para comunicação entre professores e alunos na sala de aula e pode facilitar atividades cooperativas mesmo fora das salas de aula.

Como a pesquisa apontou, 100,00% dos professores disseram que usaram o modelo híbrido de sala de aula invertida. No entanto, embora a sala de aula invertida tenha recebido recentemente muita atenção da pesquisa e forneça inúmeros impactos positivos na aprendizagem dos alunos, como o desempenho de aprendizagem dos alunos, motivação, engajamento e interação. Alguns desafios ainda são relatados em vários estudos.

Nem todas as pesquisas relataram impactos positivos da implementação da sala de aula invertida. Numerosos estudos publicaram que a instrução de *flip-class* não tem efeitos significativos sobre os alunos em comparação com a instrução convencional.

Além disso, apenas instruir os alunos a assistir a um vídeo ou ler um livro fora da sala de aula é uma receita para o fracasso no *flipped*. SE faz necessário que se motive os alunos e os desafie a assistirem aos vídeos em casa. No entanto, esses estudos revelam que o uso de questionários pré-aula ainda não consegue fazer com que os alunos assistam consistentemente aos vídeos antes da aula.

Os professores apontaram infraestrutura, falta de equipamentos, ausência de material de trabalho e treinamento. Há uma série de

desafios para a adoção e implementação de um modelo híbrido. As apontadas pelos professores se encaixam, nas decisões pedagógicas e de decisões instrucionais, e suas as implicações nos papéis dos participantes no processo de ensino-aprendizagem e outras de natureza tomada de decisão organizacional em torno da institucionalidade e do investimento que cada organização está disposta a fazer. O modelo de *b-learning* a adotar dependerá dos objetivos definidos e restrições existentes que cada professor pode criar um e possuir ou adotar um existente, por um lado, e adotar um modelo único ou múltiplo dependendo da compreensão da natureza de cada assunto no retomar, por outro. seja qual for a decisão, as conquistas de aprendizagem serão consideradas, importância da interação face a face atingir metas significativas, os tempos disponível para os alunos completarem o diversas atividades, tanto síncronas quanto assíncrono, tempos dos professores para acompanhar e fornecer *feedback*

Em outras palavras, a instituição deve avaliar o *status quo* das diferentes dimensões para mostrar recursos dos agentes e elementos necessários no processo, a forma como interação, estratégias de ensino e aprendizagem utilizados e a forma como a instituição observar esses dados.

Geralmente, todos os termos que descrevem a educação a distância via tecnologia de computador tem um significado único que é aprender enquanto o professor e o aluno estão separados. Presume-se que o envolvimento em *e-learning* e as aulas virtuais impedem a interação com a comunidade. Ao adicionar o humano a interação para a aprendizagem *online*, os educadores têm considerado a necessidade humana de socialização o que, por sua vez, ajudará o processo de aprendizagem.

Este sentimento de pertença a uma comunidade que a sua ausência na aprendizagem *online* pode perturbar a melhoria de emoções e sentimentos comuns entre alunos e instrutores. Evidentemente, *online* ou ambiente de aprendizagem baseado na web oferece a eficácia e a flexibilidade que não pode ser garantido em ambiente de sala de aula enquanto as aulas presenciais proporcionam a comunicação que os alunos precisam para aprender. Assim, a integração desses dois ambientes em formato *blended* reserva as vantagens de ambas

as plataformas de aprendizagem. Assim, pode-se concluir que um dos principais benefícios do *blended learning* é proporcionando um senso de comunidade entre os alunos.

O ambiente de aprendizado misto motiva os alunos a participarem das aulas *online* com mais entusiasmo, pois têm a oportunidade de encontrar e discutir virtualmente com seus colegas de classe.

Além disso, a mera aprendizagem virtual ainda consiste em muitos problemas na área da educação. Ensino de *e-learning* são mais exigentes para os instrutores e mais comprometimento de tempo é esperado do professor. Falta de interação, causará frustração e uma sensação de isolamento que leva os alunos a desistir. A queda *outs* são devidos a interações inadequadas de estudantes com colegas e instrutores. Assim, a mera instrução *online* tem sido negada por muitos pesquisadores e o ambiente misto tem sugerido por causa de suas vantagens compreensíveis para as instituições educacionais.

CONCLUSÃO

Na experiência concreta, os professores põem em jogo uma série de saberes pedagógicos que reconstruíram na prática e na interação com os outros —professores, administradores, alunos e famílias. Para alguns professores, a experiência mostrou a fragilidade da sua formação e da necessidade de recorrer a saberes de natureza diversa, por vezes contraditórios entre si; para outros, permitiu mobilizar conhecimentos, fomentados na formação inicial, e fortalecê-los a partir da iniciativa própria, do trabalho coletivo entre pares e da solidariedade familiar, para enfrentar problemas, superar deficiências e atuar a favor das crianças.

Nesse sentido, as ações que os professores empreendem são resultado tanto do trabalho individual quanto coletivo e do conhecimento que eles têm sobre seus alunos

Desta forma, quando ao objetivo específico 1 de identificar os quais os efeitos da COVID-19 no processo de alfabetização dos alunos 3º ano do Ensino Fundamental I, no período pós-pandêmico com ênfase no BNCC na Escola Municipal Raimunda Barroso Ramirez em Manaus, Amazonas, Brasil, no Período 2022-2023, comprovou-se al-

fabetização a distância, configurou uma intervenção didática entre situações de aprendizagem vinculadas ao desenvolvimento de práticas sociais de linguagem, principalmente nos campos da literatura e da participação social; o jogo, com a intenção de prender a atenção do aluno durante sessões virtuais ou ligações telefônicas; um repertório de recursos didáticos desde os tradicionais — material concreto, apostilas, cadernos, livros didáticos e histórias —, até os emergentes — áudios, vídeos, plataformas digitais, videochamadas, televisão e redes sociais; onde as referências a materiais oficiais eram mínimas.

Quanto ao objetivo específico 2 de verificar quais as principais estratégias utilizadas pelos professores durante o período da pandemia e quais serão as estratégias a serem usadas no período pós-pandêmico comprovou-se utilização e combinação de suportes que os docentes consideram relevantes para o ensino para adaptar o trabalho escolar, implementar uma série de mudanças e lidar com a incerteza. A experiência, inicialmente valorizada em termos de dificuldade, estresse e carência, tornou-se gradativamente a possibilidade de desenvolver novas competências digitais, interpessoais, socioemocionais, entre outros.

Quanto ao objetivo específico 3 de comparar o ensino presencial com o ensino à distância através das estratégias utilizadas pelos professores no letramento a partir da BNCC foi comprovado que os professores agiram de acordo com cada momento.

Em suma, os professores mantiveram um sentimento de dívida para com as crianças, suas famílias e consigo mesmos que pode ser explicado como resultado das políticas educacionais neoliberais em favor da “precarização do trabalho docente e do surgimento de novas estratégias de controle, baseadas em auditoria, desempenho e intensificação da culpa e autorresponsabilidade dos professores”.

Na narrativa de ensino, as TIC aparecem recorrentemente na forma de desafio, solução, fragilidade formativa, apoio, aspiração, entre outros. Para enfrentar os desafios da educação a distância, o uso das TIC representou uma lacuna na formação de professores; Nesse sentido, o apoio do governo e da escola se concentrou na formação. O desenvolvimento de competências docentes na área das TIC refere-se a um tema de interesse, antes e depois da pandemia, que exige

curso de formação que visem a superação da utilização puramente instrumental das TIC para orientar os professores na aquisição, aprofundamento e criação de conhecimento das tecnologias em assuntos educacionais.

As práticas de ensino variaram devido à área situação geográfica e socioeconômica do corpo discente; no entanto, era comum o uso do *WhatsApp* para enviar mensagens, imagens e áudios, fazer ligações e videochamadas; Além disso, seu uso revelou a redução do papel dos alunos a executores de tarefas, em vez de leitores e escritores ativos.

A utilização desta ferramenta destaca-se noutros estudos como o meio privilegiado de comunicação entre os atores educativos, apesar das suas desvantagens, como a interação assíncrona, a necessidade de dados móveis ou ligação à Internet e a mediação. um destinatário indireto Além dos serviços educacionais, alguns alunos foram excluídos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade e dificuldades adicionais para a aprendizagem de alunos com deficiência, que enfrentam a invisibilidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Cognição e literacia**: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, I (1), 17-32, 2016.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense – RCA**. Amazonas: SEDUC, 2019. Versão digitalizada.

ANDRADE, D. J. D. **Alfabetização e letramento: um estudo de caso em uma escola pública na cidade de Iranduba, Amazonas**. Manaus: UFAM, 2017. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2017. Versão digitalizada.

ANDRADE, M. E. B. de. **Alfabetização e letramento: o desvelar de dois caminhos possíveis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ANDRADE, R. N. B. de P. **Marcos legais da educação no Brasil**. São Paulo: RT, 2013.

ANTUNES, A. **As redes municipais de educação diante da pandemia**. Fiocruz, 2020. Rio de Janeiro: Disponível em <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia>. Acesso 15 de jan de 2023.

AYRES, Antônio Tadeu. **A prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BANCHI, H.; BELL, R. **Os muitos níveis de investigação**. Ciência e crianças. 46 (2), 26-29, 2008.

BECKER, F. **Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação**. In:

BEHRING, E. R. **A nova condição da política social**. Em Pauta Rio de Janeiro. 10, p. 9-49, nov. 2013.

BEZERRA. **Palestra sobre educação rural na Associação de Produtores Rurais do Sul de Minas Gerais**. Anais. Associação de Produtores Rurais do Sul de Minas Gerais, 2010.

BICUDO, M. A. (Org). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 2008.

BOAS, C. M. S. V. HUNHOFF, E. D'C. **Um estudo sobre a origem da língua portuguesa**: do latim à contemporaneidade, contexto poético e social, Artigo, 2017 Versão digitalizada.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização – da concepção Mecanicista à Sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Estatuto de Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Versão digitalizada.

_____. **Avaliação das escolas rurais no Brasil: Relatório Técnico**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 20 de jun de 2023.

_____. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Versão digitalizada.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em <http://www.congressonacional.gov.br> Acesso em 08 de jun de 2023

BRASIL. Índice de analfabetismo no Brasil. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 01 de jun de 2023.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para o ensino fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**. Brasília: MEC, 1998. Versão digitalizada.

_____. **Política Nacional de Alfabetização - PNA**. Brasília: MEC, 2019. Versão digitalizada.

_____. **Resolução CNE/CEB de 11 de Setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 28 de jun de 2023

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Secretaria, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano I: unidade I, Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 1. Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 Língua Portuguesa: Ensino de primeiro ao quinto ano. 2012.

BUCKINGHAM, D. **Além da tecnologia**. Aprender na era da cultura digital. 1 ed. São Paulo: Editorial Manantial, 2008.

CAMPOS, A. **Educação e novas metodologias de ensino**. São Paulo: Moderna, 2011.

CASTRO, M. H. G. de. **Descentralização da educação**: as perspectivas nos anos 1990. São Paulo: Revista Espaço e Debate, v.1, nº 32. 2011.

CONCEIÇÃO, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, V. **Uma abordagem às teorias de aprendizagem**. Sonhar, IV (2), 45-83, 2017.

DE PAULA, J B. **Gestão escolar na escola rural**. Campinas: Papi-rus, 2009.

FERREIRO, E. **Alfabetização digital**: De que estamos falando? Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 37(2), pp. 42438, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3788387>. Acesso em 20 de jun de 2023

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

_____. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. .

FONSECA, L. C. **O processo de descoberta da leitura e da escrita**. São Paulo: Rodrigues Alves, 2011.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na Sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013 (Série Teoria e Crítica).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FUOLIN, J. N.; MOUCHON, S. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALANTE. A. C. BRITO, J. L. N. e Silva. **Aplicação da tecnologia de sistemas de suporte à decisão no planejamento urbano municí-**

pal: uma proposta para o município de Macaé. Revista de Sistemas de Informação nº. 01 Jan./Jun. 2008.

GHIRALDELLI, P. Jr. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Coleção Primeiros Passos, 1957.

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

GIROTTTO, C. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: MENIN, Ana Maria da C. S.et al Ler e Compreender: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

GRAFF, H. J. **Os Labirintos da Alfabetização**: reflexões sobre o passado e presente na alfabetização. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

GROSSI, E. P. **Didática de alfabetização**, Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1990.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **A diferença entre o ensino remoto de emergência e o aprendizado online**. Artigo, 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-entre-ensino-remoto-emergencia-e-aprendizagem-on-line> Acesso em 10 de jan de 2023.

HORT, A. P. F.; HORT, I. C. **Educação especial e inclusão escolar**: Centro Universitário Leonardo da Vinci-Indaial: Grupo Uniasselvi, 2016.

JUCIUS, M. **Metodologias inovadoras para a prática do treinamento**. São Paulo: Saraiva, 2004.

JUNG, B. K. **Fundamentos e metodologias da alfabetização e letramento**. Brigitte Klentz Jung. Indaial: Uniasselvi, 2012.

KLEIMAM, Â. B. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo Contexto, 2008.

_____. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a lê e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005 – 2010.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, São Paulo, 9 ed., 2004.

- KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 2008.
- KOCH, I. M.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LIMA, J. M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2013.
- LIMA, P. C. de. **Princípios fundamentais do processo de Alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 2016.
- MACEDO, L. **Observáveis e coordenações**. São Paulo: Laboratório de Psicopedagogia, Instituto de Psicologia, USP. 2003.
- MARQUES, P. E. **BNCC: novo momento da educação brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2019.
- MCCABE, A.; O'CONNOR, U. **Aprendizagem centrada no aluno: O papel e a responsabilidade do professor**. In Teaching in Higher Education (Vol. 19, pp. 350–359), 2014.
- MEIRELLES, F. **Alfabetização com uso de meio digital**. Porto Alegre: ArtMed, 2017.
- MENDES, E. C. de C. S. **Competências em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar**. São Paulo: Mackenzie, 2015.
- MENDES, M.; MURPHY, R. **Aprendizagem online: o que a pesquisa nos diz sobre se, quando e como**. Revista Eletrônica de Tecnologia Educacional, (39), a188, 2019.
- MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G. de; PINTO, N. M. de M.; MEIRELLES, C. de A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva, 13 (Sup. 2):2133-2144, 2008.
- MOLL, L. C. **BNCC em salas de aula: uma abordagem sociocultural**. Tradução de Luiz Campos de Pacheco. São Paulo: Rodrigues Alves, 2018.
- MOLL, L. C. **Pesquisa sobre alfabetização em comunidades e salas de aula: uma abordagem sociocultural**. Tradução de Luiz Campos de Pacheco. São Paulo: Rodrigues Alves, 2018.

MORAN, A. A. **Atitudes dos alunos em relação aos testes de alto risco e seu efeito nas decisões educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAN, J. **Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje**. In: ACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45. 2016.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 2012.

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) -

O'BYRNE, W. I.; PYTASH, K. E. **Aprendizagem híbrida e combinada: modificando a pedagogia através do caminho, ritmo, tempo e lugar**. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(2), 137–140, 2018.

OLIVEIRA, J. R. S. de. **Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para prática docente**. *Acta Scientiae*, Canoas, vol.12, n.1, p.139-153, jan./jun.2010.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. **O dia depois de amanhã – na realidade e nas mentes – o que esperar da escola pós-pandemia?** *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175-7003.

PEDRO, A. **A história da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 2009.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977b.

PICCIANO, A. G.; DZIUBAN, C. D.; GRAHAM, C. R. **Aprendizagem híbrida. Perspectivas de pesquisa**, vol. 2 Nova York, NY: Routledge, 2014.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**/Luciana Piccoli e Patricia Camini; ilustrações de Eloá Guazzelli. - Erechim: Edelbra, 2012.

PIMENTA, S. G. **Projeto pedagógico e identidade da escola**, In: *Revista do Congresso de Educação Continuada*. 2012.

_____.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, A. L. G. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

PIRES, C. F. F. O estudante e o ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAMOS, N. N. L. L. **Alfabetização no Brasil pós LDB de 1996**. São Paulo: Moderna, 2014.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RODRIGUES, A. **Desenvolvimento motor em crianças em idade escolar**. São Paulo: Moderna, 2012.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6 ed. São Paulo: Saraiva 2012.

SANTOS, A. **Desenvolvimento cognitivo segundo Piaget**. São Paulo: Pioneira, 2007.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007,

SANTOS, J. dos. **Práticas de leitura e interpretação de textos: um olhar sociointeracionista**. Curitiba: Appris, 2020.

SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. **Planejamento curricular da escolar**. São Paulo: Summus, 2014.

SCHWAL, M. A. **Desigualdades educativas durante a pandemia no ensino primário**. Revista Andina de Educação, 4(1), pp.5-10, 2020.

SELL, F. S. F. **O Ensino da Leitura**. Centro Universitário Leonardo da Vinci-Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009, p. 85.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamento psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, S. da. **Metodologia de ensino da literatura**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

_____. **As muitas facetas da Alfabetização**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 52, p. 26-38, set. 2015.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLE, I. **Estratégias de Leitura**, 21 Reimpresión, Barcelona ,Editorial. GRAÓ, 2009.

SOUZA, L., S.; VERMIGO, W, R. A. **Atingindo o engajamento empático por meio da interação afetiva no espaço educacional com novos currículos**. Picard, 731–738. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2018.

TERIGI, F. **Escolarização na pandemia: pensar o ensino em modelos combinados**. Webinar Crandon Education, 2021.

TOLEDO, M. DA S. **Metodologias ativas como fonte de aprendizagem**. São Paulo: Senai-SP, 2008.

TORRES, L. L **Além da alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, 2017.

ALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida**. Depto. de Multimeios, Nied e GGTE - Unicamp & Ced – PucSP. s/d.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **A sociedade da plataforma**. Valores públicos em um mundo conectivo. Nova York: Oxford University Press, 2018.

VERGARA, S. C. **Pesquisa**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E SUA
IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM

MATHEMATICAL EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN LEARNING

Suzana Beatriz Kotovicz TelesProfessora da rede municipal – São Bento do Sul-SC
Suzana.kotovicz@saobentodosul.edu.sc.gov.br**RESUMO**

Este artigo de revisão bibliográfica tem por objetivo ressaltar a importância da educação matemática na aprendizagem dos alunos da educação básica. Dentre as diversas disciplinas que compõe a *Base Nacional Comum Curricular*, a Matemática é uma delas. Sabe-se que a Matemática auxilia e articula-se a diversos outros estudos e áreas, como a física, química, astronomia, dentre outras. É utilizada cotidianamente pelos sujeitos, ao olharem o relógio, ao pagar uma conta, cronometrar, calcular percentuais, medir os centímetros de um móvel, e infinitas outras possibilidades. Diante de um mundo moderno, globalizado, complexo e tecnológico é defendida a ideia de que o professor se constitui como ferramenta essencial de transformação da realidade dos educandos. Entretanto, em seu contexto profissional, o docente se depara com diversos desafios, dentre eles, as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação matemática. Aprendizagem.

ABSTRACT

This bibliographic review article aims to highlight the importance of mathematics education in the learning of basic education students. Among the various subjects that make up the National Common Core Curriculum, Mathematics is one of them. It is known that Mathematics assists and articulates with several other studies and areas, such as

physics, chemistry, astronomy, among others. It is used daily by subjects, when looking at the clock, paying a bill, timing, calculating percentages, measuring the centimeters of a piece of furniture, and countless other possibilities. Faced with a modern, globalized, complex and technological world, the idea is defended that the teacher constitutes an essential tool for transforming the reality of students. However, in their professional context, teachers face several challenges, among them, learning difficulties.

Keywords: Mathematics education. Learning.

INTRODUÇÃO

Ter uma percepção da história da Matemática é essencial em qualquer discussão sobre essa disciplina e o seu ensino, sendo fundamental para compreender como as teorias e práticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas em um contexto específico de cada época. Conhecer historicamente a Matemática do passado ajuda a nos orientar no desenvolvimento da Matemática de hoje (D'AMBROSIO, 2003).

A matemática é um projeto onde o homem (mundano e temporal) compreende as relações matemáticas e os objetos percebidos no mundo, utilizando-os na ação interventiva no cotidiano vivido (BICUDO, 1999). A matemática orienta para a busca de sentidos por meios da análise sistemática, da reflexão e da crítica sobre as verdades aceitas.

O saber matemático tem caráter abstrato, requer precisão dos conceitos, rigor de raciocínio e possui especificidade da linguagem:

O saber matemático compreende o domínio do sistema de representação e também das regras que regem ações abstratas. A leitura (compreensão) de escritas matemáticas requer o conhecimento do sistema de notação. Sem este conhecimento, torna-se difícil ligar as expressões simbólicas com seus significados (BICUDO, 1999, p. 163).

Desta forma, a matemática exige dos alunos alguns conhecimentos antes da resolução de questões colocadas, como, por exemplo, os símbolos e os passos ou procedimentos adequados a cada situação.

O que difere a matemática das demais áreas do conhecimento é o método dedutivo, as demonstrações, as relações conceituais logicamente definidas e a especificidade das representações simbólicas com seus significados precisos. Exige o saber de calcular, medir, raciocinar, argumentar, interpretar informações estatísticas entre outros.

A matemática faz parte da base comum, portanto é obrigatória em todos os anos do ensino fundamental “1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (LDB 9394/96, art. 26).

o da Matemática, tem-se valorizado a aquisição da linguagem matemática da formação de conceitos matemáticos. A preocupação é escrever, falar corretamente, essencial no papel que a Matemática pode desempenhar quanto ao favorecimento de um pensamento.

Atualmente a disciplina de matemática tem sido considerada pelos docentes como uma das mais difíceis de ensinar. Um dos conteúdos didáticos considerados difíceis pelos alunos são as quatro operações, consideradas de base e tão importante no processo de ensino aprendizagem, já que são importantes para desenvolver outros conhecimentos matemáticos. Sendo assim o ensino da matemática exige do professor maior atenção.

Deste modo enfatiza-se a relevância de ter cada vez mais profissionais na área de atuação qualificados e que busquem estratégias pedagógicas facilitadoras como jogos para motivar e promover o conhecimento de forma concreta.

Um dos objetivos deste artigo está em entender como se dá o atual processo de ensino e de aprendizagem que é aplicado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação à Matemática.

Este artigo apresenta uma pesquisa de caráter exploratória que visa investigar o objeto de estudo de modo a obter informações a partir da realização de uma análise bibliográfica.

Em razão disso, segundo Fonseca 2002. p. 32), esta pesquisa é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

No entender de Amaral (2007. p. 1), a pesquisa bibliográfica

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa

1 HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Há registros que por volta de 1572, surgiram os primeiros estudos sobre matemática no Brasil, sendo que ainda não se tinha um curso destinado para esta ciência e sim era uma pequena disciplina dentro do Curso de Artes do Colégio de artes de Salvador, onde os alunos aprendiam noções de algarismos ou aritmética. Durante o período Pombalino, tivemos poucos avanços sobre o estudo da matemática e poucas aberturas de instituições que ministravam aulas desta disciplina no Brasil.

A expulsão dos Jesuítas em 1759 gerou uma lacuna no ensino primário brasileiro, novas ordem como os Franciscanos fundaram novas instituições, mas concentraram o ensino nas áreas das humanas com disciplinas como: Hebraico, grego, Filosofia, etc. Deixando a matemática fora da sua grade (DASSIE; ROCHA, 2011).

Matemática é uma palavra de origem grega μάθημα (máthema), cujo significado é “ciência, conhecimento, ou aprendizado” e μαθηματικός (matematikós), ou seja, é a “fundação do aprendizado” A Matemática “é a ciência das grandezas e formas no que elas têm de calculável e men-

surável, isto é, que determina as grandezas uma pelas outras segundo as relações existentes entre elas" (BUENO, 2007, p. 500)

O surgimento da Matemática é datado por volta de 2 400 a C devido as necessidades básicas do homem primitivo que fazia a contagem utilizando ossos, pedras e dedos das mãos e das medições como meio de controle de suas atividades, visto que não havia um processo econômico para tal função do dia a dia. Mediante essa necessidade do homem primitivo de relacionar as atividades básicas do seu cotidiano foi essencial para o desenvolvimento do estudo da Matemática que através de descobertas e teoremas encontrados há muitos e muitos anos e, defendidos e estudados por pesquisadores e estudiosos com o decorrer do tempo sobre a importância dessa ciência para a humanidade. A Mesopotâmia, o Egito, a Índia e o Oriente foram os principais lugares de desenvolvimento dessa ciência que se intensificou na Europa, a partir do Renascimento, período de novas e grandes descobertas científicas.

A Matemática tal qual a humanidade conhece atualmente pode ser encontrada desde a época do Antigo Egito, há mais de 3500 anos Antes de Cristo. Entretanto, na pré-história os homens já utilizavam conceitos para medir, enumerar e contar pessoas, alimentos, animais e ferramentas. Assim, não é possível dizer que a matemática teve um único criador, pois a humanidade foi construindo seus preceitos e normas de acordo com as demandas sociais impostas (CARVALHO, 2013).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 42):

A história da matemática oferece uma importante contribuição ao processo de ensino de aprendizagem, ao revelar a matemática como criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento.

No Brasil, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1997) de matemática apresentam um currículo comum para ser desenvolvido, le-

vando em consideração algumas discussões sobre o ensino/aprendizado, buscando alternativas para que o ensinar e o aprender se apresentem como ações naturais dos educadores e dos educandos e, assim, levar aos alunos uma melhor concepção dos conteúdos matemáticos compreendendo o que esses princípios representam no seu cotidiano.

A matemática tem sido conceituada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e as suas características apontam para precisão, rigor, exatidão. Os grandes heróis da matemática, isto é, aqueles indivíduos historicamente apontados como responsáveis pelo avanço e pela consolidação dessa ciência, são identificados, na Antiguidade grega e, posteriormente, na Idade Moderna, nos países centrais da Europa, sobretudo Inglaterra, França, Itália, Alemanha. Os nomes mais lembrados são Tales, Pitágoras, Euclides, Descartes, Galileu, Newton, Leibniz, Hilbert, Einstein, Hawking (D'AMBROSIO, 1996, p. 113)

Por muitos anos o ensino da matemática no Brasil ficou sem uma articulação e seriação. Somente no começo do século XX, durante o Brasil republicano, no governo de Getúlio Vargas, onde se criou o ministério da “Educação e Saúde” que influenciados pelas ideias defendidas pelo professor Euclides Roxo, que propunha a esta disciplina um caráter mais utilitário e prático, que começaram a dar maior atenção ao estudo da matemática no Brasil. Até então eram ministradas disciplinas separadas de Álgebra, Aritmética e Geometria. Com a reforma feita pelo Ministro Francisco Campos, em 26 de julho de 1928, o Brasil passa a ter efetivamente em todas as suas instituições de ensino secundário uma disciplina chamada matemática, baseada nos programas pedagógicos do Colégio Pedro II (DASSIE; ROCHA, 2011).

Segundo D'Ambrosio (1999, p. 97):

As ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber.

Por muitos anos o ensino da matemática no Brasil ficou sem uma articulação e seriação. Somente no começo do século XX, durante o Brasil republicano, no governo de Getúlio Vargas, onde se criou o ministério da “Educação e Saúde” que influenciados pelas ideias defendidas pelo professor Euclides Roxo, que propunha a esta disciplina um caráter mais utilitário e prático, que começaram a dar maior atenção ao estudo da matemática no Brasil. Até então eram ministradas disciplinas separadas de Álgebra, Aritmética e Geometria. Com a reforma feita pelo Ministro Francisco Campos, em 26 de julho de 1928, o Brasil passa a ter efetivamente em todas as suas instituições de ensino secundário uma disciplina chamada matemática, baseada nos programas pedagógicos do Colégio Pedro II (DASSIE; ROCHA, 2011).

De acordo com Bicudo (1987, p. 9-10):

A matemática, enquanto uma área do conhecimento humano, mostra aspectos do Ser. Possui um modo próprio de ser e mostrar-se, o qual aparece na sua linguagem, nas suas afirmações, no afirmado nas suas proposições, nas formas de raciocínio utilizadas para ligar umas proposições às outras, na maneira pela qual estrutura suas teorias, no significado social que possui, nas suas ligações com outras áreas de conhecimento, na forma utilitária em que é usada pelas ciências aplicadas, pela técnica e pela tecnologia, pelo componente ideológico que a sustenta, no sentido de verdade que atribui às suas afirmações. Este seu modo de ser surge como algo merecedor de atenção e de cuidado por parte daquele preocupado com o seu ensino e conhecimento.

Surgiram grandes reclamações, por parte de muitos educadores, sobre as mudanças no ensino da matemática. Os professores principalmente dos colégios militares reclamaram da unificação dos conteúdos em uma só disciplina e afirmavam que dentro de cinco anos, esta nova proposta pedagógica prejudicaria o ensino nos colégios militares. Para eles, era um grande erro ministrar aulas simultâneas de Aritmética, Álgebra e Geometria, pois na concepção deles o ensino teria que continuar sucessivo e fragmentado como era antes (DASSIE; ROCHA, 2011).

Nos primeiros tempos, os cálculos matemáticos eram vistos como algo dissociado da realidade social. Era vista como conhecimento com “[...] características gerais de objetividade, de precisão, vigor e neutralidade do ponto de vista ideológico” (,1997, p. 9)

Neste sentido, a matemática é quem rege os acontecimentos dos cálculos, o que Pitágoras, em sua máxima, diz “[...] os números regem o universo”.

Através dos séculos o homem tem dedicado, com grande afincio, boa parte de sua energia e sua vida, para o estudo do mundo que o cerca. Este esforço não é nada mais que a satisfação da necessidade humana intrínseca do saber e o que vem sendo buscador desde a muito, como na fase da matemática egípcia e britânica como os trabalhos de Euclides na geometria (próximo do século III a.C.), com os hindus e os árabes vem o desenvolvimento da álgebra que devido a sua estrutura social, sentiram necessidade de maior comunicação existente.

Os hindus, segundo Machado (1997) não tinham as preocupações lógicas ou estéticas dos gregos, nem o seu compromisso com seu vigor formal. Libertos disso levaram em consideração os números irracionais e desenvolveram uma álgebra mais pródiga em resultados interessantes do que a dos gregos ainda que por vias não formalizadas, não-axiomáticas.

A acumulação de conhecimento e sabedoria permite àquela que as detém, a capacidade de prover o comportamento do meio, e é exatamente desta característica, a previsibilidade, que surge a necessidade de compreensão de universo. Saber com maior precisão a resposta ao sistema que lhe trará benefício, ou seja, conhecermos o meio em que vivemos melhora nossa condição de vida e aumenta nossas chances de sobrevivência. Isto ocorreu desde o início dos tempos e fundamento muitas pesquisas atualmente.

Na luta pelo conhecimento do mundo, temos Platão que definia a realidade concreta como um mundo de aparências. As formas ou as ideias prevaleciam sobre as coisas. Já Aristóteles recusa a distinção entre o mundo das Formas e a verdadeira realidade.

A matemática seria para ele, o estudo das abstrações matemáticas, elaborados pelos matemáticos a partir dos objetos do mundo da percepção sensível... Em resumo,

poderíamos dizer que a posição de Aristóteles na que se refere à relação da matemática com a realidade pode ser situado simultaneamente, na origem tanto do realismo como do idealismo modernos, na medida em que, por um lado reabilita o mundo empírico e, por outro lado, o trabalho do matemático que deixa de ser um mero caçador de borboleta no perfeito das Formas, vislumbrando a possibilidade de ser ele mesmo um “fabricante” de borboletas. (MACHADO, 1997, p. 21-22)

Com o advento da renovação do ensino da Matemática, conhecido como Matemática Moderna, que chegou ao Brasil no início dos anos 60, percebeu-se que houve um maior distanciamento entre a Álgebra e a Geometria, podendo-os até afirmar que está última foi relegada a um segundo plano, tornando-se quase ausente na sala de aula. Além disto, quando abordada, é vista de um modo informativo: simplesmente se informavam definições e propriedades geométricas, tornando a Geometria dogmática. Com isto se perde a oportunidade de propiciar ao aluno situações de reflexão, de organização lógica e, sobretudo, de estabelecimento de relações que vão além do próprio domínio da Matemática.

2 DIDÁTICA DA MATEMÁTICA

De forma geral pode-se dizer que o ensino de Matemática é caracterizado como: a) uma abordagem internalista, isto é, trabalha-se a matemática desconsiderando tanto os aspectos políticos, econômicos e sociais, quanto os conceituais; b) uma ciência exata “pronta acabada”, cujo ensino e aprendizagem se dá pela memorização ou por repetição mecânica de exercícios de fixação, privilegiando o uso de regras e “macetes”; c) uma ferramenta para a revolução de problemas e necessária para assegurar a continuidade linear do processo de escolarização; d) por outro lado, a matemática deve ter objetivos que contribuam para a formação do cidadão na sua realidade. para tanto a matemática deverá ter como mirante os seguintes objetivos, que levem o educando a: - identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perce-

ber o caráter do jogo intelectual, característico da matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; - fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles, utilizando o conhecimento matemático; - selecionar, organizar produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente; - resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis; - comunicar-se atematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas; - sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções; - interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles; - estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.

Um dos temas mais importantes de estudo na atualidade vinculado à área de ensino e de aprendizagem de Matemática é a metodologia adotada pelos professores para desenvolver a prática pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está

orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) BRASIL (2017, p. 7)

A BNCC foi elaborada por educadores do país todo sendo concluída após muitos debates envolvendo educadores e sociedade. Esse documento visa adequações curriculares regionais, adequação das propostas pedagógicas das escolas das redes pública e privada, visa garantir o conjunto de aprendizagens fundamentais aos alunos brasileiros, o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, onde se destacam as dez competências gerais para a Educação Básica, dando apoio às escolhas necessárias para a concretude dos projetos de vida dos estudantes e a continuidade de sua vida escolar. Sobre a competência, a BNCC é assim definida:

Como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 10)

Mediante a definição de competência segundo a BNCC, esta reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013)

Em primeira instância, é importante analisar o documento produzido pela BNCC, que deve ser estabelecido como norma e fundamento essencial que merece um estudo sério para estar vinculado ao trabalho do professor acompanhado, desde o planejamento até o desenvolvimento do exercício pedagógico da área. Envolver campos, eixos e competências é tarefa do professor desde sua disciplina social; todos eles para dar sentido a esse saber disciplinar.

Dessa forma, o documento estabelece que

[...] a área de Matemática e suas Tecnologias tem a responsabilidade de aproveitar todo o potencial já constitu-

Ido por esses estudantes no Ensino Fundamental, para promover ações que ampliem o letramento matemático iniciado na etapa anterior. Isso significa que novos conhecimentos específicos devem estimular processos mais elaborados de reflexão e de abstração, que deem sustentação a modos de pensar que permitam aos estudantes formular e resolver problemas em diversos contextos com mais autonomia e recursos matemáticos. (BRASIL, 2018, p. 528-529)

São apresentadas cinco competências para o trabalho com a Matemática e suas tecnologias, e diferente da etapa anterior, cada habilidade se relaciona a uma competência, entretanto, todas contribuem entre si para seu desenvolvimento. As habilidades são apresentadas sem especificação para o ano, o que permite ao docente flexibilizar o trabalho.

As cinco competências envolvem: O uso de estratégias, conceitos e procedimentos para interpretar situações diversas, em contextos variados; Participação em ações que promovam a investigação do mundo moderno, e a tomada de decisões éticas e responsáveis; Utilização de estratégias, conceitos, definições e procedimentos da área para interpretar e construir modelos que auxiliem na resolução de problemas em contextos variados; Compreensão e domínio de diferentes registros matemáticos na busca de soluções para a resolução de problemas; Investigação de conceitos e propriedades matemáticas que possam ser aplicados como estratégias, recursos, ou em outras funções.

As habilidades são organizadas conforme as seguintes unidades de conhecimento: - números; - álgebra; - geometria; - grandezas e medidas; - probabilidade; - estatística.

As habilidades articulam-se às aprendizagens essenciais, previstas para cada educando.

A BNCC também determina que as ações docentes devem propor momentos de investigação, construção de modelos e resolução de problemas.

Historicamente, dados de diferentes estudos, sejam eles de instituições e órgãos oficiais ou de indivíduos ou instituições da socie-

dade civil, têm evidenciado que a maioria dos alunos da Educação Básica, sobretudo aqueles dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não têm conseguido obter resultados satisfatórios quanto à aprendizagem dos conteúdos matemáticos (LUCKESI, 2009).

Certamente muitas são as questões vinculadas ao desenvolvimento da prática pedagógica em Matemática que impactam na qualidade do ensino desenvolvido e consequentemente no resultado da aprendizagem obtido pelos alunos que merecem a atenção constante de pesquisadores e educadores. Para melhor entendimento e adequado domínio dessas questões e visando contribuir para a melhoria dos processos educativos nessa área de ensino faz-se necessária à implementação de pesquisas científicas. (LUCKESI, 2009).

As estratégias metodológicas não são criações isoladas dos professores. As escolhas realizadas ultrapassam os limites da sala de aula e da experiência docente. A adoção de um método envolve as referências institucionais que participam na escolha dos caminhos e dos dispositivos. Quando se trata do professor em início de carreira, o peso dessas fontes é ainda maior. Nossa intenção é tratar das estratégias induzidas por fontes de influência, entrelaçando as ações docentes com essas referências vinculadas às instituições.

Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substituirá o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de se utilizar desses meios, não terá espaço na educação. O professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral. O novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos (D'AMBROSIO 1996, p. 79-80)

Essa maneira de entender a questão metodológica está em sintonia com a abordagem antropológica, ao defender a localização da atividade matemática no conjunto das atividades institucionais e hu-

manas. As tendências usuais são indicações institucionais implementadas pelos professores. Os livros didáticos e o saber acadêmico estão entre as instituições participantes dessas indicações. Ao defender tal ponto de vista, é preciso considerar os vínculos entre a subjetividade das ações docentes e a objetividade das indicações institucionais.

Moraes e Renz, (2005) apontam alguns dos motivos que conduzem os alunos a não gostarem de Matemática:

A maioria dos alunos não sabe, não compreende ou simplesmente não gosta de Matemática, pois a metodologia utilizada é a mesma de seus avós, bisavós ou até mesmo tetravós. A abordagem Ensino-Aprendizagem utilizada pelos professores é tradicional, não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Os professores de Matemática tentam desculpar-se alegando que “a Matemática é uma ciência exata, não muda” (MORAES; RENZ, 2005, p.404).

Em geral, os professores mostram a matemática como um corpo de conhecimentos polido e acabado, privando o aluno de criar soluções mais interessantes, de construir seu próprio conhecimento, passando assim a assumir um papel passivo nas aulas. Neste sentido, cabe ao educador, ao ensinar Matemática, considerar que a escola onde leciona faz parte de uma sociedade. Por isso é necessário que ele focalize sua atenção no inter-relacionamento de sua prática diária e concreta com o contexto histórico-social mais amplo, uma vez que são as relações que se estabelecem entre professor-matemática-aluno, em seu contexto social, que fundamentam uma Educação Matemática no contexto escolar (D'AMBRÓSIO, 2009).

O grande desafio é não desvincular a lógica do conteúdo matemático do seu desenvolvimento histórico, sem cair no entanto, num historicismo que considera como solução para todos os problemas do ensino a reprodução pura e simples da história na sala de aula (FIORENTINI, 2015).

No ensino da Matemática, pode-se propiciar várias situações competitivas resgatando o aspecto lúdico, desencadeando o processo

de construção do autoconhecimento do aluno, de suas habilidades e da autoconfiança em seu desempenho (D'AMBRÓSIO, 2009).

Portanto, é na inquietação e na busca por alternativas que possam redimensionar o ensino matemático, o qual propicie ao aluno um ambiente favorável à imaginação, à criação, e a construção do saber, que será investigada e analisada a influência do jogo no processo ensino-aprendizagem, segundo a perspectiva dos professores (D'AMBRÓSIO, 2009).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destacam a importância de o aluno adquirir conhecimento da matemática para o seu desenvolvimento de raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

Porém, quando passa para a prática, o ensino da matemática quando aplicado de forma complexa dificulta a compreensão do aluno, neste sentido, onde o professor utiliza os meios tradicionais para transmitir seus conteúdos, dando soluções aos problemas que ali foram demonstrados. Após trabalho dos conteúdos de forma teórica, listas de exercícios são distribuídas entre os alunos com bastantes questões para praticá-la, verificando o grau de aprendizado e observando as dificuldades que os mesmos tiveram ao absorver tal assunto, na maioria das vezes os alunos não conseguem assimilar o conteúdo trabalhado pelo professor, levando este ao nível baixo de conhecimento.

Para Nacarato, Mengali e Passos, (2011) o professor ao ensinar Matemática, expõe algumas ideias matemáticas com alguns exemplos e, em seguida, os alunos resolvem incansáveis listas de exercícios, quase sempre retiradas de livros didáticos. Na etapa seguinte, o professor os corrige, em uma concepção absolutista de Matemática, na qual prevalece o certo ou o errado.

As *Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e da Educação Básica* reforçam esse aspecto consideravelmente ao considerar a matemática como disciplina da base nacional comum e eixo temático da matriz curricular desse nível de ensino. No mesmo período foram elaborados e disponibilizados pelo MEC os *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a área de matemática no ensino fundamental estão pautados por alguns princípios,

são eles: A Matemática é componente importante para a formação do cidadão contemporâneo; A democratização da matemática; Conhecimento matemático deverá auxiliar o aluno a compreender e transformar a realidade; Ensino da matemática consiste em relacionar e comunicar as observações do mundo real com as representações (esquemas, gráficos, tabelas); Os conteúdos devem ter relevância social e para o desenvolvimento intelectual do aluno; Conhecimento matemático é histórico; Os recursos didáticos devem ser integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão; A avaliação é parte do processo ensino-aprendizagem a partir de critérios sobre a aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes;

Para priorizar esses princípios, os PCN'S indicam uma relação do ensino da matemática com os Temas Transversais – Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Pluralidade Cultural, entre outros. Para concretização dessa proposta indica-se o desenvolvimento de projetos (CARVALHO, 2011).

A resolução de problemas é sugerida nos PCN's como um recurso para o ensino e aprendizagem da matemática, com base no princípio de que, o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No entanto, o problema precisa lançar um real desafio para o aluno, tendo em vista que sua resolução, demanda diversas ações para sua solução. Além da resolução de problemas, outros recursos são sugeridos, tais como: a história da matemática, as tecnologias da informação e os jogos. (CARVALHO, 2011).

3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

O ensino de Matemática deve oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos úteis, preparando-os para uma compreensão adequada sobre o conhecimento matemático ensinado na escola e que será utilizado fora dela. É importante que seja implementada uma metodologia de ensino, na qual os conteúdos sejam trabalhados do concreto para o abstrato (MENDES, 2019).

O ensino de Matemática não é uma tarefa simples, pois existem várias questões, uma delas é a preparação do professor e a forma

como os alunos aprendem; essas perguntas muitas vezes permanecem sem resposta; aumentando ainda mais as Dificuldades de Aprendizagem em Matemática, tornando-se um problema latente em todas as instituições de ensino.

A Educação Matemática crítica na ótica de Bahr e Damázio (2013, p. 83), visa acima de tudo:

[...] desenvolver, através do ensino de matemática, um olhar crítico sobre as estruturas matemáticas que são colocadas na sociedade e que seja capaz de valorizar os vários conhecimentos matemáticos desenvolvidos por diferentes setores da sociedade.

Segundo Vasconcellos (1992) o ensino de Matemática é necessário que: Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial.

A sublime e intrincada Educação Matemática desempenha um papel de suprema importância no desenvolvimento cognitivo e na lapidação intelectual dos estudantes, fornecendo-lhes as ferramentas mágicas e misteriosas para compreender e desvendar os conceitos matemáticos de forma verdadeiramente significativa.

A Educação Matemática deve ser concebida como um mosaico intrincado, tecido com fios dourados que entrelaçam os conceitos matemáticos com as situações reais que permeiam o cotidiano dos alunos. Essa abordagem singular permite que os estudantes estabeleçam conexões sinápticas entre a matemática e o vasto mundo que os envolve, compreendendo, de forma arrebatadora, sua relevância visceral e sua aplicabilidade de grande valor.

A teoria socioconstrutivista, cujas raízes se encontram no horizonte de Vygotsky (2018), tem sido exaltada e adotada como uma poderosa ferramenta no contexto exuberante da Educação Matemática. Os estudantes, em um caleidoscópio de ideias e perspectivas, têm a oportunidade exuberante de discutir, partilhar estratégias e confrontar olhares divergentes, erguendo, assim, os pilares majestosos da construção colaborativa do saber matemático.

O professor, em sua tarefa de facilitador do conhecimento, deve ser um ser dotado da compreensão plena dos princípios e fundamentos da Educação Matemática, dominando com destreza os conteúdos específicos da disciplina e possuindo habilidades refinadas para elaborar planos eficazes e desenvolver atividades de excelência que estimulem a participação ativa e vibrante dos alunos.

É imperativo ressaltar que a Educação Matemática transcende os limites estreitos da mera transmissão de conhecimentos, almejando oferecer aos ávidos aprendizes experiências de aprendizagem que irão muito além do formalismo didático e que possam, assim, se revestir de um significado único e pulsante. Os alunos, em um convite generoso e desafiador, são convidados a mergulhar nas profundezas do conhecimento, a desbravar terrenos inexplorados, a investigar, a refletir e a imergir nas águas dos conceitos matemáticos, construindo, assim, seu próprio arcabouço de conhecimento.

Nessa tarefa de extrema importância, a formação inicial e continuada dos professores do Ensino Fundamental I ergue-se como uma coluna mestra, uma força motriz capaz de moldar esses nobres profissionais para a árdua tarefa de ensinar a matemática de forma verdadeiramente eficaz. Os professores devem estar sintonizados com as discussões teóricas e metodológicas que permeiam a esfera grandiosa da área, bem como devem ser agraciados com a oportunidade majestosa de participar de cursos, workshops e atividades de formação que os capacitam a abraçar abordagens inovadoras em suas práticas pedagógicas (Barbosa, 2018).

Em suma, a sublime e transcendental Educação Matemática no Ensino Fundamental I deve ser erguida sobre os alicerces robustos dos fundamentos teóricos que reverberam a contextualização, a resolução de problemas, o construtivismo e a formação docente. A partir

dessas poderosas bases, os professores podem, em um jogo de magia e encantamento, promover um ensino matemático de impacto, incendiando o fogo da paixão e da motivação nos corações dos alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades matemáticas imprescindíveis que ecoarão, com magnificência, ao longo de toda a jornada educacional desses seres aprendizes.

A Educação Matemática no Ensino Fundamental I se sustenta sobre uma intrincada teia de abordagens teóricas que almejam proporcionar aos estudantes uma compreensão de extrema profundidade e complexidade dos conceitos matemáticos, bem como desenvolver habilidades matemáticas de magnitude inestimável. Uma plêiade de autores destemidos e perspicazes tem contribuído com esmero e maestria para essa vasta área do saber, fornecendo embasamento teórico que é como uma brisa acariciante e diretrizes pedagógicas que são faróis luminosos que guiam os professores em sua prática docente (BASSANEZI, 2020).

DOCÊNCIA E A MATEMÁTICA

É importante enfatizar que por meio do PCNs, os educadores podem refletir sobre a prática e os métodos de ensino da matemática. Vale destacar que na construção da proposta educacional da escola, o PCNs deve cooperar com a proposta de guia Curricular Nacional da Educação Básica, e esta proposta, deve estar ao PPP da unidade escolar. Além disso, destaca:

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (MEC 1997, caderno 01 p.38)

Para Nacarato; Mengali e Passos (2014, p. 23),

A necessidade de conectar ao processo de ensino da matemática com criação de sistemas abstratos e elementos didático-pedagógicos que favoreçam a interação social desses conhecimentos. E é o professor quem cria as oportunidades para a aprendizagem, seja na escolha de atividades significativas e desafiadoras para seus alunos, seja na gestão de sala de aula

O ensino de matemática, apresenta os objetivos do ensino fundamental, assim esperando que os alunos sejam capazes de: - Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; - Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; - Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; - Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; - Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; - Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; - Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica,

plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; - Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; - Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (MEC, 1997, caderno 03, p.6)

Com referência ao ensino de matemática, os PCNs declaram:

Além dos índices que indicam o baixo desempenho dos alunos na área de Matemática em testes de rendimento, também são muitas as evidências que mostram que ela funciona como filtro para selecionar alunos que concluem, ou não, o ensino fundamental. Frequentemente, a Matemática tem sido apontada como disciplina que contribui significativamente para elevação das taxas de retenção. (MEC, 1997, caderno 03, p. 21 e 22)

As relações entre professor de matemática, aluno e conteúdos matemáticos são dinâmicas; por isso, a atividade de ensino deve ser um processo coordenado de ações docentes, em que o professor deverá organizar, com o máximo de cuidado possível, suas aulas, levando em conta sempre as reais necessidades dos seus alunos nos diversos tipos de ambientes onde estão inseridos.

Não se pode esquecer que o ensino de matemática tem caráter bilateral, pois combina a atividade do professor – ensinar – com a atividade do aluno – aprender. Assim sendo, a matemática deveria ser ensinada de modo a ser um estímulo à capacidade de investigação lógica do educando, fazendo-o raciocinar. Neste contexto, a tarefa básica do professor seria o desenvolvimento da criatividade, apoiada não só na reflexão sobre os conhecimentos acumulados pela ciência em questão, mas também sobre suas aplicações às demais ciências, à tecnologia e ao progresso social.

Neste cenário, é importante lembrar que são princípios dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a área de Matemática no ensino fundamental:

- A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.
- A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.
- A atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.
- No ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a “falar” e a “escrever” sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados.
- A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos.
- A seleção e organização de conteúdos não deve ter como critério único a lógica interna da Matemática. Deve-se levar em

conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de um processo permanente de construção.

- O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo.

- Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática.

- A avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem. Ela incide sobre uma grande variedade de aspectos relativos ao desempenho dos alunos, como aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes. Mas também devem ser avaliados aspectos como seleção e dimensionamento dos conteúdos, práticas pedagógicas, condições em que se processa o trabalho escolar e as próprias formas de avaliação. (MEC, 1997, caderno 03, p. 15)

Quanto à escola, ela deve oferecer recursos materiais para tornar possível o trabalho docente.

Finalmente, o ensino da matemática deveria estar apoiado em experiências agradáveis, capazes de favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas, que, por sua vez, conduzirão a uma melhor aprendizagem e ao gosto pela matemática.

Sempre que se fala em matemática, podemos associar a ideia da construção do pensamento lógico matemático. Realmente o ensino da matemática contribui para o desenvolvimento do raciocínio uma vez que este favorece a organização o pensamento.

Machado (1993, p. 79), contudo alega que não "... só matemática contribui para a construção da lógica do pensamento, citando inclusive, que a primeira influência é a da língua materna seguido pela matemática".

Diz ainda que “Historicamente, vimos que a sistematização da Lógica surge quase contemporaneamente à sua constituição da gramática e a organização da língua grega, por volta do século IV a.C.” (1993, p. 79)

Não podemos deixar de analisar, porém, o fato de que a ideia de lógica está presente nas atividades matemáticas que realizam e que se manifestam a mediada que vão construindo seus conhecimentos.

Em Kamii (1993, p. 152):

Piaget mostrou que as crianças têm que tomar lógica a realidade antes de lógico- aritmatiza-las, e que aritmética vem através da lógica. Notem que ‘tomar lógica’ e ‘lógico-aritmatizar’ são verbos que desenvolvem ações mentais, isto é, o que a criança faz.

Assim a lógica está diretamente relacionada com a compreensão de que operação está sendo feita.

Ao observar o mundo que cerca o indivíduo estabelece relações e transfere para outros objetos que venha a observar. Esta transferência ocorre pela comparação entre os elementos e características existentes entre eles e os conhecimentos que o indivíduo tem sobre as características de cada um destes objetos. A partir daí ele irá problematizar o conflito de ideias que surgiu e a seguir procura construir suas próprias noções sobre o que observar.

Neste sentido KAMII (1995, p.19) cita como exemplo um objeto de cor vermelha e se a defrontamos com outra na cor azul, constatamos as diferenças. Estas diferenças, nas cores, segundo ele é uma relação criada mentalmente para cada indivíduo.

São estas e outras relações que se fundamentam em conhecimentos pré-existentes ou não, e que aí deverão ser adquiridos, que se realizam no pensamento, no raciocínio, que chamamos de pensamento lógico.

Observações e comparações que necessitam de relações externas, tipo peso, media, etc., independem apenas do raciocínio deixam de ser unicamente pensamento lógico.

O mesmo ocorre com o conhecimento que Kamii chama de social e que necessita de informações pré-estabelecidas ou ocorrida e que são repassados de um indivíduo a outro.

É interessante observar o exemplo que Kamii diz sobre isto:

Por outro lado, palavras como mais e um, dois, três e quatro, que as crianças usam, pertencem ao conhecimento social. O pensamento numérico que está por trás de tais palavras, contudo, faz parte de seu conhecimento lógico matemático (KAMII, 1995, p.22).

A construção deste conhecimento que se baseia no raciocínio mental é um trabalho constante e que será favorecido pela quantidade de informações que o indivíduo recebe, pelas oportunidades que ele terá de confrontar situações e refletir sobre as mesmas. Podemos dizer que em algumas situações as informações serão reformuladas em função da nova observação e que levará a um amadurecimento do raciocínio e que também poderá ser acrescido de novas informações aumentando a sua capacidade de raciocínio lógico.

É diante de situações, que a todo o momento surgem, que estará construindo seu raciocínio lógico. Por isso mesmo a criança, quanto mais (em idade) pode melhor demonstrar seu raciocínio lógico matemático. E o que Piaget chama de construção de uma estrutura hierárquica.

Um pensamento que podemos afirmar aqui é a de que quando a criança está construindo o seu conhecimento pelas experiências vividos em sala de aula ou fora dela, quando elas são estimuladas através de diferentes atividades a se sentirem desafiados a procurar soluções a desvendar respostas, ele estará criando o seu raciocínio lógico matemático.

Desenvolver no aluno uma compreensão e assimilação dos conteúdos estudados se faz necessário para uma melhor aprendizagem.

Segundo Kamii (1988, p. 89):

Os tipos de problemas pelos quais as crianças se interessam podem ser agrupados nas seguintes categorias: situações quotidianas escolares ou não, a vida pessoal da professora, problemas bolados por elas mesmas e situações que emergem de outras áreas do currículo. Feriados como o Halloween (Dias das bruxas) inspiram problemas bastante atraentes e a vida pessoal do professor parece ser uma fonte inesgotável de interesse entre os feriados. Enquanto os exercícios do livro didático consis-

tem basicamente em pretextos para trabalhar uma operação de cada vez, os problemas feitos pelo professor e pela classe fazem com que a matemática seja mais prática, mais variada e mais interessante para os alunos.

Estamos vivendo em um tempo onde as mudanças acontecem rapidamente, havendo necessidade de recriar, remodelar e versatilizar, para melhorar sempre mais a condição humana como ser que se desenvolve e participa do desenvolvimento social, econômico, científico, político e demais aspectos da sociedade.

Neste sentido, propõe-se como objetivo, a construção do conhecimento Matemático direcionado pela compreensão e inovação dos estudos vivenciados pelo aluno.

O saber matemático é uma construção humana e própria de cada um e em sua característica individual, tanto pelo seu desenvolvimento cronológico como pela sua cultura (sabendo-se que este desenvolvimento sofre influência do meio social em que vive). Este desenvolvimento irá determinar a melhor compreensão e domínio deste mesmo meio em que vive.

Reafirmando, cada educação tem um tempo próprio de amadurecimento e interiorização simultâneo da matemática.

Neste sentido existe uma grande preocupação com a utilização de recursos que possam auxiliar e aproximar o aluno do conhecimento e abstração matemática. É importante que estes recursos coloquem o aluno no centro do processo educacional, de maneira que ele se torne um ser ativo e capaz de construir seu conhecimento, assimilando e abstraindo os conceitos básicos que são da disciplina e ao mesmo tempo são conceitos que fazem parte da herança cultural da humanidade que ultrapassa o seu próprio campo, indo relacionar-se com o campo de outras atividades, até mesmo da filosofia.

Então se utilizarmos como base os PCNs os quais orientam que se deve levar o aluno a compreender e transformar a realidade ao seu redor, estabelecendo relações qualitativas e quantitativas e desenvolvendo autoconfiança no pensamento matemático. Complementando, os PCNs destacam e orientam que o ensino de matemática

pode ser facilitado se houver metodologias que venham facilitar o seu aprendizado da seguinte maneira:

O ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, espírito crítico que favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da autoconfiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (PCNs, 1997, p. 31).

Dos muitos recursos que a matemática pode se utilizar, um deles é o trabalho com resolução de problemas em situações que envolvam o conhecimento e o domínio dos conceitos matemáticos onde o aluno pode observar que o saber matemático é inter-relacionado e que podem participar de solução de diferentes situações.

Os próprios PCN (BRASIL, 1997) dizem que “[...] a resolução de problemas, como eixo organizador do processo ensino e aprendizagem de Matemática. Um de seus princípios, resumido é: a situação problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. (BRASIL, 1997, p.40)

Podemos entender aqui que problema é uma situação de proposta de desafio que envolve a própria situação problema, assim como o aluno e seus conhecimentos e a expectativa que se tem a respeito do encaminhamento que o aluno deve dar no sentido de adquirir novos conhecimentos por meio desse trabalho.

Uma atitude adquirida é o preconceito sobre a excessiva dificuldade da disciplina. É preciso que o estudo seja feito com empenho para que a tentativa de assimilação seja efetivada. Assim mais uma vez surge a ideia de que a aprendizagem por meio de resolução de problema torna o caminho mais fácil.

No que se refere à instrumentalização do educando, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 66) orientam que:

[...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição na medida em que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justifi-

cativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

A função de selecionar e transmitir conhecimentos, por sua vez, engloba o ensino e a aprendizagem, duas importantes fases do processo de aquisição de conhecimentos. No processo educativo, o ensino – proporcionado pelo professor – desenvolve-se em função da aprendizagem – realizada pelo aluno – e da instrução, conjunto dos conhecimentos adquiridos.

As Diretrizes Curriculares de Matemática ressaltam que o ensino deve ser voltado para a formação crítica do educando, a fim de demonstrar os saberes da referida disciplina (BRASIL, 2008).

Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil a cada realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto. (SANTOS; OLIVEIRA, 2015, p. 63)

Diante de um desafio que procura uma solução, o aluno irá pesquisar em seus conhecimentos, a maneira de utilizá-los, tornando-os interativos. Poderá assim observar que os conceitos matemáticos são entrelaçados e que se tornam concretos ao se traduzirem em respostas às situações de desafios.

É importante refletir sobre a posição do aluno frente ao desafio que lhe é proposto. A resolução de problemas em matemática necessita de alunos pré-requisitos, entre eles podemos listar algumas, como:

- compreensão ou interpretação por parte do aluno do que o problema lhe sugere ou indaga;
- conhecer os caminhos que levam à solução;
- em caso de não possuir embasamento suficiente para resolver o problema, o aluno deve ter condições de receber orientações por parte do professor, e de material didático próprio para o seu

nível de estudo, para procurar o conhecimento necessário, a fim de encontrar a solução do questionamento.

É principalmente através da resolução de uma série de problemas escolhidos pelo professor que o aluno constrói seu saber, em interação com os outros alunos

As estratégias didáticas devem fornecer motivação, informação e orientação para aprender.

CONCLUSÃO

O ensino da matemática deve contribuir para a reflexão sobre o significado de cada homem, individual e coletivamente.

A Educação Matemática é considerada uma disciplina de dificuldade pelos discentes. Na busca por consolidar uma aprendizagem significativa e assimilar a teoria com a prática social dos alunos, os professores tentam fazer a contextualização com a realidade dos alunos de modo simples, direto e de fácil interpretação.

A Educação Matemática vem, nos últimos dois decênios, assumindo um papel significativo nas discussões acerca da qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas e privadas. Tal preocupação se deve, basicamente, pela divulgação de dados referentes à algumas avaliações externas, acerca da aprendizagem da Matemática nos diferentes níveis de ensino.

Há, portanto, que se transformar o ensino de matemática, a fim de que o educando tenha condições reais de atuar como um agente de transformação geral.

Os processos de ensino – aprendizagem normalmente implementados estão em desacordo com as possibilidades dos alunos darem conta dos conteúdos aplicados e muito longe de poderem atender as necessidades individuais encontradas no cotidiano.

A matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção do conhecimento.

Do mesmo modo, interfere fortemente na capacidade intelectual, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno.

A matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação.

Ao refletirmos as práticas como educadores engajados em experiências alternativas no ensino da matemática, podemos observar que estas se constituem em um desafio.

Nesse sentido há muito que se refletir, questionar e indagar, pois não se teve a pretensão de, com este trabalho, esgotar o assunto. Pretende-se apenas repensar sobre a possibilidade deste tema favorecer a aprendizagem e a construção do conhecimento. Diante da realidade social, em sua complexidade, que revela a influência de inúmeros fatores na produção das várias transformações em um ritmo cada vez maior, nos impõe a necessidade de repensar novamente o verdadeiro sentido de nossa ação social e avaliar o alcance dos mesmos, na construção de um futuro melhor.

Com a evidência de que a matemática constitui um mecanismo capaz de liberar os homens no universo que os envolvem, acreditamos que o trabalho de incentivo à resolução de problemas e a abstração da matemática representa um instrumento capaz de dar autonomia no agir e contribuir fundamentalmente no desenvolvimento intelectual do aluno.

O principal objetivo do ensino de Matemática é fazer o aluno pensar produtivamente. Precisamos desenvolver no aluno habilidade de elaborar um raciocínio lógico, de usar sua inteligência aplicando os recursos disponíveis para apresentar soluções adequadas aos problemas que surgem no dia a dia, tanto na escola quanto fora dela.

Sabemos que, quando os alunos são incentivados e orientados pelo professor, individualmente ou em pequenos grupos os alunos trabalham de modo ativo, na busca de soluções. O prazer em estudar matemática está na satisfação que surge quando o aluno desenvolve a confiança em si próprio, expressando e fundamentando suas opiniões, enfrentando com confiança situações novas, desenvolvendo a curiosidade e o gosto de aprender.

Nos dias atuais, mais do que nunca precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e precisas.

É nessa perspectiva, e por sentir a necessidade de preparar nossos alunos para uma verdadeira educação matemática sentindo a dificuldade que nossos alunos enfrentam em desenvolver o cálculo de área e, quando realizam o cálculo o fazem mecanicamente através de fórmulas, sem muita compreensão e entendimento do que estão realizando.

O aprendizado em matemática na educação básica está num nível muito abaixo do que se considera aceitável, é o que mostra 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 nossos alunos, principalmente os alunos da base que necessitam com muita urgência de um trabalho que venha suprir as dificuldades reais que se apresentam no dia a dia.

Assim, para muitos professores, o ensino da matemática é um problema sem solução, que no decorrer dos anos tem-se agravado, pois os resultados em sala de aula são espantosos, não há interesse e motivação para a aprendizagem. Já para os alunos, a matemática é um tormento que os persegue, não vêem um significado, um porquê ou para quê estudar tantos cálculos sem um fundamento ou utilidade no dia a dia. Deste modo, é preciso mudar esse quadro em nossas escolas, para isso “É necessário conhecer as principais características das correntes e propostas que influenciam o processo de ensino da matemática, e analisar o que cada uma delas tem a contribuir para o trabalho do professor” (ALMEIDA, 2004, p. 10).

Isso ocorre em grande parte 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, 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 desses profissionais que atua nesse alicerce de nossas crianças para que elas cheguem em uma universidade com бага-

gem de aprendizado suficiente para não desistir no primeiro momento e sim se tornar o profissional de excelência.

No entanto, toda a teoria ensinada não leva em conta a realidade das escolas, das salas de aula e dos alunos, com isso o que se aprende teoricamente não tem muito em comum com o que acontece nas escolas. Desse modo, a escola transforma-se num ambiente dramático onde os alunos devem cumprir ordens e o professor acaba sendo um “carrasco”.

Além do baixo desempenho dos alunos na matemática em testes de rendimento, a matemática tem sido apontada como uma disciplina que contribui significativamente para a elevação das taxas de reprovação. Portanto, diante das inúmeras situações que afetam o processo de ensino-aprendizagem da matemática, acredita-se que ainda há muito a se pensar e fazer para que o aprendizado realmente aconteça de maneira eficaz, sem traumas tanto para alunos quanto para professores e assim diminuindo a taxa de reprovação nas escolas de ensino fundamental I.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), a escola, ao propiciar o desenvolvimento das competências cognitivas de forma integral e global e de fornecer aprendizagens significativas atua tanto na dimensão pessoal quanto social. Na escola se concentram muitas oportunidades de vivências da cidadania plena, da construção e transformações sociais.

O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. G. de (tal). **Metodologia e Prática de Ensino de Matemática**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2004.

AMARAL, J.J.F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/49535-Como-fazer-uma-pesquisa-bibliografica.html>. Acesso em: 16 JAN. 2025

BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. Contexto. 2002.

_____. Formação de professores que ensinam matemática: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, 18(18), 105-130. 2010.

_____. **Modelagem matemática na educação básica**. Editora Contexto. 2017.

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática no ensino fundamental**: proposta curricular para formação de professores. Papirus, 2013.

_____. **Modelagem Matemática no Ensino Fundamental**. Petrópolis: Editora Vozes. 2016.

BATISTA, A. A. V.; VIEIRA, M. J.; CARDOSO, N. C. dos S.; CARVALHO, G. R. P. de. **Fatores de motivação e insatisfação no trabalho da escola**. Artigo, 2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/reusp/article/view/41439> Acesso em 12 fev. 2025.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**: Terceiro e Quartos Ciclos (PCNs) 1998

_____. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais: Matemática Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 1998

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática da teoria à prática: uma breve Introdução da matemática e sua história. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2009

_____. **A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexões na educação matemática**. In: BICUDO, Maria Apa-

recida Viggiani. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1999. p. 97 – 115

CARVALHO, Joaquim Francisco de. Evolução do pensamento matemático, das origens aos nossos dias. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 64, n. 2, p. 52-55, Jun. 2012. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009=67252012000200021-&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 fev. 2025.

DASSIE, Bruno. A., ROCHA, J. L. O. **Ensino da Matemática no Brasil nas Primeiras Décadas do Século XX.** Artigo. Rio de Janeiro. 2011.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil.** Campinas: Unicamp, 2011.

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

KAMII, Constance; DE CLARK, Georgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget.** 7. ed. Campinas: Papirus, 1993

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Matemática e realidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo: possibilidades e limites.** In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação.** 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MORAES, M.; RENZ, S. P. A importância da linguagem na solução de problemas matemáticos no Ensino Fundamental. In: LEHENBAUER, S.; PICAWY, M. M.; STEYER, V. E.; WANDSCHEER, M. S. X. 2005.

NACARATO, A. D.; BRENDA, L. S. da; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e aprender.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SADOVSKY, Patricia. O ensino da Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2010.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica- incerteza, matemática, responsabilidade.** Trad. Maria A.V Bicudo. São Paulo: Cortez editora, 200F. Tópico; na sala de aula.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 8

EVASÃO NA ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO

*SCHOOL DROPOUT AMONG YOUNG PEOPLE
AND ADULTS: A CASE STUDY*

Gesse Jorge de Sousa Freitas

gj_freitas@hotmail.com

Arlindo Costa

Professor aposentado – UDESC

arlindo.costa62@gmail.com

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir do tema “abandono escolar da escola de jovens e adultos” da Escola Municipal Eliza Pedrosa – CARAUARI-AM. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu cinco professores e dez alunos evadidos no período de 2021 a 2022. Procurou-se identificar quais os fatores que levaram os referidos alunos abandonarem os estudos sob o prisma da sociologia educacional, e através de autores que abordam o referido tema. O trabalho revelou-se de suma importância, uma vez que foi possível identificar esses fatores. O presente trabalho foca em sua temática a Educação de Jovens e Adultos, tributada como um curso escolar que tem conquistado espaço no meio educacional brasileiro, oferecendo suporte para amenizar a problemática de sujeitos que não tiveram seus estudos concluídos na idade certa, por isso, a mesma se apresenta como um meio educacional que atende pessoas a partir de 15 anos de idade com atraso escolar. Sendo esta dissertação caracterizada por uma abordagem qualitativa desenvolveu-se a partir de uma revisão bibliográfica através de livros, artigos, relatórios, dissertações e teses como forma de adquirir embasamentos teóricos pelas leituras desenvolvidas como subsídio às discussões. Poste-

riormente, partiu-se para as entrevistas aos professores a serem entrevistados a partir de uma autorização à gestora da escola. Depois, recorreu aos endereços dos ex-alunos para completar as entrevistas. Concluiu-se a pesquisa respondendo ao problema e aos objetivos propostos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Andragogia. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation was written based on the theme “school dropout rates for young people and adults” at the Eliza Pedrosa Municipal School – CARAUARI-AM. This is a qualitative study involving five teachers and ten students who dropped out between 2021 and 2022. The aim was to identify the factors that led these students to drop out of school from the perspective of educational sociology and through authors who address the topic. The work proved to be extremely important, since it was possible to identify these factors. The present work focuses on the theme of Youth and Adult Education, considered a school course that has gained space in the Brazilian educational environment, offering support to alleviate the problem of individuals who did not complete their studies at the right age. Therefore, it is presented as an educational means that serves people aged 15 and over who are behind in school. This dissertation, characterized by a qualitative approach, was developed based on a bibliographic review of books, articles, reports, dissertations and theses as a way of acquiring theoretical foundations through the readings developed as a subsidy for the discussions. Subsequently, interviews were conducted with the teachers to be interviewed after authorization from the school manager. Then, the addresses of former students were used to complete the interviews. The research was concluded by responding to the problem and the proposed objectives.

Keywords: Youth and Adult Education. Andragogy. Public Policies.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar na EJA é um debate que permeia anos de história da educação pública no Brasil e engloba aspectos relacionados ao dever da família, da escola e do Estado para ingresso e permanên-

cia do educando no sistema educacional. Atualmente, a EJA demonstra diversas características de acordo com seu contexto, modelos de ensino, alunos e concepções inerentes à sua estrutura social, acadêmica e pedagógica, portanto, como objeto de estudo, é um fenômeno complexo de se analisar, mas ao mesmo tempo é um campo que permite uma abordagem investigativa a partir de diferentes enfoques e perspectivas. No entanto, a educação de jovens e adultos é um campo de pesquisa relativamente novo no contexto colombiano, e ainda mais nas áreas rurais.

Isso posto, a **pergunta central** é assim elaborada: *Quais os fatores motivadores do abandono escolar por alunos da EJA I da Escola Municipal Eliza Pedrosa em Carauari-AM?*

No que se refere às **perguntas específicas**, são assim descritas:

- Como lidar com as dificuldades encontradas pela pedagogia de professores que atuam na EJA?
- Como se dá o processo de Ensino e aprendizagem da EJA segundo professores de diferentes disciplinas?
- Que medidas podem vir a ser tomadas pela gestão escolar da *Escola Municipal Eliza Pedrosa* visando a redução do índice da evasão escolar do EJA?

O **objetivo geral** desta dissertação tem por finalidade analisar os fatores que causam o abandono escolar na modalidade da (EJA) na Escola Municipal Eliza Pedrosa.

E, os **objetivos específicos** como complemento são assim apresentados:

- Discutir a evasão e a permanência na educação de jovens e adultos de ensino fundamental II na Escola Municipal Eliza Pedrosa.
- Identificar se a prática pedagógica do professor interfere com a retirada deste público das salas de aulas.
- Descrever as estratégias da EM Eliza Pedrosa no combate à evasão/abandono escolar na EJA na ótica da gestão escolar e dos professores.

Para um adulto, o aprendizado é valioso, pois terão maturidade bastante para valorizar, até mesmo, as horas passadas na vivência das salas de aula. Às vezes são pressionados pelo próprio trabalho e procuram se instruir ou terminar o que ficou inacabado, mesmo por um

diploma, porém a mentalidade já mudou bastante, porque a valorização também se deve ao próprio fato de querer aprender para melhorar, principalmente, como seres humanos, razão esta que os adolescentes desconhecem, porque estão ali muitas vezes por insistência de algum adulto e não possuem a vivência necessária.

Jovens e Adultos que vão ao encontro desta modalidade de ensino são caracterizados na rede estadual de ensino como: trabalhadores de empresas industriais e prestadoras de serviço, agricultores, mães de família que necessitam ajudar seus filhos a progredirem na escola, mulheres que buscam melhores condições de empregabilidade ou ascensão profissional, trabalhadores da economia informal, funcionários públicos, membros da terceira idade, portadores de necessidades especiais, pescadores, adolescentes com defasagem série/idade, menores que ingressam precocemente no mercado de trabalho, adolescentes em conflito com a lei, presidiários, lideranças comunitárias, moradores das periferias urbanas, populações afro, indígenas, dependentes químicos, desempregados, sem-terra, moradores de rua, microempresários, profissionais liberais e outros.

Apesar do adulto trazer grande bagagem cultural, pelos anos e experiências vividos, as barreiras encontradas por aqueles que não tiveram oportunidade de estudar são bem maiores, pois além das normais já existentes, que se devem a vários fatores: econômico, cultural, emocional etc., são pessoas que muitas vezes tiveram que começar a trabalhar cedo e não puderam conciliar os estudos com o ofício.

Contribuindo para essas dificuldades, a distância de suas casas até a escola mais próxima, além de passar a fazer parte de um novo grupo de estudantes, fato que até então não estava inserido em seu contexto social, muitas vezes a vergonha de não ter seguido esta fase em sua vida e agora já experientes, conviver com pessoas bem mais jovens e que talvez tenham mais facilidade a nível de aprendizagem.

Estatisticamente veem-se números elevados de e repetência e fracasso nos programas de EJA, indicando falta de interação entre escola/professores/ alunos, embora o fator socioeconômico possa influir também impedindo que os alunos se dediquem a seu projeto pessoal neste programa. O presente trabalho objetivou aprender sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois neste contexto histórico da

EJA, torna-se importante desenvolver capacidades, enriquecer conhecimentos e melhorar as competências técnicas ou profissionais de jovens e adultos.

No que se refere às **hipóteses**, foram elencadas duas:

- A evasão de alunos da EJA ocorre por dificuldades de compreensão de conteúdos das diferentes disciplinas da grade curricular.
- O abandono da EJA é motivada por fatores como a necessidade de trabalho, conciliação do trabalho com as aulas, atendimento aos familiares

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.4 FUNÇÃO DO PROFESSOR NA EJA

O educador de EJA deve ter conhecimentos mínimos de psicologia para compreender como o adulto se sente no processo de aprendizagem, seus saberes, e qual a visão de mundo que eles têm. É preciso humanizar a educação, ajudando os alunos na construção da afetividade, do senso crítico, valorizando-os como seres humanos, de forma ética e respeitando os saberes e capacidades de cada aluno.

O fazer educativo compreende-se, aqui, como um processo cotidiano do professor em seu papel de mediatizador dos diferentes saberes. A função docente fundamental é a mesma para todos os segmentos educacionais: ensinar. Toma-se o termo como a busca por fazer alguém aprender algo, apresentando-se como intermediário entre conhecimento e sujeito-aprendiz.

É facultativo ao docente encaminhar suas ações pedagógicas para revelar mundos, oportunizar intercâmbios frente aos desafios diários, trocar experiências, proporcionar vivências emocionais facilitando atitudes e elaborações críticas, reflexivas e criativas, oferecer alternativas de acesso a bens culturais, ou obstruir essas ações, burocratizando o ensino e impedindo, assim, o educando de ser sujeito participativo e contribuinte com a sua própria aprendizagem. A EJA é considerada um espaço, dado ao dinamismo de suas características heterogêneas, e atinge dimensões que a diferenciam de outros segmentos.

A experiência profissional, vivida no dia a dia, é permeada de sentidos e significados, influenciando ou não o professor, no que se refere ao ato de dar ao aluno novas visões de mundo, das possibilidades de transformar sua prática e transformar-se nela. Isso será possível se ele estiver predisposto à aceitação do seu papel de agente de transformação social. Na complexidade, isso dependeria de um exercício

Vê-se que a função do professor da EJA é muito importante e essencial para evitar situações de fracasso escolar. O aluno que se recebe é muitas vezes tímido e inseguro e o caminho para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança.

A EJA é considerada um território de espaços, encontros e desencontros, dado ao dinamismo de suas características heterogêneas, e atinge dimensões que a diferenciam de outros segmentos. A experiência profissional, vivida no dia a dia, é permeada de sentidos e significados, influenciando ou não o professor, no que se refere à compreensão das possibilidades de transformar sua prática e transformar-se nela. Isso será possível se ele estiver predisposto à aceitação do seu papel de agente de transformação social.

Feitoza (2008) refere-se ao cenário da EJA como um processo vivenciado nas escolas, tendo em mente que esse espaço garante o agenciamento da aprendizagem, e, para isso, deve-se adequar à realidade dos indivíduos que compõem seus moldes, pois os mesmos são acobertados de heterogeneidade, havendo então a necessidade de uma orientação restringida a cada um de forma individual, cabendo aos envolvidos nesse desafio, respeitar os conhecimentos trazidos pelos mesmos em suas bagagens intelectuais. Por isso, Paiva e Oliveira (2009) acrescentam:

Privilegiar as ações pedagógicas, fechando-se à subjetividade e à paixão que essas ações podem gerar, é considerar o educando um indivíduo capacitado apenas para receber, e não para contribuir, esquecendo-se de que ele pertence a diferentes e divergentes comu-

nidades marcadas por histórias e culturas variadas, deixando de considerar que a diversidade requer também cidadania. Entende-se que faz parte desse fazer educativo a missão¹¹ de educar. E educar é também transformar realidades por meio da percepção do eu, dos demais e pela interatividade com o meio, predispondo-se à compreensão do significado de compromisso, envolvimento, responsabilidade e ética.

O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo professor de jovens e adultos também torna-se importante possibilitando a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito; partir dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, fomentando o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares.

Zanetti e Schwendler acrescentam que o adulto vem para a alfabetização para aprender a ler e a escrever. Aos educadores cabe articular o aprendizado destes saberes com a leitura crítica de mundo. (APUD COLETÂNEA DE TEXTOS Nº 01, 2003).

Segundo Freire (1996), ensinar exige comprometimento e isso possibilita uma mudança interna do sujeito. O autor explica que, no momento em que o professor se coloca diante do aluno, se expõe, se predispõe, se revela com facilidade ou relutância e está mais propício ao empenho de ensinar. E afirma:

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o diálogo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p. 108)

Há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos. Educar é uma atividade que exige dedicação e desprendimento. E para aqueles que atuam nesse segmento de educação a exigência é mais abrangente. Não basta apenas conhecer a matéria e ter vontade de transferir esses conhecimentos. Exige-se muito mais. Uma pessoa não aprende sozinho, ele precisa de informações, explicações específicas fornecidas pelo profes-

sor, estando aí a razão do processo escolar. Para que o professor atue neste processo, exige-se formação adequada conhecimento do método, do aluno e suas especificidades.

Ao professor cabe comprometer-se com a aprendizagem do aluno, buscando reciclar-se; usar a indagação, a busca, a pesquisa; informar-se quanto à didática e metodologia adotada pelo curso e, sempre aberto a aprender com os próprios alunos, pois eles não vêm desprovidos de conhecimentos, cada um possui uma bagagem cultural. O professor deve procurar uma formação permanente e uma reflexão crítica sobre a sua prática.

1.5 A LDB E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA LEITURA PRELIMINAR

Desde o Brasil colônia quando falava em educação para a população não infantil, fazia-se referência apenas à população adulta, que também necessitava ser instruída e iniciada nas causas da nossa fé, primando pela alienação do indivíduo através da pedagogia cristã.

Entretanto, há que se ressaltar a fragilidade da educação ou do sistema de educação (se assim pode ser chamada) naquele período, considerado, em que a educação não era responsável pelo aumento da produtividade, pois esta estava vinculada a partir do aumento de escravos o que refletia em descaso por parte dos dirigentes da educação, pois não era prioridade para o Estado e nem tão pouco estava em seus objetivos formar pessoas extremamente alienadas sem qualquer tipo de visão do que era o mundo, totalmente incapaz de pensamentos críticos, verdadeiros robôs, só enxergando a realidade ditada por seus padrões, verdade essas que estavam totalmente distante da realidade que os cercavam, uma vez que domesticá-los com seus discursos, desta forma afastando-os cada vez mais, a capacidade de ser um indivíduo consciente, crítico e fazedor de sua própria história.

Sendo assim, Freire (1980) nos diz, alfabetizar e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado a tomada de consciência de uma situação real e a vivida pelo aluno.

Pensamos então que, o trabalho de alfabetização era remoto, longe de conscientizar criticamente, pois era visto como simples aparelho para o crescimento do eleitorado. Nota-se que a Educação de jovens e adultos começou a desmascarar seu lugar na história da Educação do Brasil na década de 30 quando começou a se estruturar em sistema de educação elementar no país.

Percebemos que, a partir das décadas de 50, 60 e 70, a preocupação com a educação de adultos tomou novos caminhos devido à industrialização ter em vista uma trajetória em que se visava determinar maior importância para a alfabetização de adultos, pois com esse processo acarretaria uma maior necessidade de mão-de-obra, com qualificação mais avançada e principalmente alfabetizada para suprir as necessidades da classe dominante.

Desta forma, Freire (1980, p.73) nos fala:

Os analfabetos são marginalizados não somente no espaço físico, mas nas realidades históricas sociais, culturais e econômicas, ou seja, a dimensão estrutural da realidade. Desta maneira, deve-se considerar, pois analfabetos fora de, à margem de algo, já que é impossível estarem marginalizados sem relação a uma coisa.

Sendo assim a LDB, nos vistos da Lei 9394/96, a qual se refere a Educação de Jovens e Adultos, tendo seu maior objetivo a preocupação em alfabetizar pessoas que atrasaram seus estudos e devido esse empasse, tomou-se a criação de leis na qual garantisse a educação para os indivíduos analfabetos, permitindo assim a formação de seres reflexivos criativos e conscientes. E esta situação está bem clara com a nova LDB, que vem aprimorando, resgatando a educação de jovens e adultos no Brasil, não esquecendo que anteriormente tivemos a Lei 5.692/71 que fazia referência ao ensino supletivo.

Percebemos a grande importância da Educação de Jovens e Adultos que vem trazendo em seus artigos e parágrafos, mostrando a necessidade de se fazer prevalecer nos trâmites da lei, e dar consciência às pessoas, principalmente aos políticos, a permanência de continuidade dos estudos desse público alvo na escola, para que estes possam ter oportunidades, com essa modalidade de ensino, devi-

do a mesma preocupar-se com melhores condições de vida e de trabalho do indivíduo. Nesta forma, segundo a LDB Art. 37, diz que:

A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Entretanto, o que podemos observar neste artigo da LDB é que a educação de jovens e adultos surgiu com a necessidade de atender a uma clientela, que por motivos econômicos e outros, ficaram impossibilitados de frequentar o ensino regular (07 a 14 anos), visto que muitas vezes estes alunos não conseguiram manter-se na escola, e com isso a evasão tomou-se uma grande consequência para essa necessidade. Outrossim, os estereótipos que a sociedade devida suas classes desfavorecidas pelo sistema social dominante, impulsionando estes indivíduos à marginalização.

Como nos diz Freire (1980, p.74),

Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem se excluído do sistema social, mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência. É preciso que a educação esteja em seus programas e em seus métodos adaptados. Diante disso percebemos que a alfabetização deveria ser um ato de inserção do indivíduo no meio social, a uma criação capaz de gerar outros atos criadores, ou seja, uma alfabetização em que o homem não é passivo e nem objeto, e desenvolvesse a atividade e a vivacidade onde o abecedário, que oferecia a montagem dos signos gráficos, reduzindo o analfabeto ao estado do objeto, em que propiciasse ao indivíduo ser o sujeito da sua própria alfabetização, fomentando uma educação conscientizadora.

Nesta relação Freire (1980, p.51) nos diz que, [...] a aprendizagem é uma maneira de tomar consciência do real e, portanto não se pode efetuar a não ser no seio desta tomada de consciência. Sendo assim, a educação vem como prática de liberdade ao passo que fomentará uma aproximação crítica da realidade através da relação sujeito x objeto (homem x mundo) no qual o indivíduo consciente, crítico

e reflexivo atuará na realidade de modo a transformá-la, tornando-se assim um ser livre capaz de fazer a sua história (criador da cultura). Tendo em vista as necessidades da Educação de Jovens e Adultos na qual é bem clara nos parágrafos 1º e 2º do Art. 37 da LDB, em que diz: Parágrafo 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas de características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º.

O Poder Público viabilizará e estimulará ao acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Assim, entendemos que, em atenção aos parágrafos em questão, sabe-se que o número de vagas no ensino fundamental tem crescido, porém não acompanha a real necessidade visto que o número de jovens e adultos que se encontram fora das escolas ainda é muito expressivo.

A grande importância a dar a esta problemática educacional se faz em virtude do contínuo desenvolvimento no que diz respeito aos avanços das ciências voltadas aos recursos humanos, diretamente plugadas ao grande processo de integração mundial chamado de Globalização. Tem-se como prioridade política e socioeconômica, tendo em vista o real aproveitamento dos recursos humanos, passando a ser desafios ou metas estabelecidas e somente atingidas, quase que em sua totalidade, nas sociedades desenvolvidas educacionalmente. Oferecer o desenvolvimento educacional a essa fatia da sociedade é criar oportunidades amplas convergindo para a retomada do tempo perdido, tendo como consequência imediata a integração à sociedade do saber e a um melhor convívio social, visto que um novo mundo se abrirá quem recebe esse incentivo. Enfatizando o Artigo 38 e os Parágrafos 1º e 2º juntamente com seus Incisos, verificaremos a importância da Lei e sua finalidade dentro da educação de Jovens e Adultos.

Os Sistemas manterão Cursos de Exames Supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em ca-

ráter regular. Parágrafo 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos. II no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos. Parágrafo 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Analisando o assunto referente a idade, na qual a LDB vem citando as faixas etárias para o ensino fundamental e médio em seu transcorrer regular, é um ponto a ser cumprido pelas instituições de ensino.

É importante conhecermos que o ensino ofertado aos jovens e adultos retardatários ou que se encontram fora da escola, será diferenciado, obedecendo a uma aplicação educacional apropriada as peculiaridades do público alvo, como trabalho, e condições de vida. Tratam-se de conteúdos, metodologias e avaliação diferenciada, devendo ser objeto de aprendizado e aperfeiçoamento direcionados aso educadores.

Atentamos também para a Lei 5.962/71, em que o capítulo IV, fala em Ensino supletivo, enquanto que a nova Lei 9.394/96, na sua seção V, do capítulo II, adquire os termos Educação de Jovens e Adultos, nos quais podemos destacar o seguinte: 1 A Lei 5.692/71, utiliza-se de cinco artigos, que vai do 24 ao 28, e a atual lei apenas dois artigos o de número 37 e 38.

A Lei de 71 visava somente à modalidade de ensino supletivo, para a transmissão do conhecimento para jovens e adultos, descartando qualquer outro modelo de educação, já a Lei de 96 é mais flexível, deixando que a modalidade supletiva seja também comentada, com outros tipos de modalidades que visem ao conhecimento do alunado, trazendo desta forma o melhor desempenho para oportunidades a esses alunos que querem recuperar o tempo perdido fora da escola.

A Lei 5.962/71, diz que a idade mínima para os exames supletivos seria de 18 a 21 anos para o ensino de 1º e 2º graus (Art. 26, parágrafo Iº), a Lei 9.394/96, veio para diminuir esta faixa etária para 15 e 18 anos para ensino fundamental e médio, o que com isso vem atender as necessidades sociais de nosso país, este que ainda se encontra com elevado índice de analfabetismo.

O que queríamos deixar transparecer é a direção que cada lei passa a ter, juntamente com sua dimensão e a maneira que ela pode ou não beneficiar o indivíduo em questão, se colocado em prática, com total respeito e responsabilidade, não fazendo qualquer tipo de diferença a esta clientela. Segundo SAVIANI (2000, p.104) referindo-se ao ensino supletivo, reconhece a dificuldade e diz que:

Detectar o essencial, a espinha dorsal de cada área do conhecimento, é, mais que uma tarefa, um desafio a ser enfrentado pelos educadores em seu conjunto, pela equipe escolar como um todo. Impossível vencê-lo sem essa visão de totalidade, em que parte e todo, geralmente se relacionam, interdependem-se e se determinam mutuamente. Isto exige um trabalho articulado, integrado, coordenado, unitário, em que professores das diferentes modalidades, graus, níveis, séries, termos, disciplinas, planejem, avaliem constantemente e reflitam em conjunto sobre o geral e os específicos de seu trabalho, a partir de orientações básicas e comuns.

Sem dúvida, a busca constante de métodos e a essência do conteúdo programático para esta modalidade de ensino tornam-se uma tarefa difícil em virtude do fator tempo. Integrar as diversas disciplinas, conciliada a grande dificuldade do aprendizado por parte desta fatia da sociedade, passa a ser um desafio para os educadores, que têm que se desdobrarem em pesquisas, sempre buscando métodos e soluções para se atingir as metas que a LDB sustenta, além de exigir um inter-relacionamento de trabalho o qual a cooperatividade entre eles é o fator predominante para o êxito deste desafio. Não poderíamos deixar de ressaltar a grande importância do EJA, no qual refere-se a educação escolar de adolescentes, ou melhor jovens e adultos no nível básico, dentro da referida Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em vista nos artigos 37 e 38, em que assegura a educação de Jovens e Adultos que estejam fora da escola no período regular.

Entretanto o EJA, só poderá ter seu sentido relevado no acervo da lei, pois os artigos que dela tratam são diretos e determinam as suas estrutura e funcionamento. Por isso faz-se necessário um estu-

do sobre o EJA, por não estar explícita totalmente em nossos conhecimentos. LDB nº 9394/96, na referida Educação de Jovens e Adultos em seu artigo 37. Souza (1997, p.70) fala que:

Há pois, que oferecer a jovens e adultos desescolarizados, em que mal se alfabetizaram na idade própria, oportunidades amplas e variadas para que venham a recuperar o tempo perdido e possam se integrar a sociedade do conhecimento, que se implanta em todo o mundo nesta passagem de século.

Neste contexto referido ao Art. 37 da Lei 9.394/96, da Educação de Jovens e Adultos, no qual retrata-se a jovens e adultos que ficaram fora da escola, fugindo aos critérios de participação em relação ao período regular de ensino, sendo um direito que lhes é concedido por lei.

Portanto concluímos que o Art. 38, qual fica expresso a obrigatoriedade de manter o ensino de cursos e exames supletivos obedecendo a faixa etária para cada nível de ensino, no que afirma Souza (1997, p.65),

A idade mínima para conclusão, mediante a prestação de exames, nessa modalidade de ensino supletivo, passa a ser de 15 ou mais no nível fundamental, e de 18 anos ou mais, no nível médio. Analisamos que por lei existe a idade para matricular-se no supletivo, vista que essa corresponda a grade curricular de cada curso. Notamos que no parágrafo 20 do Art. 38 da LDB 9.394/96, Educação de Jovens e Adultos no qual nos fala que: Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Observamos que este parágrafo retrata que dever ser respeitado e avaliado o conteúdo que o educando traz consigo, mas não desconsiderando a importância do conteúdo por conhecimentos já feito, desta forma é necessário ajudar o educando a lidar com a sua própria existência, pois isso se torna fundamental colocar em questão o que ele sabe e mais o que é capaz de saber e experimentar.

Ao depararmos com o tema em questão Educação de Jovens e Adultos, trazemos à tona o grande índice de analfabetismo fruto da situação socioeconômica do país. O qual marginaliza as camadas mais pobres, tolhendo não só o direito à educação como também o direito a uma vida digna.

É responsabilidade da Nação ofertar ao seu povo uma Educação condizente com a realidade de nossos dias, ressaltando a não existência de diferenças sociais, valorizando o homem, dando condições de se fazer gerar reflexões e entendimentos do universo de sua própria existência, das coisas que o rodeia. A busca incessante por métodos que façam com que as metas sejam alcançadas deve ser a todo tempo incentivadas pelo Estado, não de quatro em quatro anos.

Dentro deste contexto, temos que iniciar esta mudança lá na família, dentro de casa, a partir dela exteriorizar esta mudança, consequentemente chegando à sociedade que é tão exigente sócio e politicamente. A sociedade que temos hoje é uma sociedade capitalista, que exige das pessoas um autoconhecimento um grande conhecimento, uma ação multifuncional.

Aonde não há espaço para os acomodados, aprisionados de uma cultura, de uma educação de pura submissão. Entretanto temos que aproveitar todo e qualquer método que nos leve a facilitar e transmitir o conhecimento aos jovens e adultos, pois aproveitando, principalmente, o espaço sala de aula, para trabalhar a harmonia, o equilíbrio, a afetividade, a esperança, a liberdade, a ética, o amor ao diferente, a solidariedade, respeitando o limite do outro.

O educador (a) precisa ser especialista em gente, antes de pensar direcionado só ao aluno, convidando-o a uma vivência humana no contexto educacional, como o educador Paulo Freire (2000) enfatiza, não se adaptar ao mundo do já estabelecido, institucionado, mas lutar para não ser apenas objeto, ensinar à liberdade, com coerência, ensinar a boniteza de ser gente, que respeita gente, seja qual for a sua posição social.

Desta forma percebemos que este processo é particularmente constrangedor no que diz respeito ao trabalhador não alfabetizado, este banido da sociedade e visto como cidadão de Segunda categoria, privado do direito a um ensino de qualidade e conveniente as suas necessidades de vida e trabalho.

Segundo Paulo Freire, o sentido libertador da ação educativa se concretiza na instauração do processo de reflexão das classes oprimidas sobre sua realidade e seu próprio movimento de libertação. A

conquista de uma nova hegemonia cultural e política: Freire (1987, p.88), assim escreveu:

[...] a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podemos transformar a realidade. Não devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente [...]

No entanto vemos que a maneira pela qual Freire questiona a alfabetização e sua expansão na qual amparasse em uma visão política bastante definida, atribuir a grande parte dessa mudança ao processo teórico sólido, por parte dos educadores, levando em consideração estudos multidisciplinares, dando grande ênfase a todo conhecimento do seu pensamento e da sua teoria educacional, pois só através da alfabetização os indivíduos irão instrumentalizar-se. Entendemos que só através da alfabetização os indivíduos irão instrumentalizar-se para o desenvolvimento dos conhecimentos formulados socialmente, e que são usados pela classe dominante, para reprimir e dominar, uma classe sobre a outra. Refletimos que o indivíduo é capaz de construir a sua própria história, assumir a direção de seu destino, desvinculando-se da classe dominadora.

Na perspectiva libertadora a educação é em si um ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores [...] o processo identificado com as condições da nossa realidade. Uma educação integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço que leva o homem a refletir sobre sua antológica vocação de ser mais. (FREIRE, 1987, p.101).

Analisando que um indivíduo é livre e capaz de organizar seus próprios pensamentos, e para isso acontecer é necessário um estudo do meio que vai se desencadear ao meio que os educandos estão inseridos, tendo como principal objetivo, conhecer sua realidade partindo de suas condições, ou melhor, dimensões econômicas, políticas, cultural e religiosa. É trabalhado também além da problemática encon-

trada no seu dia-a-dia, trabalha-se as falas significativas, essas serão transformadas em temas geradores, estes trabalhados de forma interdisciplinar, durante todo o período de alfabetização.

2 METODOLOGIA

Esta dissertação está incluída no modelo de pesquisa qualitativa e fez-se necessário usar uma abordagem de pesquisa explicativa e bibliográfica, com uso de método dialético e enfoque crítico-dialético para identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, utilizando-se de uma pesquisa-ação como estratégia de coletas de dados, através de observações, uso de fichas e entrevistas na realização desse estudo de caso.

Neste trabalho optou-se utilizar a metodologia de pesquisa experimental qualitativa, por se tratar de uma pesquisa equipe que oportuniza gestores e professores na temática da gestão escolar e na divulgação de informações sobre atuação. para gerenciar um ensino. instituição. Assim, estudantes e profissionais da educação podem encontrar novos significados sobre o assunto em questão, debater e esclarecer com confiança o que é conhecido, reafirmando-o e confirmando-o como algo inacabado, e isso está por ser decidido, como uma construção que se vai construindo ao longo do tempo. ao longo dos anos, tornando o processo educacional em todas as instituições um momento único e dinâmico (KÖCHE, 2009).

Optou-se em fazer um estudo de caso porque infelizmente, gestão participativa não é a prática predominante no mundo de hoje. Mas, felizmente, no entanto, sabe-se de casos existentes sobre essa temática que estão se multiplicando rapidamente por várias partes do Brasil.

Por isso, essa investigação baseou-se em dados do cotidiano escolar, coletados com cinco professores da mesma escola e dez alunos, visando contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino público no Ensino Fundamental. Para isso fez-se necessário a utilização do espaço da escola e da sala de aula para o aprofundamento desta pesquisa, buscando ter bases pedagógicas, visando conhecer a prática educativa dessa escola, principalmente.

Os sujeitos da pesquisa são -- 05 professores de ensino fundamental II e - 10 alunos evadidos da EJA

Para fins desta pesquisa, a estratégia utilizada foi o estudo de caso. Este, por sua vez, refere-se à investigação de fenômenos contemporâneos do contexto da vida real e pretende contribuir com a compreensão destes mesmos fenômenos, sejam eles, individuais, organizacionais, sociais ou políticos, sobretudo quando não há clareza de definição em relação aos limites entre estes e seu contexto (YIN, 2015).

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.

O instrumento aplicado foi uma entrevista estruturada com perguntas abertas aos professores do grupo amostral da escola investigada e para cinco ex-alunos. Para verificar o alcance ou não dos objetivos propostos foram utilizadas pesquisas explicativas bibliográficas e de campo. E na determinação dos resultados dos objetivos traçados, usa-se uma abordagem explicativa através das pesquisas bibliográficas realizadas sobre a temática.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1.1 Professores

P1: Na sua opinião, quais os fatores que levam os alunos a abandonarem a Escola de Jovens de Adultos?

R1- Na minha opinião, são as dificuldades de aprendizagem que é uma consequência do período em que estudaram no período regular.

R2 – A desmotivação e a falta de objetividade frente ao futuro.

R3 – Eu acredito que não veem relação com o dia-a-dia, isto é, implicações de agregação de valor para uma atividade.

R4 – O trabalho árduo do dia-a-dia e falta de compatibilidades com o horário das aulas.

R5 – No caso das mulheres, as múltiplas tarefas, além de serem donas de casa.

P2: Você acham que a escola tem/teve uma relação com a evasão escolar?

Resposta: *Todos foram unânimes em afirmar que a escola faz de tudo para que eles não abandonem. R3 afirmou que os gestores procuram os alunos que se evadem para retornarem.*

P3: A avaliação seria um elemento motivador para o fracasso e, consequentemente a evasão escolar?

R1: Procuramos avaliar por competências, a na maioria das vezes através de diferentes formas, ou seja, através de textos, relatórios, trabalhos em grupos.

R4: A avaliação é um termômetro da aprendizagem. Somente a partir dela é que podemos avançar com os conteúdos.

P4: O Projeto Político Pedagógico dialoga com a comunidade escolar, procurando atender as demandas dos alunos que ingressam na EJA?

R2 – Sim. Através de reuniões, formulários enviados que visam conhecer na totalidade o perfil dos membros da comunidade escolar.

R5 – A escola possui 160 alunos , o que é possível então contemplar todos no PPP.

P5: A pandemia contribuiu para a ampliação da evasão escolar?

Todos responderam que sim. Segundo P3, a volta ao ensino presencial gerou um pacto na motivação dos alunos, o que contribuiu para que alguns abandonassem, e ase que não voltaram mais.

P6: Os recursos tecnológicos estão presentes nas aulas da EJA?

R2: Respondeu que projetor de multimídias é excelente para as aulas, asectu as metodologías ativas. P4, por sua vez afirmou que o celular também é utilizado como estratégia para as aulas.

P7: Os alunos que se evadiram mais de uma vez, retornam nuevamente?

Segundo os professores, isso ocorre raramente.

P8: Os alunos são motivados pelos empregadores, cooperativa, familiares a estudarem?

R1 respondeu que eles vêm por conta própria, mas por outro lado, sentem a necessidade de estudarem para conseguirem acompanhar os ase que estão estudando no período regular.

P9: O que poderia ser feito para diminuir a evasão escolar na EJA?

Segundo os professores, um incentivo através de um pagamento mensal na forma de bolsa a exemplo do bolsa-família, contra-turno, monitores para sanar as dúvidas

P10: Você tem asec sugestão sobre políticas educacionais para diminuir a evasão escolar na EJA?

R: Todos responderam que poderia ser uma forma de pagamento para estudo.

P11: Sempre houve evasão de alunos na EJA da escola?

Segundo os professores, há sim abandono/evasão em função de eventos, tais como migração em busca de trabalho em otras asectu, com destaque para Manaus. Sendo que muitos não retornam. No caso dos mais jovens, procuram se alfabetizar para ter a carteira assinada e buscar emprego com registro.

P12: Qual a sua sugestão sobre políticas de ensino para combater a evasão escolar na Educação e Jovens e Adultos?

Entre as respostas obtidas, destacaram-se mais trabalhos em grupo, palestras motivacionais, cursos de profissionalização através da escola, sendo ela mediadora, diálogo com a comunidade de forma mais frequente.

P13: Em relação à prática pedagógica, o plano de ensino asectura por você na EJA segue o mesmo padrão de conteúdos do ensino regular ou são diferenciados? Como se asectura?

R1: Sim, mas a forma de trabalhar é diferente, pois deve-se respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos da EJA.

R2: Os conteúdos tem claramente uma função social, onde eu avalio de que forma os conteúdos vão agregar à vida dos alunos, para dar sentido ao que estão aprendendo.

R3: A ênfase dado aos conteúdos na EJA diverge ase ao aluno que se insere no contexto social.

P14: Consegue manter todos os alunos da EJA em sala de aula até o fim do ano?

R: Todos foram unânicos em afirmar que são utilizadas inúmeras estratégias para que os mesmos não se evadam das aulas.

3.1.2 Análise das Respostas

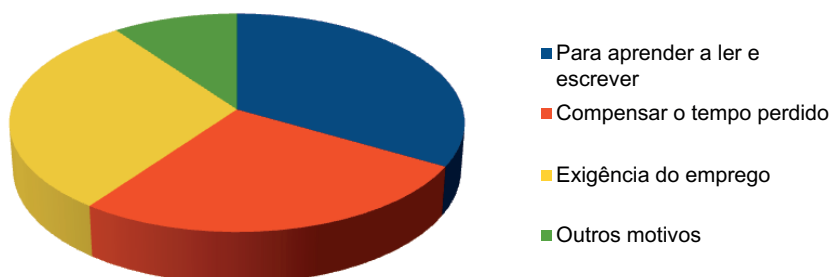
Pelas respostas obtidas, os professores que participaram do grupo focal demonstraram preocupação em assegurar aos alunos da EJA uma qualidade de ensino para que os mesmos não abandonem o curso. Quanto aos fatores, os mesmos de de ordem intrínseca e extrínseca, passando por dificuldades de aprendizagem, incompatibilidade com as tarefas/afazeres extra-classe.

3.1.2 Dez alunos

Sexo: 06 masculino e 04 feminino

Tabela 1 – Motivo de terem procurado a EJA para estudar

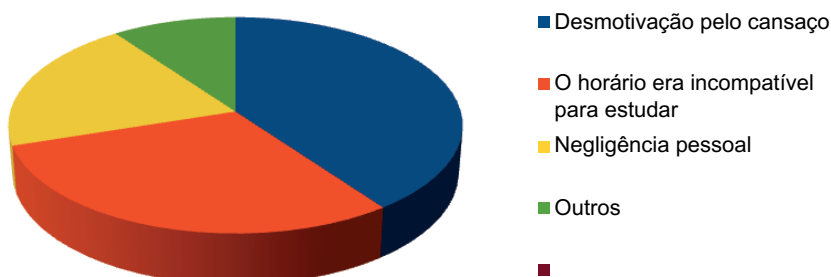
Respostas	Número	%
Para aprender a ler e escrever	10	33,33
Compensar o tempo perdido	08	26.66
Exigência do emprego	09	30,00
Outros motivos	03	10,00
Total de respostas	30	100

Gráfico 1 - Motivo de terem procurado a EJA para estudar**Tabela 2 – Motivo por terem faltado nas aulas da EJA**

Respostas	Número	%
Desmotivação pelo cansaço	08	40,00
O horário era incompatível para estudar	06	30,00
Negligência pessoal	04	20,00
Outros	02	10,00
Total de respostas	20	100,00

A evasão escolar não deve ser analisada apenas por um ângulo, pois é um grave problema que envolve questões políticas, sociais, econômicas, culturais, entre outras. Dessa forma, a evasão deve ser analisada em âmbito global, começando pela organização social brasileira.

O ambiente social em que vivemos é uma sociedade, onde os privilégios, as desigualdades sociais, a dominação da classe burguesa devido a sua forma de estruturação, operação e desenvolvimento. O processo de discriminação na educação não é diferente da sociedade.

Gráfico 2 - Motivo por terem faltado nas aulas da EJA

Apesar de estarmos no século XXI, grande parte da população ainda não tem acesso à educação institucionalizada e quando a entrada do estudante, principalmente os filhos das camadas populares, um dos problemas detectado em unidades escolares públicas é a questão da evasão escolar, que futuramente levará ao insucesso escolar, desencadeando também a discriminação cultural nos grupos de baixa renda.

A discriminação das camadas populares e seus efeitos sobre o desempenho escola que levam seus alunos ao fracasso e à evasão escolar, não são recentes,

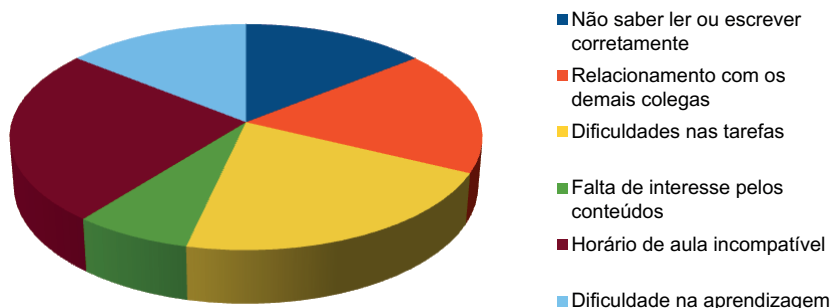
As investigações que poderiam trazer novidades seriam aquelas que investigam a percepção das maneiras sutis pelas quais essa cultura de marca se materializa no cultura escolar e permeia todas as suas práticas.

MOTIVOS DA EVASÃO

Tabela 3 - O que o (a) levou a abandonar a escola?

Respostas	Número	%
Não saber ler ou escrever corretamente	04	14,28
Relacionamento com os demais colegas	05	17,85
Dificuldades nas tarefas	06	21,42
Falta de interesse pelos conteúdos	02	07,14
Horário de aula incompatível	07	25,00
Dificuldade na aprendizagem	04	14,28
Total de respostas	28	100,00

Geralmente é na fase adulta que os jovens reconhecem a importância de estudos em sua vida, que necessita do conhecimento escolar em seu dia a dia. Esses jovens começam a perceber as consequências e as causas de não terem sido alfabetizados desde a infância, por isso é comum que ainda existam escolas que educar jovens e adultos

Gráfico 3 - O que o (a) levou a abandonar a escola?**Tabela 4** – No âmbito pessoal extra-classe, o que dificultou o período em que estava estudando

Respostas	Número	%
Falta de motivação pelos familiares	02	07,69
Conflito com os familiares	02	07,69
Falta de tempo para os estudos	04	15,38
Defasagem na idade para estudar	04	15,38
Necessita trabalhar	05	19,23
Responsabilidade na família	06	23,07
Saúde com problema	02	07,69
Cansaço frequente	01	03,84
Total de respostas	26	100,00

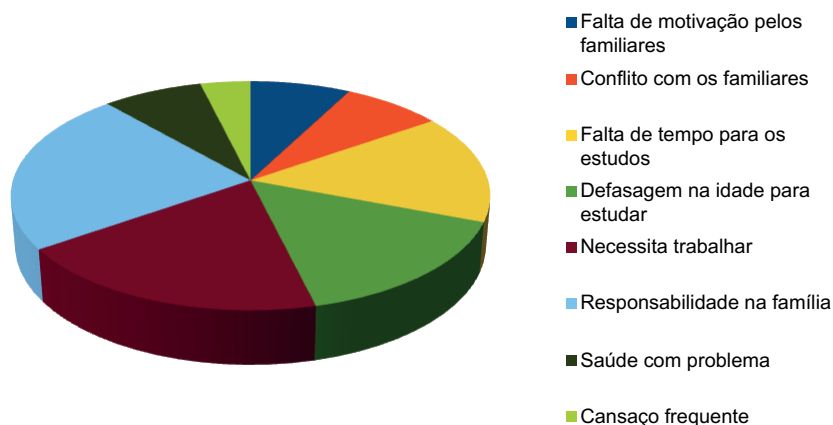
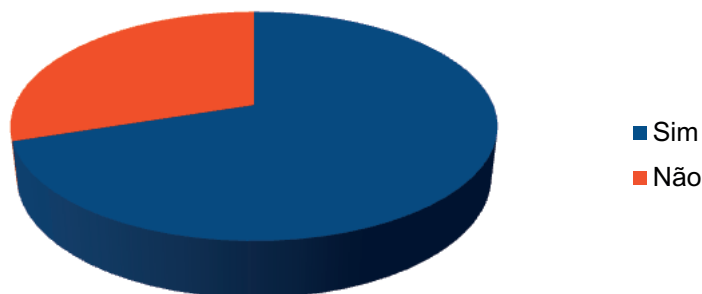
Gráfico 4 - No âmbito pessoal extra-classe, o que dificultou o período em que estava estudando

Tabela 5 - Você se arrepende de ter abandonado os estudos

Respostas	Número	%
Sim	07	70,00
Não	03	30,00
Total de respostas	30	100,00

Gráfico 5 - Você se arrepende de ter abandonado os estudos

CONCEPÇÃO SOBRE A ESCOLA:

Tabela 6 - A escola ficava perto ou longe da sua casa

Respostas	Número	%
Sim	03	30,00
Não	07	70,00
Total de respostas	30	100,00

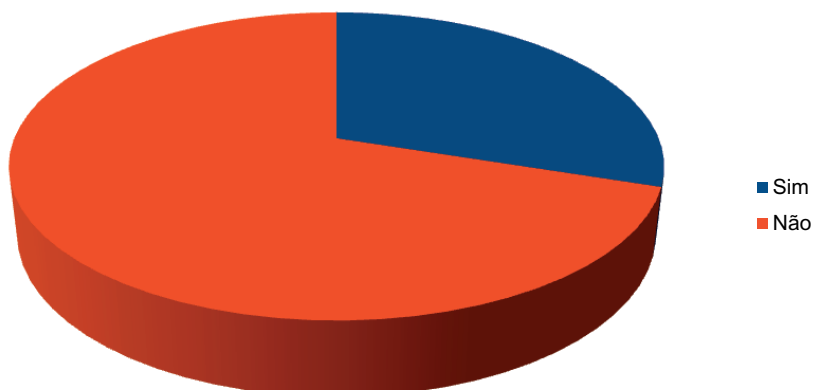
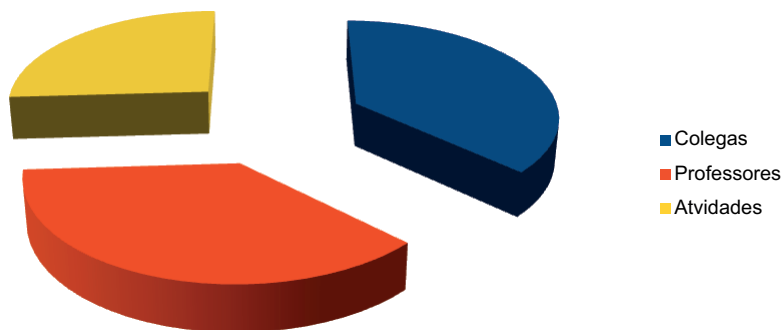
Gráfico 6 - A escola ficava perto ou longe da sua casa

Tabela 7 - Principais lembranças sobre a escola

Respostas	Número	%
Colegas	10	37,03
Professores	10	37,03
Atvidades	07	25,92
Total de respostas	27	100,00

Gráfico 7 - Principais lembranças sobre a escola**Tabela 8 - O que foi importante durante o tempo em que frequentou a escola**

Respostas	Número	%
Aprendizagem	10	50,00
Amizade	10	50,00
Total de respostas	20	100,00

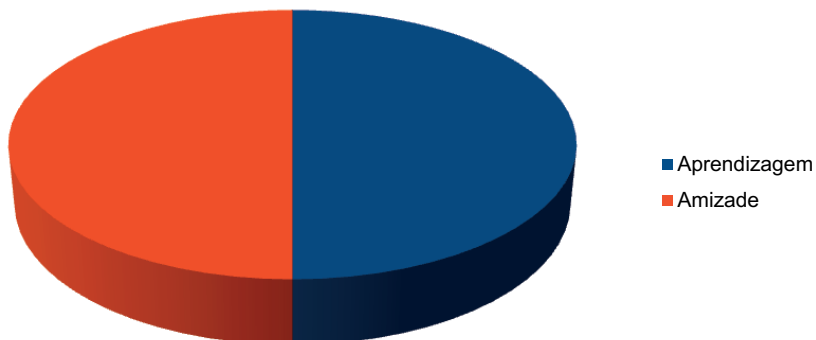
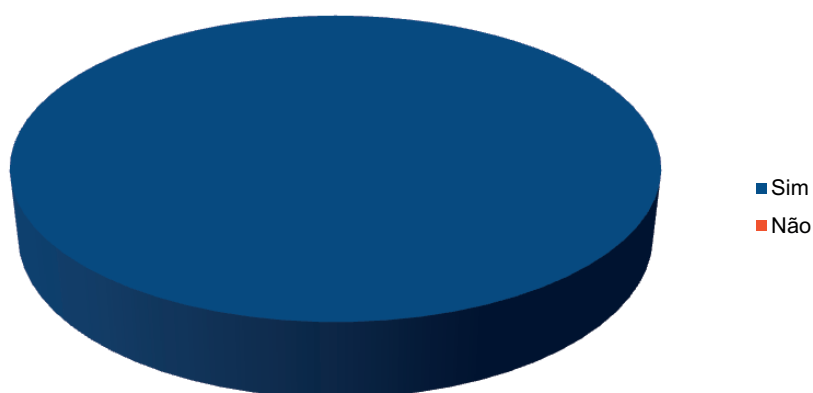
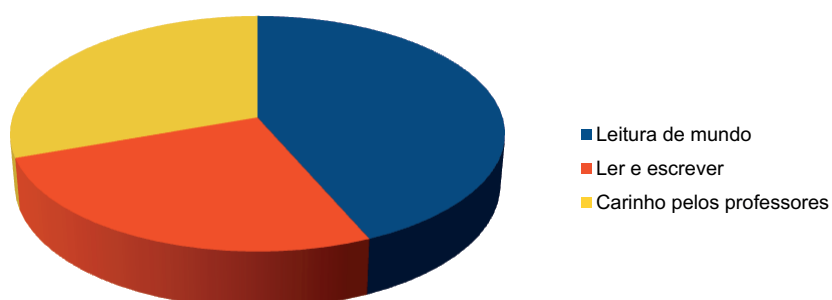
Gráfico 8 - O que foi importante durante o tempo em que frequentou a escola

Tabela 9 – A EJA atendia aos seus interesses

Respostas	Número	%
Sim	10	100
Não	00	00
Total de respostas	10	100

Gráfico 9 - A EJA atendia aos seus interesses**Tabela 10 - Benefícios durante o tempo em que a frequentou**

Respostas	Número	%
Leitura de mundo	10	43,47
Ler e escrever	06	26,08
Carinho pelos professores	07	30,43
Total de respostas	23	100,00

Gráfico 10 - Benefícios durante o tempo em que a frequentou

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Gimeno Sacristán (2013) salienta que problemas como o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre professores e alunos são preocupações que, sem dúvida, de alguma maneira se relacionam com a forma como ele é oferecido.

Quando os interesses destes, pode-se dizer que não se encontram de modo algum refletidos na cultura escolar. É compreensível que os alunos se mostrem refratários a esta e queiram fugir dela, algo que pode se manifestar por meio de repúdio, enfrentamento, desmotivação, evasão escolar, etc.

Pode-se afirmar pelas respostas obtidas junto aos professores é de que os elementos desencadeadores da evasão escola são extrínsecos, sendo que a escola cumpre seu papel.

Os professores estão cientes de que o aluno da EJA um ritmo diferenciado de aprendizagem em relação aos alunos de turnos regulares e que, é necessário no campo da Andragogia, buscar novas formas de ensinar, uma vez que os alunos acabam se evadindo, muitas vezes por motivos fúteis que fogem da alçada dos educadores e da gestão da escola.

Do outro lado, os alunos evadidos que foram submetidos à uma entrevista fechada, responderam que a escola foi acolhedora, mas que motivos de ordem pessoal foram obrigados a abandonarem as aulas sem nenhuma perspectiva de retorno, face às inúmeras variáveis que permeiam a vida de cada um deles.

Nesse quesito, Faria (2013) realça os fatores socioeconômicos e políticos relacionados a questões envolvendo o trabalho, a falta de estrutura no âmbito familiar, além da deficiência de predicados que incitem o aluno evadido a voltar aos estudos, carência de ações que desenvolvam políticas públicas específicas, entre outros quesitos da situação.

O perfil dos sujeitos que compõem tal eixo também demonstra essa distinção ao se observar suas limitações, tipo, tempo reduzido para estudar, ocupações do dia a dia, seja no trabalho, seja no lar, entre outros caracteres que o identificam como grupo especial que necessita de uma atenção especial, pois são pessoas que já carregam consigo experiências de vida trazidas de fora e que os obriga a se educarem como forma de obterem melhorias em um sentido mais amplo com vistas a uma melhor organização e qualidade profissional e social.

A discussão em relação às particularidades dos alunos na Educação de Jovens e Adultos é complementada por Paiva e Oliveira (2009) quando corroboram que a lógica organizacional predominante no meio educacional também é fator repleto de significados e valores, onde na maioria das ocorrências se diferem dos desígnios delineados pela sua clientela, bem como os agentes atuantes em seu contexto em busca de resultados relacionados ao profissionalismo, atitudes que às vezes são empecilho para a aprendizagem tão esperada.

Nota-se que vários dos professores, por vezes até apelam amenizar o problema apostando na inovação de suas metodologias de ensino, outros promovendo um melhor acompanhamento individual, tudo com a intenção de ver esses alunos motivados a continuarem, sendo notório, é claro, a tentativa de levar conteúdos adequados à realidade desse público, já que realmente consta assim nos planos de aula. Considera-se que uma alta gama desses alunos possuem responsabilidade própria, porém a parte que ainda está sob responsabilidade dos pais são contemplados pelo acompanhamento dos mesmos em suas atividades escolares, mesmo que não seja com tanta frequência. Assim, se nota que as famílias onde esses alunos se inserem não apresentam até certo ponto, obstáculos para a jornada escolar.

A impressão trazida mediante a realização desta dissertação denota que a política de ensino na EJA possui tratamento desigual quando comparada às outras modalidades de ensino da Educação Básica.

A visão para esse segmento educativo parece ter sido, somente, destinada a preparar indivíduo para o mundo do trabalho, quer dizer, o importante é atender às demandas da produção. Daí, a necessidade de se ter uma nova percepção sobre esta modalidade de ensino como um direito que abre novas janelas para mais direitos a serem alcançados com eficácia, onde a educação não passa a ser concebida apenas como mercadoria.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou abordar o abandono escolar de alunos da EJA na Escola Municipal Eliza Pedrosa – Carauari-Am envolvendo professores e alunos evadidos.

O crescimento econômico do país hoje exige a formação de escolas mão de obra profissional e qualificada de seus alunos, a fim de contribuir para o progresso intelectual, nas dimensões econômica, política e social. O que vem sendo articulado através do esforço de todos os níveis educacionais, tendo como objetivo principal, o fortalecimento intelectual que possa auxiliar para a evolução e promoção do seu trabalho.

O que se obteve de resposta é que a escola através da gestão e dos professores realizam um trabalho de sensibilização para a permanência dos mesmos, porém, são inúmeras as variáveis que contribuem para a evasão escolar.

Portanto, a educação de adultos deve ganhar relevância e abrangência, deve ser pensada de forma diferente da educação dos jovens, uma educação integral que priorize as habilidades de comunicação, ensinando a observar e mudar o mundo. É importante remotivar o educando com o estudo, ensinando-o a inovar, a liderar, a ser cidadão, a gerir a economia do seu lar, a poder determinar as suas necessidades humanas básicas através da auto-organização e autogestão que lhe proporcionam uma melhor qualidade de vida.

Na EJA, o fato do abandono ser uma realidade, continua sendo fator preocupante e são muitos os motivos que levam a essa situação, sendo que o sentimento de impotência adquirido pela frustração causada mediante o fracasso, também dificulta a autoestima do aluno, que nem ao menos procura tentar outra vez. Para falar a verdade, um dos maiores desafios para os agentes atuantes na EJA, tem sido desde tempos, a evasão escolar dos alunos nesta modalidade.

Por muito tempo a concepção que se tinha sobre EJA não passava de mero entendimento sobre ações relacionadas a programas de alfabetização destinados a pessoas que em seus tempos de infância simplesmente não aprenderam a ler nem escrever. Atualmente já se tem um olhar mais aberto para esse campo educacional que contempla a realidade desse público, inclusive com direito garantido a toda a Educação Básica, mesmo que a sociedade em geral, em alguns quesitos não chegue a reconhecer essa dívida como deveria, porém novas abordagens e novas políticas já são visadas para esse contexto educacional.

O objetivo proposto para esta investigação foi conhecer quais são os fatores internos e externos que colaboram para a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Eliza Pedrosa nos anos de 2022/2023 e 2023/2024.

O objeto de pesquisa do estudo é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisada sob o prisma de garantir a modalidade de acesso à educação básica gratuita para quem não teve acesso na própria idade e de forma adequada às condições de estudante.

Ao identificar as causas da evasão escolar dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Eliza Pedrosa, verificou-se que a necessidade de trabalhar encontra-se como fator determinante para o abandono dos estudos.

Neste estudo, os aspectos pontuados auxiliaram a descortinar os desafios vivenciados pelos educandos da EJA, que evadiram e retornaram à escola. Tais movimentos incidem sobre sua trajetória escolar, levando muitos a interromperem definitivamente seus estudos. Os aspectos desafiadores e externos à escola mais preponderantes são evidenciados na pesquisa, fatores como ausência de motivação, desinteresse, problemas familiares, dificuldade de aprendizagem, dentre outros.

Ao apontar as consequências dessa evasão, foi possível perceber na pesquisa que a evasão escolar, vinculada aos fatores que levam os estudantes a não conclusão dos estudos, tem uma característica importante que precisa ser levada em consideração: o fator social. Também os fatores detectados na coleta de dados têm relação direta com a desigualdade social, em conjunto com o sistema capitalista presente no Brasil, fazendo com que os estudantes não desfrutem do mesmo ensino na trajetória escolar, concluindo então que o fator social tem um peso grande quando se pensa na evasão escolar.

As pessoas que desistiram dos estudos retornam na EJA porque sabem que a volta à escola é muito importante para a obtenção de conquistas nas suas vidas, pois começam a perceber novos horizontes, passam a ter um olhar diferente sobre as coisas que estão à sua volta, e assim já não se sentem mais uma pessoa inferior diante dos outros. E isto faz com que consigam recuperar a sua autoestima e confiança, para investir na conquista de seus objetivos.

Entretanto, falar em educação, principalmente quando se refere à educação de indivíduos que em fase normal não conseguiram concluir seus estudos, passamos a fazer vários questionamentos em relação a este processo de analfabetismo, este que contribui para o auto índice de pobreza em nosso país, pois sabemos que pessoas que não possuem uma certa cultura, cultura essa distorcida pós-padrões morais e dignos de qualidade de vida para os indivíduos que vivem a margem da sociedade, esta que marginaliza os menos desfavorecidos. Sabemos que a educação tem papel fundamental na vida, pois educar é um ato de grande responsabilidade principalmente do Estado, vista que no país em que vivemos, sendo uma sociedade capitalista, em que a globalização toma conta do mercado, faz necessário todos na escola, certos que poderá ou não ser a resolução de muitos problemas, mas contribuirá para a formação esclarecida do indivíduo, fazendo com que este possa ser um ser capaz de refletir.

No destacar os aspectos internos e externos que causam a desmotivação e, conseqüentemente, o abandono escolar por parte dos educandos, conforme já mencionado ao longo desta investigação, o estudo demonstrou que os principais desafios não estão relacionados apenas com as questões em sala de aula, mas também as dificuldades no relacionamento entre alunos. Observou-se também que não há uma causa específica para a evasão escolar, pois elas são diversificadas e vão desde situações socioeconômicas, culturais, questões geográficas, dentre outras.

Assim, esta dissertação é justificada devido a grande causa da evasão na escola. E assim as controvérsias entre homens e mulheres, que estão em desvantagem com os homens, por ocupam o dobro ou o triplo da jornada de trabalho. Assim os alunos apresentam um caminho de idealização, contribuição, são processos de construção, projetos de sonhos e decepções, fracassos que se acumularam ao longo de suas vidas, em diferentes anos escolares.

Como professores, aprendemos no nosso dia a dia a troca com os alunos, escutando seus desejos, suas decepções e suas esperanças. eu senti um pouco assim: voltei a ser aluno, nesta modalidade e no lugar destes alunos, sentindo e passando por todas as suas dificuldades, e tendo que conciliar tripla jornada de trabalho, mas ainda as-

sim eu estava exultante e realizado por e não devemos esquecer que não devemos esquecer que não devemos esquecer que não há nada que você não possa fazer a permanência dos alunos.

Com apresentação dos dados analisados, concluiu-se que a mudança pode e deve ser feita para buscar novas perspectivas de vida, o que implica novos conhecimento dos alunos que são completamente distorcidos pela idade e grau e também a realidade, tendo em conta que os alunos que chegaram na escola na verdade não encontraram o que de fato procuravam, sendo assim, questionamos e refletimos sobre os atores envolvidos neste contexto do ensino-aprendizagem.

Ao finalizar este trabalho, enfatiza-se que as explicações definidas nesta pesquisa não são um ponto final nesta problemática, e também não é a proposta do estudo desenvolver uma leitura que dê conta e apresente uma verdade irrefutável que resolva definitivamente as causas da evasão, mas sim, uma modesta contribuição no intuito de colocar em evidência este tema nos contextos dos problemas que envolvem os alunos trabalhadores, inclusos na modalidade de Educação de Jovens e Adulto

O problema do abandono escolar é de cunho político, econômico e social, exigindo da unidade de ensino um olhar atento, estabelecendo parcerias com as famílias, Conselho Tutelar, Ministério Público e Poder Judiciário no combate à evasão. A unidade escolar poderá desenvolver metodologias eficazes para trazer de volta os alunos que abandonaram a instituição de ensino através de grupos de visitas, trabalho de conscientização dos pais e dos alunos sobre a importância da educação, desenvolver um trabalho de readaptação com os alunos que voltarem a frequentar as aulas, o Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser construído de forma coletiva, contemplando ações de combate á evasão, funcionando como um guia de todo processo ensino aprendizagem, com projetos inovadores que vão ao encontro das reais necessidades da comunidade escolar. A participação da comunidade é de suma importância para que os objetivos do Projeto Pedagógico sejam alcançados. É necessário que a escola ofereça um ensino de qualidade com professores qualificados que planejem bem a suas aulas e tenham como foco a construção do conheci-

mento, um conhecimento real e significativo, onde os assuntos abordados estejam voltados para as reais necessidades dos alunos. Com isso, alunos e professores serão ao mesmo tempo agentes e sujeitos do processo educativo. Proporcionar ambientes físicos de qualidade, espaços amplos, limpos, arejados e organizados. A instituição de ensino precisa avaliar periodicamente a escola tornando a avaliação um instrumento participativo, no qual escola e comunidade se tornarão responsáveis pela sua construção, levando os envolvidos no processo a ação-reflexão-ação. Um dos maiores desafios da educação é fazer com que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola, concluindo em idade adequada cada nível de ensino. Para que o direito a educação seja respeitado é necessário que a escola conheça as reais necessidades dos alunos.

Ao escrever esta dissertação referente a Educação de jovens e Adultos, consideramos que, apesar dos grandes estudiosos estarem sempre voltados para a problemática da Educação como um todo, e a própria LDB 9394/96, em que vem garantir essa educação para todos os indivíduos, percebemos que é um percurso que terá que ser verificado e tratado com mais dedicação e consciência, visto que essa problemática vem desde o descobrimento do Brasil, sendo que esta foi uma educação missionária, catequizando os índios e os povos aqui existentes, mais sempre como interesse voltados para classe que detinha o poderio econômico, depois com a chegada da família real, o ensino continuou sendo para as classes privilegiadas, só cursando nível superior aqueles com posses.

Viu-se neste trabalho que desde a época do Império, numerosas são as tentativas para solucionar este problema o qual persiste até o momento. E ao longo da história houve, mesmo com teorias equivocadas, mestres carismáticos que isoladamente obtinham sucesso no alfabetizar. Mas agora sucesso no varejo não adianta, afirma Fuck (2001, p. 11): precisamos de sucesso no atacado para superar o desafio dessa calamidade educacional brasileira. E, para que isto aconteça somente o aproveitamento dos recursos pedagógicos mais avançados em termos científicos podem ser úteis, pois [...] a inteligência não é um dom, ela é um processo. Fica-se inteligente porque se aprende; aprende-se sempre e só ensina que aprende

A sociedade brasileira atual exige dos trabalhadores uma educação que os prepare para maior autonomia e versatilidade. O perfil do educando que é atendido pelo programas de EJA, necessita de uma organização curricular mais flexível considerando os saberes acumulados pela experiência de vida, respeitando-se o tempo e os limites de cada um.

Jovens e adultos que procuram a escola, vêm motivados pela melhoria da condição de vida pessoal e profissional, independência intelectual, busca de identidade como ser humano social; para se sentir incluído, aceito numa sociedade letrada e excludente. Essa busca deve ser um exercício constante dos educandos da EJA e será o reflexo de um processo cognitivo, crítico e emancipatório com bases em valores como respeito mútuo, solidariedade e justiça.

Presenciamos um momento muito importante em nosso país, o da demanda por educação, que, ao crescer, faz com que sociedade e instituições se movimentem no atendimento a essa urgência nacional. Essa é uma tarefa importante e é isso que se espera que o Brasil faça.

Mas, para isso acontecer é preciso pôr em prática todos os estudos e projetos para a modernização da educação. Para mudar nossa história e lograr conquistas, precisamos ousar em cortar as arestas que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONETI, V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2019.

BRASIL. **Educação Popular**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000, CEB**, Brasília, 2000. (Última versão aprovada em 10/5/2000).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRANDÃO, C. R.; FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de letras e palavras. São Paulo: Edunesp, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Identidade, e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2001.

COSTA, **Metodologia da Pesquisa Científica**. Mafra (SC): Editora Nosde, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ Neto, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6 ed. Petrópolis: vozes, 1994.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação. Mestrado em Educação. Belo Horizonte, 2014.

FERRARI, Shirley Costa. **Dar voz ao aluno do supletivo: Mudanças pessoais e suas razões**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2009. p. 164-164.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

GADOTTI, M., & ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1996.

GAZZOLI, Danilea Gobbo Dandon. LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. Consolidação de Documentos 1985/1994**. São Paulo, 2001.

JANNUZZI, Gilberta M. **Processos de formação de educadores de jovens e alunos**. MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2009. v. 16.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo Cortez, 2013.

LOUREIRO, Teresa Cristina. **A formação do educador na prática pedagógica com adultos**. Campinas: PUCCAMP, 2016 (Dissertação de Mestrado em Educação).

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Maria Margarida (org). **A educação de jovens e adultos no Brasil pós- Lei- n. 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, dez. 2009, vol. 22. n. 82, p. 17 – 39.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor EJA**: um estudo priorizando a dimensão afetiva. Dissertação (Mestrado em Educa-

ção: Psicologia da Educação) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MOREIRA, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Rev. Presença Pedagógica**, v. 2, n.11, Dimensão, set./out. 2010.

MOTTA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. 5ª ed. Curitiba: Educarte, 2017.

PAIVA, P. Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 8ª Ed. São Paulo: Loyola, 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Cássia Oliveira. **Do Dialogismo ao Letramento: Perspectivas para leitura significativa na EJA**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SILVEIRA, I. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SOUSA, A, Educação de Jovens e Adultos no Século XXI - da alfabetização a educação profissional. **Inter-ação**, v. 36, p. 393-412, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO; MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**, Brasília: MEC; UNESCO, 2004a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

_____. Agenda para o Futuro. In: _____. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: MEC;

UNESCO, 2004b. Disponível <[http:// unesdoc. unesco.org/ima-
ges/0013/001368/136859por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 9

FAMÍLIA E ESCOLA; UMA PARCERIA POSSÍVEL

FAMILY AND SCHOOL; A POSSIBLE PARTNERSHIP

Emanuel Soares Cardozo

emanuelsoarescardozo1313@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um fragmento de uma dissertação cuja ideia central é de uma pesquisa bibliográfica sobre a interação família-escola. Trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica agregada ao projeto político pedagógico. Urge a necessidade da família interagir com a escola e participar das atividades propostas visando uma melhoria na aprendizagem dos alunos. A educação inicia-se na família e sua continuidade é na escola, e uma educação de excelência exige o conhecimento do espaço pedagógico em que os alunos vivem, bem como a participação de pais na vida escolar, para que a família sinta a escola como sua. No âmbito sociológico, as mudanças na sociedade obrigam a escola a se adequar na sua forma de se relacionar buscando uma interação em que cada um pode alcançar seus próprios fins sem diminuir os do outro. O desafio da escola está em manter um bom relacionamento com os pais e familiares dos alunos trazendo-os para o cotidiano da escola, incluindo-os no processo de aprendizagem e até nas tomadas de decisões. Desta forma, objetiva-se através deste artigo objetivar o processo da relação família-escola e as implicações da mesma na melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Família. Escola. Educação

ABSTRACT

This article is an excerpt from a dissertation whose central idea is a bibliographical research on family-school interaction. It is a pedagogical intervention research aggregated to the political-pedagogical proj-

ect. There is an urgent need for the family to interact with the school and participate in the proposed activities aiming at improving student learning. Education begins in the family and continues at school, and an excellent education requires knowledge of the pedagogical space in which students live, as well as the participation of parents in school life, so that the family feels the school is theirs. In the sociological context, changes in society force the school to adapt its way of relating, seeking an interaction in which each party can achieve their own goals without diminishing those of the other. The challenge for the school is to maintain a good relationship with the parents and family members of students, bringing them into the daily life of the school, including them in the learning process and even in decision-making. Thus, the objective of this article is to understand the family-school relationship and its implications for improving the teaching and learning process.

Keywords: Family. School. Education

INTRODUÇÃO

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.

A pergunta central deste artigo é: 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.

No que tange à historicidade, sabe-se que a família agrega um espaço sócio-cultural cotidiano e histórico no se que refere à socialização, visando nesse sentido buscar um relacionamento com as unidades de ensino, assumindo-se como berço de atitudes, bem além de mudanças, 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, com poder de transformação.

É necessário levar os pais e responsáveis a participarem do processo educativo da criança, mesmo na educação infantil, enfati-

zando a importância de haver um compromisso maior não só com a educação, mas também com o desenvolvimento da mesma em todos os aspectos aqui referidos.

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.

O objetivo deste artigo está em compreender a dinâmica da interação escola-família e suas implicações.

Qual o papel, então, da família e de sua formação nesse cenário em que seus filhos se desenvolvem e são educados? Os pais são formados para saber educar sem deixar de ser pais e ser pais sem deixar de educar? (LIMA e SCHALLENBERGER, 2006; LÓPEZ, 2009).

Ficam duas grandes questões para uma resposta que não deve esperar mais: conhecer as situações emocionais que as famílias atravessam ao longo do processo educativo e saber orientar os seus filhos promovendo boas relações de participação efetiva com a escola através das Escolas para Pais (Escolas Familiares) (PALACIOS e PANIAGUA, 1992).

1. FAMÍLIA, ESCOLA E O PROCESSO EDUCATIVO

Família e escola figuram entre as principais instancias responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano, sendo extremamente relevantes para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade, contudo, esta é uma temática pouco abordada no meio acadêmico, o que dificulta o entendimento das intersecções do cotidiano família/escola.

Entendida a relevância desta temática, torna-se necessário apreender os aspectos que constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos, o familiar e o escolar, e que se apresentam ora como barreira, ora contribuindo para a promoção da educação de qualidade, a partir da definição clara destas relações e do estabelecimento de pontes entre família e escola.

A literatura que trata acerca das interações entre estas instancias conduz para uma relação dialética e complexa, mas que se com-

preendida em sua estrutura basilar pode incorrer em benefícios consideráveis para o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, devemos estabelecer quais pontos favorecem a estruturação destas relações, buscando o aprimoramento e, conseqüentemente, o sucesso e harmonia entre os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento, sendo assim, neste capítulo, serão discutidos os conceitos imbricados no núcleo da pesquisa, enfatizando os atores que influem na relação família-escola.

1.1 Estrutura da Família Contemporânea e seu papel na formação social e educacional do homem

Como já afirmamos anteriormente, a família tem sua importância apoiada na sua influência para a formação do ser humano, sendo considerada a instância primeira para promoção educacional do homem. É o núcleo familiar o responsável por formar o caráter e a personalidade dos sujeitos, sendo a partir deste convívio que o indivíduo aprende a forma com que irá se relacionar e se posicionar na vida em sociedade.

Santos e Rosin (2014) inferem que “o ser humano necessita de condições favoráveis para seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, enfim, para se estruturar, enquanto sujeito que interage em sociedade.”. (SANTOS; ROSIN, 2014, p. 103). Além disso, outros aspectos inferem que

A família é o núcleo social pelo qual a criança tem a possibilidade de aprender e desenvolver a sua personalidade, segundo valores sociais e morais [...] é no âmbito familiar que a criança adquire as estruturas e valores que lhe irão acompanhar pela vida. (SANTOS; ROSIN, 2014, p. 103).

Desta forma, faz-se necessário pensar a família contemporânea como reflexo de diferentes contextos sociais, econômicos, territoriais, culturais, havendo assim a necessidade de estabelecer relações entre estas diferentes estruturas para a compreensão do que vem a ser a família no século XXI.

Segundo Araújo (2010) alguns fatores devem ser considerados quando das mudanças observadas atualmente na estrutura das famílias, destacando três pontos fundamentais, sendo:

1 – a economia do país, que forçou a mulher a também vender sua força de mão de obra para o sistema capitalista e isso fez com que a mãe, que outrora ficava em casa cuidando dos filhos, tivesse de ficar ausente todo o tempo de sua casa e de seus filhos; 2 – o crescente número de pais divorciados, focando os filhos a morar com um dos pais; 3 – a busca por uma casa própria também é motivo para separar os membros de uma família, ficando alguns membros morando em um determinado local, enquanto outros moram em outro bairro ou até cidade. (ARAÚJO, 2010, p. 56, grifo nosso).

Já a família brasileira, pensada numa perspectiva histórica, nos remete diretamente à estrutura patriarcal exportada da Europa, tendo como base relações onde a mulher era submissa ao marido, figura central do núcleo familiar, o chefe. Sendo necessária uma análise mais aprofundada de questões fundamentalmente ligadas ao casamento e ao divórcio, por exemplo, nos tensionando a indagar o papel que os gêneros – masculino e feminino – possuíam dentro da estrutura social no país, podendo contribuir para a revisão e reformulação da família frente à sociedade brasileira atual (SAMARA, 1998).

Conceitualmente, o termo família tem diferentes formas de apreensão, sendo as mais tradicionais baseadas em critérios definidos a partir de posicionamentos jurídico-legais, laços de parentesco, consanguinidade, laços biológicos ou a partir do compartilhamento de uma casa por um casal e crianças (PETZOLD, 1996).

Se anteriormente a formação de um núcleo familiar estava ligada à união em matrimônio de duas pessoas de sexos diferentes, na atualidade a família ampliou os limites que antes a definiam, acompanhando as diversas mudanças na estrutura da sociedade moderna, sendo hoje uma prática comum, e legalmente reconhecida, a união matrimonial entre pessoas do mesmo sexo.

Noutro sentido, para Trost (1995), a formação de uma família independe da formalização do casamento, uma vez que o autor conside-

ra que um casal que coabita uma residência já estrutura uma família, ou mesmo quando há opção pela paternidade ou maternidade solo, onde a criança é criada apenas por um dos pais solteiros, ou seja, nesta concepção, a família estrutura-se a partir de uma relação díade, entre casal de adultos ou mesmo entre a relação de mãe/pai e filho.

Desta forma, incluem-se como família, casais que se uniram em matrimônio e mesmo os que optam por dividir uma moradia, independentemente de casais heterossexuais ou homossexuais (TROST, 1995) e, fazendo um apanhado das ideias de Petzold (1996) com relação a esta definição, podemos estabelecer outro critério importante para compor esta definição, a intimidade. Assim, temos ainda que um casal sem filhos, que não está excluído da referida definição, o que corrobora para uma conceituação atual do que vem a ser a família.

Para Bourdieu (2008) a família insere-se como ambiente de primeira socialização do homem, sendo para o autor instância de maior importância para o desenvolvimento social e afetivo, a partir do qual se constroem as preferências e afinidades, com as pessoas e com o mundo.

Tendo em vista toda a complexidade humana e social, não se pode estabelecer conceitualmente a família de forma rígida dada a polissemia do estrato social, sendo necessárias diversas adequações que demandam a observância de critérios diferenciados para cada núcleo social abordado, considerando as diferentes tessituras culturais, e ainda que este seja um tema muito abordado atualmente, não se pode firmar, portanto, um modelo padrão que defina a família. Todavia,

O conceito de família não pode ser considerado unívoco, pois ao longo da história da humanidade assumidas por esta instituição, que agrega à sua função os fatores biológicos e psicossociais para o desenvolvimento do sujeito, assim como da própria estrutura da sociedade. (OSÓRIO, 2002 apud SANTOS; ROSIN, 2014, p. 104).

Contudo, a pesar de não haver concordância por uma unicidade na definição do conceito, é importante priorizarmos conceituações que englobem as variáveis mínimas para as considerações sobre o que vem a ser uma família, tornando possível a realização de estudos e pesquisas que abarquem com maior amplitude as relações intrín-

secas fundadas no núcleo familiar, sendo estas variáveis importantes para definição de limites de influência para os sujeitos.

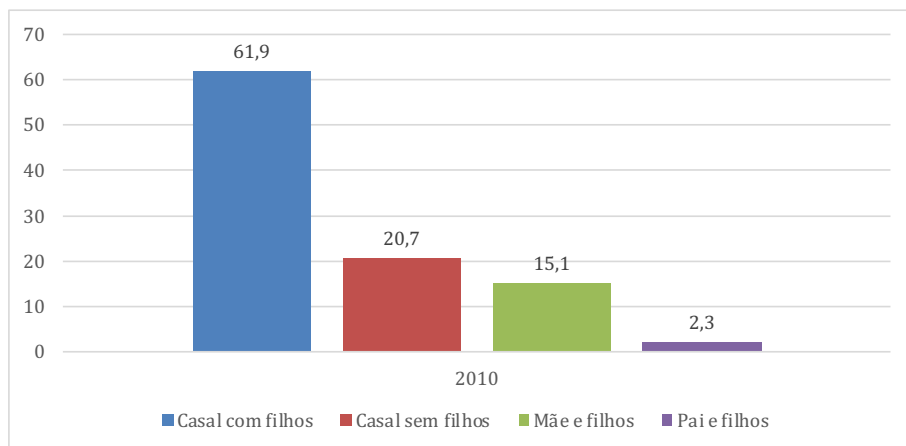
No Brasil, esta definição encontra-se observada no texto Constitucional de 1988, onde são estabelecidos os princípios fundamentais, estando previsto em seu art. 226 como sendo a base da sociedade, estando protegida pelo Estado, sendo reconhecida ainda a união estável entre o **home e a mulher**, como entidade familiar, estendendo-se esta configuração a um dos pais e seus descendentes.

A tipificação dada ao conceito de família no Brasil, é herança direta do modelo familiar europeu – casal e filhos, em grande número – em que o homem era o mantenedor principal, provendo os recursos financeiros, e a mãe era quem tinha a responsabilidade de educar os filhos, cuidar da casa e do marido (SAMARA, 1998).

Observa-se a notória diferença entre as definições anteriormente apresentadas e a dada pela Constituição Brasileira, sobretudo quanto supressão das relações homoafetivas enquanto unidade familiar, visão já superada atualmente, visto que o Superior Tribunal Federal (STF) já formalizou entendimento suplementar onde são reconhecidas legalmente como núcleos familiares as uniões entre pessoas do mesmo sexo.

O último censo realizado no Brasil pelo IBGE (2010), estabelece uma importante fonte de dados para compreensão da atual configuração familiar brasileira, como a redução da ocorrência de famílias com a formação tradicional – casal de homem e mulher e filhos –, e o crescimento de outras configurações como casais sem filhos, bem como famílias formadas por um dos pais e filhos (IBGE, 2010), como podemos observar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Arranjos familiares 2010



Fonte: IBGE, 2010. Organizado pelo autor, 2020.

Observamos os novos arranjos familiares como indutores ou mesmo reflexos das mudanças internas das famílias com a mulher passando a participar de forma mais efetiva na direção do núcleo familiar, com 1/3 das famílias sendo chefiadas por mulheres.

Quanto a essa nova organização do núcleo familiar, Canedo (2017) destaca a mudança no papel desempenhado pelos filhos, assinalando que

[...] a reconfiguração do lugar de filho e a democratização das relações internas na família colocam as crianças como “atores que interagem, reagem, negociam e redefinem a realidade social”, questionando as posições de poder e transformando as relações hierárquicas no interior da família. (CANEDO, 2017, p. 57).

A autora destaca ainda que essa modificação se materializa na alteração do sentido de respeito, dentro da perspectiva representada pelo reconhecimento de que todo indivíduo é detentor de suas vontades e potencialidades, seja criança ou adulto (CANEDO, 2017), dinâmicas importantes para pensar a família contemporânea e suas relações internas.

Contudo, observa-se que mesmo com a repercussão e a crescente discussão acerca de definições que deem conta de conceituar

a família, não se pode afirmar de forma categórica que haja um claro reconhecimento dessa instância da sociedade, portanto, optamos por fazer um apanhado geral dos conceitos abordados até aqui, incluindo as elaborações feitas por estudiosos, concepções da sociedade e dispositivos legais.

Destarte, a referida pesquisa compreende a família como sendo o núcleo formado pela união entre duas pessoas, incluindo as relações heterossexuais e homoafetivas, bem como a de um dos pais – pai ou mãe – com um ou mais filhos, sendo este núcleo familiar o ente responsável pela formação do caráter da criança, sendo a instância primeira onde o ser humano constrói sua visão de mundo, a partir do convívio com seus familiares e interações com o mundo exterior, personificando seu caráter.

1.1.2 Escola: instituição social e espaço de aprendizagem

Ao observarmos o desenvolvimento dos sujeitos a partir da intrínseca relação com entidade familiar, haja vista que está representada instância primeira para o desenvolvimento e formação do indivíduo, cabendo aos pais, nos primeiros anos de vida, a tarefa de educar os filhos (SANTOS; ROSIN, 2014).

Porém, ainda que a instância familiar tenha importância reconhecida, Santos e Rosin (2014) afirmam que

[...] com o decorrer dos anos, as crianças ampliam seu convívio social, principalmente com a entrada na escola. Dessa forma, trazem para o meio familiar novos conhecimentos, proporcionando uma troca entre o que aprendem em casa e o que aprendem na escola. (SANTOS; ROSIN, 2014, p.106).

Torna-se evidente a importância da escola para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, uma vez que é neste espaço que acontece o maior contato entre diferentes sujeitos, com histórias, comportamentos, personalidades distintas, o que favorece a socialização e reforça as características sociais preestabelecidas (ANDRADE; MAFRA, 2012).

Um ponto fundamental para compreendermos o atual papel das instituições de ensino pode ser observado através do percurso trilhado pela educação desde as primeiras iniciativas e políticas educacionais no Brasil, onde tornam-se evidentes as desigualdades enraizadas na estrutura social brasileira e perpassadas ao constructo educacional, beneficiando uma pequena parcela da população – e ainda o fazem atualmente, ainda que de maneira diferente e em menor intensidade – e que agora estendem-se a todos os brasileiros.

Reconhecer a escola enquanto instituição social e ao mesmo tempo lugar de socialização do conhecimento – espaço de aprendizagem – é essencial para que possamos identificar os diversos níveis de interação desta com a sociedade. Não pretendemos, portanto, conceituar o que vem a ser a escola, e sim, discutir sobre seu papel junto a sociedade moderna, enquanto estrutura essencial para o desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos.

Muito se discute na atualidade, uma gestão democrática da escola e são várias as propostas de gestão participativa, havendo a partir de 1968 segundo Gutierrez e Catani (2011, p. 74) “uma revisão dos pressupostos teóricos do taylorismo e a sua substituição, mesmo que lentamente, por valores contemporâneos, como flexibilidade, tolerância com as diferenças, relações mais igualitárias, justiça e cidadania”, mudanças que alcançaram a escola.

Dada a polissemia dos conceitos abordados faz-se necessário que façamos uma aproximação do que vem a ser uma instituição social, seja ela a família ou a escola. Para tanto, o conceito será por nós abordado conforme Faleiros (2011) como “parte da rede, do tecido social lançado pelas classes dominantes para amearhar o conjunto da sociedade” (FALEIROS, 2011, p. 31).

Faleiros (2011) alicerça suas argumentações levando em conta os moldes de uma sociedade capitalista, portanto, segundo o autor, toda instituição tem em sua base objetivos ligados as **necessidades dos indivíduos**, estando inegavelmente ligadas ao modo de produção capitalista. Sendo assim, as instituições dão materialidade, encadeamento as aspirações do Estado e da sociedade.

O autor reconhece que há uma sobreposição entre as instituições e os sujeitos sob sua influência havendo “um predomínio do ins-

titucional sobre a vida das pessoas institucionalizadas, do sistema sobre os atores” como uma homogeneização materializada nas “atividades e práticas ordenadas por um regulamento ou um planejamento burocrático ou técnico” (FALEIROS, 2009, p. 322).

O reconhecimento da escola enquanto instituição social, cujo objetivo é fortalecer os vínculos entre os sujeitos e a sociedade através da formalização do conhecimento, compreendendo sua função – social – como sendo a de proporcionar o encadeamento entre a sociedade e a totalidade social (CURY, 1995) incorporando a necessidade de colaborar para a formação da própria sociedade.

O conhecimento permeia as mais diversas instancias da vida humana sendo, na atualidade, a escola é o lócus para o desenvolvimento – social e intelectual – de crianças e jovens, preparando-os para a vida em sociedade, bem como para o desempenho das funções vitais ao desenvolvimento humano. Porém, ao mesmo tempo em que é reconhecida por seu papel formador, também é vista por pais, professores e alunos por seu desempenho insatisfatório (CORTELA, 2016).

A temática é frequente incorporada aos discursos dos governantes, reconhecido o importante papel desempenhado pela escola, é sempre reforçada a necessidade de melhores investimentos no setor educativo, e por mais que sejam desenvolvidos programas de aperfeiçoamento através de políticas e programas educacionais, estes mostram-se ineficientes frente as demandas dos estabelecimentos de ensino e profissionais da educação.

Reconhecemos a escola como instituição presente em boa parte de nossas vidas, tendo papel fundamental para a melhoria dos saberes concebidos a partir da família ocorrendo, na escola, a sistematização e socialização do conhecimento, passando por diversas mudanças quando de suas práticas e métodos, conforme salienta Villela e Archangelo (2017) sobre a escola contemporânea.

Encontramo-nos em um tempo de acesso democratizado, de uma escola não mais autorizada a fazer o uso da força física e dos castigos corporais como instrumento de controle da conduta dos alunos [...] mudanças que exigem um repensar-se, para que a escola venha cativar novamente professores e alunos envolvidos em ativida-

des de ensino e aprendizagem, as quais consomem horas, semanas, meses, anos de nossas vidas. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 16).

Se inicialmente aprendemos com daqueles que nos rodeiam – pais, avós, tios, irmãos – ao chegarmos à escola nos deparamos com a completa mudança desses parâmetros, contudo, ambos os ambientes – familiar e escolar – objetivam nos capacitar para a vida em sociedade, ao exercício pleno da cidadania.

No contexto atual, a escola assume um papel formador sob o viés social, através de práticas que considerem a vivência e convivência dos alunos no/do mundo, desta forma, a educação deve considerar a prática cidadã como fundamental para o processo formativo, buscando capacitar os alunos para que estes possam inteirar-se de seus direitos e deveres, de seu lugar no mundo, respeitando a diversidade e liberdade de pensamento, premissa fundamental do estado democrático de direito.

As tensões inerentes ao processo de ensino/aprendizagem são trabalhadas pela escola buscando contribuir para a melhoria deste processo, através de um processo de avaliação constante das ações, políticas, projetos, empregados (VILLELA; ARCHANGELO, 2017) e neste sentido, Villela e Archangelo (2017, p. 213) inferem que cabe as escolas “continuar a fazer o que tem dado certo” agregando novas formas de fazer educação à sua prática cotidiana.

É preciso, portanto, manter as ações bem-sucedidas, aprimorando permanentemente a relação, o contato e o diálogo com as famílias ampliando e visando trazer não apenas trazer a família para o interior da escola, mas sim, incorpora-los como parceira fundamental para o sucesso dos alunos.

Torna-se óbvio que as escolas vão além de um espaço que proporciona a prática de ensino; a escola tem objetivos infinitamente mais amplos. Contudo, sua função de “educar” não pode ser vista como exclusiva, não é uma obrigação da escola educar nossos filhos, esse papel deve ser compartilhado por todos os membros da sociedade.

A crítica deixa de ser efetiva quando não resulta na proposição de soluções; se a escola é de alguma forma omissa ou falha em al-

gum aspecto no preenchimento dessa função socializadora do conhecimento, de forma mais geral, há ainda uma infinidade de outras instituições como a família, igreja, partidos políticos, centros culturais, esportivos, que podem e devem atuar para a manutenção deste processo (OLIVEIRA; ALMEIDA; SANTOS, 2012).

Esta participação de múltiplos agentes e atores da sociedade ocorre quando da transmissão de valores associados ao desenvolvimento de práticas que balizem e orientem o comportamento social dos sujeitos, o respeito às diferenças, à natureza, o portar-se de maneira ética, são atributos necessários a vida em sociedade.

Entretanto, quando a escola absorve outros papéis alheios à sua missão e passa a não se preocupar exclusivamente com as atividades específicas aos processos de escolarização e aprendizagem, estará fugindo de seu real objetivo, sonhando aos estudantes, sobretudo os das camadas mais pobres da sociedade, o direito à cidadania escolar.

1.1.3 Família e Escola como agentes para a boa educação

“A Educação está em crise!

[...] a crise da educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, “privilégio” da Educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e continuas crises”.

Mario Sergio Cortella, 2014.

Ao analisar as crises do capitalismo, David Harvey (2005) faz uma interessante ressalva quanto a capacidade do sistema capitalista de se reinventar e buscar saídas para seus momentos de declínio e aponta que, na perspectiva capitalista, as crises podem ser boas oportunidades para reformulações de sucesso. Contudo, como utilizar a “crise educacional” como motor da necessária mudança de cenário, considerando as particularidades dos indivíduos e a pluralidade que é característica marcante da sociedade moderna?

Propondo uma discussão sobre a apropriação das particularidades sociais de cada lugar para promoção de uma educação de qua-

lidade o economista Ladislau Dowbor (2007) traz para o centro a globalização enquanto fenômeno universal utilizado para explicar a totalidade das dinâmicas observadas na atualidade e, contrapondo esta ideia, infere que a observação da simplicidade do cotidiano pode levar a compreensão do emaranhado social de forma mais eficaz, podendo assim, traçar mecanismos melhores para a concretização dos objetivos propostos.

A educação é a base material que municia o indivíduo para a busca por mudanças em sua própria realidade e, num sentido mais abrangente, de todos à sua volta; considerar as especificidades deve ser ferramenta fundamental para a formação de cidadãos capazes de realizar mudanças significativas para a sociedade o que pressupõe a necessidade de instituições que deem o suporte e direcionamento adequados a aquisição do conhecimento, sendo os principais a escola e a família.

Contudo, há uma crise na educação, desencadeada a partir das relações entre pais, professores, alunos, escola, quase sempre conflituosa onde as expectativas não são alcançadas, havendo a busca incessante por culpados, onde escola e professores – quase sempre – apontam para a família/pais e suas novas composições como o centro do problema e vice-versa.

É muito comum que os professores se amparem em uma atitude negativa e estereotipada em relação à alguns alunos, normalmente aqueles que mais necessitam dos docentes, declarando que “nada podem fazer por eles, pois sua família é terrível!” [...] Não se pode afirmar que famílias monoparentais, ou de pais separados, ou de pais homossexuais, dentre tantas outras formas de configurações familiares contemporâneas, representem famílias “desorganizadas”, “desestruturadas”, entre outros adjetivos inapropriados, pois o que se apresentam são novas estruturas familiares, pois o que se apresentam são novas estruturas familiares, coerentes como o contexto social, político e econômico dos tempos atuais. (CAETANO; YAEHASHI, 2014).

Tavares (2012) categoriza a educação como sendo “um processo de construção do indivíduo, baseado na atuação conjunta da

escola e da família” (TAVARES, 2012, p. 13) havendo, segundo o autor, na atualidade um desequilíbrio neste processo, uma vez que os alunos têm tido problemas para manter a disciplina dada a ausência da família junto ao desenvolvimento do ensino.

Berger e Luckmann (1973 apud Paro 2016) indicam duas fases fundamentais na formação do indivíduo social a primeira socialização – obtida através da família, que o faz membro da sociedade e de maior potencial de permanência na vida da criança – e a segunda socialização – obtida com a escolarização, onde o indivíduo é introduzido em outros setores da sociedade.

Nesta perspectiva, a participação dos pais é evidenciada uma vez que esta primeira socialização será a base principal de todas as fases subsequentes da vida e segundo Paro (2016)

[...] parece obvio que, se a escola, para tornar mais facilmente apreensível seus conteúdos, deve se reportar constantemente às experiências anteriores dos educandos, é também defensável que se tomem medidas, no seio da casa ou da família, que possam, depois, facilitar na escola a apreensão dos conteúdos culturais necessários ao desenvolvimento social e cultural da pessoa. (PARO, 2016, p. 34).

Contudo, o que observamos, com certo espanto, é a frequente imposição à escola de responsabilidades inerentes ao bojo familiar, o que para Donatelli (2004) torna necessário lembrar que

[...] a escola, em sua função social, deveria ser um local de aprendizagem, do conhecimento, da herança intelectual e científica legados pela civilização e, por tabela, contribuir para a socialização das crianças. Qualquer contribuição a mais deveria ser tarefa da família, a começar por ditar princípios morais que norteassem a vida de seus membros e pares. (DONATELLI, 2004, p. 42).

Em sentido contrário, observamos um adormecimento da família em relação ao processo educativo de crianças e adolescentes, evidenciado em diversos aspectos, desde o mau desempenho escolar até os índices de abandono, desdobrando-se em diversos outros pro-

blemas como os índices de violência, desemprego, sobretudo nas camadas mais pobres da sociedade.

Evidentemente não se pode categorizar as famílias de baixa renda como únicas responsáveis pelas questões pontuadas, não são, uma vez que, como já tratado anteriormente, a política educacional brasileira, em sua grande maioria, privilegiou uma elite minoritária, trazendo à tona toda a desigualdade enraizada na sociedade brasileira, realidade quase sempre varrida para debaixo do tapete. Dado que

Para que se possa pensar em uma real participação dos pais, é necessário principalmente que a escola assuma o seu papel [...] não cabe à escola idealizar, julgar, criticar e culpabilizar a família pelas dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento das crianças, reprovar os pais, transferir a função da escola para a família, nem dizer que os pais é que são ausentes da escola. (CAETANO; YAEHASHI, 2014, p. 21-22).

Se por um lado a família tem importância fundamental para o processo de formação social do ser humano, sendo o âmago onde ocorre a formação do caráter, a educação não formal, sendo na concepção de Bourdieu (2008) ambiente de socialização primária, cabe ao Estado elaborar estratégias que garantam a manutenção desta instância social, adequando as políticas e iniciativas de suporte as relações que se desenvolvem no círculo familiar.

Num sentido mais amplo, percebemos que os novos padrões de acumulação, delineados pelo capitalismo, passaram a dar novo formato ao tecido social, que por sua vez, imprime nas instituições – escola, família – novas nuances, tornando mais complexas as relações entre a sociedade e o estado, sendo este o ponto de maior tensão entre o ambiente de educação formal e não formal, escola e família.

Segundo Caetano e Yaegashi (2014, p. 22) “as duas instituições têm função educativa e a grande dificuldade da relação entre a família e a escola está na transferência do papel da escola para a família e vice-versa” e assim, essa relação torna-se ainda mais complexa, a escola passa a ter a família como referência para o sucesso ou não dos alunos.

Evidentemente as famílias tem incorporado diversas mudanças ocorridas na sociedade de forma equivocada, delegando apenas as instituições de ensino a responsabilidade pela construção do caráter de seus filhos, de forma individualista, como se esta fosse responsável por assegurar o sucesso desejado pelos pais aos filhos, e neste aspecto Donatelli (2004) argumenta que

[...] muitos pais chegam às escolas e pedem para seus filhos sejam tratados como pessoas especiais, não na condição de respeitar suas particularidades, mas sim na de trata-los como indivíduos únicos; esse fato deixa explícito o desejo individualista, como se fosse possível tal ação no momento em que se busca a socialização dos sujeitos em esferas públicas como a escola. (DONATELLI, 2004, p. 66).

Segundo Villela e Archangelo (2017) tem havido um equívoco quando do real papel da escola para a promoção da formação dos alunos, uma vez que

[...] a escola assume atualmente algumas das atribuições primitivas da família no passado, e isso explica, em parte, muitos dos pontos em comum entre as duas instituições [pois] o surgimento histórico da escola deveu-se à abdicação, pela família, de parte de suas funções de **ensinar** e de **educar**. (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 54, grifo nosso).

Nessa mesma direção, Canedo (2018), ao categorizar as famílias e suas características de influência, aponta a existência de um perfil de família delegadora como sendo a “família que vê como principal função do colégio cancelar diplomas que viabilizem acesso às posições almejadas na sociedade” (CANEDO, 2018, p. 94), ou seja, são pais que aparentemente estão

[...] menos preocupados com o processo de aprendizagem dos filhos, interessam-se principalmente pelas notas alcançadas, enquanto garantia de continuidade da trajetória escolar e pelos caminhos, que trilhados permi-

tam chegar mais rápido ao caminho almejado. (CANEDO, 2018, p. 94).

Estas famílias, que buscam extrair da escola apenas uma espécie de passaporte para aprovação social, se mantêm distante da escola, bem como de todo o processo de ensino que envolve a aprendizagem dos filhos e por acreditar que o papel de organizar a vida escolar é exclusivamente do estabelecimento de ensino, somente mobiliza-se quando em casos extremos, ou quando solicitada a presença pela escola (CANEDO, 2018; VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Pensar escola e família enquanto concorrentes, antagônicas, não faz sentido uma vez explicitada e reconhecida a importância da atuação conjunta para o sucesso educacional; é necessário desmistificar este posicionamento dualista proporcionando o desenvolvimento de forma complementar para a promoção de uma educação plena.

Neste sentido, Villela e Archangelo (2017) argumentam que escola e família “partilham alguns objetivos e valores, como a tarefa de educar e a busca do desenvolvimento do filho/aluno” (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p. 54), devendo estes aspectos ser amplamente discutidos e explorados ao máximo.

Libâneo (2004), quando nos diz que a presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, os pais e outros representantes participam do conselho de escola, da associação de pais e mestre (ou organizações correlatas) para preparar o projeto pedagógico-curricular, acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados, ponto fundamental para que a relação família e escola seja entrelaçada.

Caetano e Yeagashi (2014) se posicionam favoráveis ao reconhecimento dessa importância, havendo um movimento amplo e muito difundido para aproximar escola e família, e reforçam dizendo que “todo processo de construção de uma parceria entre a família e a escola fundamenta-se na necessidade de oferecer à criança uma formação adequada” (CAETANO; YEAGASHI, 2014).

Todos os apontamentos feitos até aqui corroboram para uma solução distante para a questão que envolve a relação família/escola. Contudo, há uma luz no fim do túnel; o conflito, inerente a relação por nós

retratada, tem sido transformado, temos observado uma tentativa recíproca no sentido de se estabelecer novas diretrizes para que pais, alunos, professores, escola, comunidade, vivenciem o processo de ensino como tarefa coletiva e partilhada de forma descentralizada, sendo extremamente necessário o empenho de todos ainda que de formas distintas, mas que não se diferenciam em grau de importância (CAETANO; YAEHASHI, 2014; CANEDO, 2018; VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Em suas investigações, Paro (2016) deparou-se com múltiplas sugestões sobre como tornar mais amigável e amena a relação entre família e escola, e mesmo, atrair para dentro do ambiente escolar os pais e responsáveis, sendo propostas reuniões, festas, eventos com a participação da comunidade, iniciativas criativas e diversificadas que para o autor não asseguram uma mudança de postura desejada.

Além disso, devemos intentar reforçar que a família e a escola são, antes de tudo, agentes fundamentais para a promoção da educação plena, não de forma disjunta, através de caminhos solitários e estratégias divergentes, e sim, através da integração de esforços, balizando e conduzindo crianças e jovens à conquista da cidadania e emancipação, sendo essa a principal contribuição destes agentes para com a sociedade.

Propõe-se a reflexão sobre estas questões, a partir das abordagens apresentadas no Relatório da Unesco, Educação: Um tesouro a descobrir organizado por Jacques Delors, que podem se apresentar como pistas importantes:

- a) “A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o efetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas”. (2001, p.111)
- b) Relações de Antagonismo: por vezes, os saberes trabalhados na escola opõem-se aos valores tradicionais da família, ou se apresentam como códigos e práticas não compreendidas;

A complementaridade entre educação infantil e educação familiar pressupõe a presença de diálogo entre pais e professores.

- c) Experiências apontam que quando as famílias passam a conhecer melhor e a respeitar mais o sistema escolar, melhora a qualidade do atendimento.

- d) A Instituição escolar não se confunde com a comunidade, tem sua própria especificidade, mas deve evitar de desligar-se do ambiente social.
- e) A coletividade, no seu conjunto é que é o real responsável pela educação de seus membros e, portanto, o diálogo constante com a instituição escolar é condição indiscutível.

CONCLUSÃO

A família e escola de forma cooperativa têm a função de proteger os alunos das mais diversas situações e, sejam crianças e/ou adolescentes com sonhos e atitudes. São inúmeros os problemas registrados no cotidiano escolar. Esses problemas aparecem sempre motivados por uma infinidade de carências ou excessos na relação com os pais.

Quando os pais participam das atividades da escola, passam a fazer parte da escola. Isso quer dizer, participam desse conjunto que forma a escola. Mas participar tem também sentido mais específico. Significa atualmente uma conquista que os pais vêm fazendo para poderem se responsabilizar pela procura de solução para todo e qualquer problema que exista na escola.

O envolvimento da família escolar é sem dúvida um componente essencial no processo de desenvolvimento da criança. Por este motivo desenvolvemos esse projeto buscando realizar atividades de interação entre alunos família e escola.

Segundo López (2014), a participação da família na escola é de suma importância, pois ao contrário, os resultados serão pífios. Sobre essa educação se faz necessária a participação dos pais na vida escolar dos filhos para que o processo educacional seja de maior qualidade e as duas partes envolvidas não percam nenhuma oportunidade de estarem presentes no desenvolvimento de seus filhos.

Por conseguinte, os pais não devem abdicar das suas exigências para com os professores e vice-versa, porém os pais precisam expressar a sua confiança na escola e nos seus profissionais. Quando isso não acontece por parte da família, a sociedade leva a culpa, especificamente a escola, pois na visão dos pais ela não coloca mais “os

alunos nos eixos”. Ou seja, a escola é pressionada pela família para impor normas e regras que cabem as famílias (LÓPEZ, 2014).

A intermediação da comunidade escolar através de seus representantes abre perspectivas de uma parceria na qual a troca de saberes substitua a imposição e o respeito mútuo possa fazer emergir novos modelos educativos abertos a contínua mudança.

Quando família e escola se derem conta que a formação da pessoa se dá ao longo de toda a sua vida e nos diferentes espaços em que ela atua, a ação complementar acontecerá de forma natural, como parte de um contexto social educativo.

Conclui-se que tanto a família quanto a escola são referenciais que embasam o bom desempenho escolar, portanto, quanto melhor for o relacionamento entre estas duas instituições mais positivo será esse desempenho. Todavia, a participação da família na educação formal dos filhos precisa ser constante e consciente, pois vida familiar e vida escolar se complementam.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. **Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- ANDRADE, Elizabeth; MAFRA, Ivanilde. **Os saberes dos pais na sala de aula**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.
- ARAUJO, Ceres Alves de. **Pais de educam**: uma aventura inesquecível. São Paulo: Editora Gente, 2005.
- ARAUJO, Ester Figueiredo. **Escola e família**: uma reflexão a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Itacoatiara. Manaus: UEA Edições e Editora Valer, 2010.
- ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A história da educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BORGES, Heloisa da Silva. (Org.). **Organização do trabalho pedagógico e Gestão escolar**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 08 jun. 2020.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

Brites, Luciana. Brites, Clay. **Como saber do que seu filho realmente precisa?** Aprenda os 7 pilares da educação e tenha certeza de que está preparando seu filho para a vida. São Paulo: Editora Gente, 2018.

CAETANO, Luciana Maria. YAEHASHI, Solange Franci Raimundo. (Orgs.) **Relação escola e família**: diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção psicologia, família e escola)

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Planeta, 2017.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola**: Princípios e Propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Guia da Escola Cidadã; v. 1)

GINZBURG, Natália. **Família**. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**, 2000, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420070002_00014, data de acesso: 10 JAN. 2025

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, A. S. **Família e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2009.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

TROST, J. (1995). **O processo de formação da família**. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (pp.55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VILELA, Fábio C. B. ARCHANGELO, Ana. **A escola significativa e a família do aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. – (Coleção a escola significativa; v. 4)

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8).

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 10

FAMÍLIA, ESCOLA E ENSINO: UMA TRÍADE NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

*FAMILY, SCHOOL AND EDUCATION: A NECESSARY
TRIAD FOR STUDENT DEVELOPMENT*

Emanuel Soares Cardozo
emanuelsoarescardozo1313@gmail.com

RESUMO

A complexidade do processo de ensino apresenta desafios para as instituições de ensino, sobretudo a partir das diversas mudanças na sociedade contemporânea, onde a família e escola tem seus papéis alterados de forma significativa, impactando diretamente a relação entre estes agentes e o processo de ensino/aprendizagem. Objetivando compreender como a participação da família no ambiente escolar pode influenciar a aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento educacional dos alunos. Foram aplicados questionários com pais selecionados de forma aleatória, de distintas turmas do ensino fundamental da Escola Estadual Farias Brito, da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, com o intuito de coletar dados para subsidiar as análises propostas.

Palavras-chave: Família e escola. Educação de qualidade. Agentes e processo de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The complexity of the teaching process presents challenges for educational institutions, especially due to the various changes in contemporary society, where the roles of family and school have changed significantly, directly impacting the relationship between these agents and the teaching/learning process. The aim of this study was to understand how family participation in the school environment can influence the

acquisition of knowledge and the educational development of students. Questionnaires were applied to randomly selected parents from different elementary school classes at the Farias Brito State School in the city of Manaus, Amazonas State, with the aim of collecting data to support the proposed analyses. Through a bibliographic survey and analysis, combined with content analysis, we sought to identify the level of interaction that parents or guardians have with the school in their narratives, as well as their understanding of the importance of this relationship – family and school – for their children’s academic development. It is noted that, although they are aware of their children’s needs and educational challenges, parents lack the ability to play their role in a meaningful way, and there is a need to establish – through dialogue with the school – ways to improve this contact and thus collaborate with the teaching/learning process. Having identified the limits and possibilities of the study in question, we can conclude that the importance of the family for the student’s school and social life is evidenced by the establishment of constructive dialogues with the school, collaborating with proposals and the creation of mechanisms that value the specificities for the promotion of quality education.

Keywords: Family and school. Quality education. Agents and teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento acompanha a humanidade no decorrer de sua história, desde o surgimento das primeiras civilizações, no tempo em que o acesso à educação era reservado a uma elite minoritária, até a contemporaneidade, quando os avanços sociais promoveram a ampliação do direito educacional a todos, ainda assim, se mantenha muitos dos traços elitistas observados anteriormente, apesar de hodiernamente, no Brasil ser garantido constitucionalmente o direito a educação.

Diante de tal garantia legal, muito se discute o papel de cada um dos entes envolvidos no processo educativo, e neste cenário, as instituições escolares acabam sendo vistas, de forma equivocada, como o espaço soberano para a promoção da educação do escolar,

representando para muitos o que se convencionou chamar entre os profissionais da educação de “depósito de crianças”, tirando o foco da responsabilidade e o papel do núcleo familiar no processo de ensino-aprendizagem.

Durante nossa vida profissional, observamos certo declínio na participação e presença do núcleo familiar dentro do ambiente escolar, como consequência de inúmeros fatores como a dura rotina de trabalho dos pais, maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, além da recusa da escola em absorver as mudanças ocorridas na sociedade, deixando de propor medidas para atrair a comunidade para dentro da escola.

Este arcabouço de informações, acumuladas no decorrer de 21 anos como profissional da educação, sendo destes 16 anos dedicados à gestão escolar, é a base para a formulação de uma questão central e que norteou este trabalho: A participação da Família no ambiente escolar afeta o processo de ensino-aprendizagem do educando?

A partir desse questionamento inicial, buscamos evidenciar a importância da atuação conjunto entre Família e Escola, como aliadas, para a promoção do ensino de qualidade. Portanto, buscou-se explicitar a importância desta tríade – família, escola, ensino – para a conquista de uma educação transformadora, qualitativa e satisfatória, engajada na formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a sua realidade de forma positiva a partir de ações pautadas nos conhecimentos adquiridos durante a vida escolar.

Portanto, a apreensão do processo educativo fundamentado nesta tríade – família, escola, ensino – nos faz pensar para além do óbvio, buscando compreender de que forma se dá a relação entre pais e professores, comunidade e escola, e se, dentro do contexto escolar, são considerados o contexto social de cada aluno, sendo observadas suas particularidades, origem social, suas vivências, experiências e expectativas, para elaboração das estratégias utilizadas no decorrer do processo de ensino, além de observar se a família está incluída neste processo.

Assim, buscou-se compreender a questão central da pesquisa a partir de outras nuances, também centradas na relação já descrita, partindo de três pontos específicos:

- a) Descrição do processo ensino-aprendizagem a partir da participação familiar no âmbito escolar;
- b) Identificação de fatores que evidenciam a importância da família no aspecto do desenvolvimento do ensino-aprendizagem do educando;
- c) Especificação das estratégias utilizadas para proporcionar/incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

A observação e descrição proposta intenta esclarecer como a escola se organiza e se, dentro de sua estrutura administrativa, buscam incentivar a maior participação das famílias nas atividades e na vida escolar dos alunos, objetivando elucidar quais os pontos de vista de pais, professores, diretores e pedagogos, bem como dos alunos, já que este é o público alvo da educação.

A partir disso, há de se considerarem ainda as especificidades locais como fator de influência para o engajamento das famílias na vida escolar dos filhos, como por exemplo, o nível de escolaridade dos pais, visto que o Amazonas tem índices consideráveis de analfabetismo entre os adultos, portanto, muitos pais não chegaram a concluir se quer o ensino básico, não possuindo as competências e conhecimentos específicos necessários para acompanhamento das tarefas dos filhos. Outra condicionante é o trabalho infantil, pois muitos jovens acabam tendo que trabalhar para complementar a renda familiar, fator de influência direta para o desenvolvimento educacional dos jovens e adolescentes.

Por conseguinte, a ausência da Família na vida escolar dos alunos acarreta em descontentamento por parte dos professores, que com o passar do tempo transforma-se em desinteresse e desmotivação, sendo comum ouvir relatos negativos dos educadores, que não veem perspectiva de mudança do atual cenário em que se encontra a educação brasileira.

Destarte, nesta pesquisa, objetivou-se evidenciar a importância da Família para o bom desempenho do aluno, impactando ainda, em melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, professores, Gestores escolares, e influenciando na melhora dos indicadores de qualidade do aprendizado.

A partir disto, preconizamos a tríade família-escola-ensino como fundamental para obtenção de resultados contundentes para a

aprendizagem do escolar, buscou-se, portanto, avaliar se os resultados que priorizam não somente quantificar em números a aprendizagem, mas sim, observando qualitativamente a percepção dos pais de sua importância para os avanços do escolar inserido num ambiente que prioriza a participação ativa do núcleo familiar no processo de formação escolar.

Assim, parte-se da hipótese de que as famílias têm influência no processo de ensino-aprendizagem do aluno, através da orientação e incentivo dos pais nas atividades escolares, em parceria com os professores, bem como o acompanhamento das atividades dentro do contexto social em que as famílias estão inseridas, promovendo mais segurança e melhoria no aprendizado do aluno.

1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, DA COLÔNIA À REPÚBLICA

Neste capítulo abordaremos a história da educação no Brasil, considerando sua evolução em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, afim de evidenciar como as mudanças na sociedade brasileira influenciaram as políticas públicas educacionais no país, desde a chegada dos portugueses até a promulgação da Constituição Cidadã de 1988.

Para tanto, objetivamos fazer um apanhado histórico da elaboração das primeiras políticas educacionais no país, pontuando como o sistema de ensino se transformou ao longo do percurso histórico-político brasileiro, partindo de uma abordagem acerca da oferta e acesso ao ensino no país, passando a exposição de como o tema foi tratado nos textos constitucionais, revertendo-se em melhorias consideráveis a partir da Constituição Federal de 1988, que definiu os papéis de cada agente na promoção e manutenção da educação.

Finalmente, faremos um apanhado referente ao papel de cada um dos agentes – políticos e sociais – envolvidos no processo educativo sob a égide da legislação vigente concatenada a literatura acerca da temática.

1.1.1 Educação no Brasil, para quem?

A consolidação do território brasileiro, assim como a implementação do modelo político atual e o pacto federativo, foi marcada por disputas pela manutenção do poder que no decorrer da história engloba períodos de obscuridade democrática e revoltas populares, pautadas na busca pela retomada do poder decisório pelo povo, sendo o federalismo brasileiro embasado na descentralização e maior autonomia de Estados e Municípios.

O pacto federativo permitiu avanços significativos em diversas esferas, como a maior autonomia dos entes federados, agora responsáveis por elaborar políticas que melhor se adequem a realidades específicas de cada parte do território, observadas a hierarquia institucional, sendo as políticas educacionais um dos mais importantes temas incorporados à estrutura administrativa em todas as esferas de governo, Federal, Estadual e Municipal.

O ensino no Brasil começa a ser oferecido após a chegada da família imperial, no final do século XIX, tendo as instituições de ensino brasileiras, passado por transformações que acompanharam as mudanças políticas, econômicas e sociais e que, séculos depois, conduziram o país a elaboração da constituinte cidadã em 1988, e no que tange a educação, a constituição vigente trouxe diversos avanços como a exigência da oferta de ensino de forma universal e gratuita.

Esta abordagem histórica torna-se fundamental, uma vez que é preciso voltarmos o olhar ao passado para compreender o presente e assim, definir diretrizes para o futuro, considerando as mudanças engendradas através das teias institucionalmente estabelecidas, sendo de capital importância considerar os processos históricos como sendo a base material da realidade concebida.

A educação brasileira tem sua origem marcada pela elitização do conhecimento, onde o ensino era reservado a uma pequena parcela da sociedade tida como intelectualmente superior, fato este explicitado desde a chegada dos jesuítas à costa brasileira, em 1549, que descreveram o sistema de ensino como sendo de boas escolas, porém, ofertado para uma pequena parcela da sociedade (FERREIRA JR., 2010).

A partir de então, teve início a prática de ensino empreendida pelos jesuítas, através da catequese, imprimindo aos nativos uma narrativa marcada pela aculturação, com o objetivo principal a inserção destes no sistema de exploração de trabalho, pautado ainda pela cobiça por terras sob o domínio dos nativos, e que conforme Ferreira Jr. (2010)

[...] a missão catequética jesuítica empreendida [...] estava tanto relacionada com as disputas religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos. (FERREIRA JR, 2010, p. 17).

Para Ferreira Jr (2010) o caráter extremamente celetista e segregacionista do ensino brasileiro só passa a conhecer algumas mudanças a partir do século XIX, sobretudo a partir das mudanças ocorridas no sistema político, com a independência do Brasil, em 1822, passando a organizar-se como monarquia. Pode-se observar que, no período colonial a educação brasileira se dá através do sistema jesuíta e, com a expulsão desses, as implementações ocorreram a partir das reformas pombalinas.

Na última década do século XIX, o país experimenta uma nova mudança que merece nossa atenção, tendo ocorrido em 1890 à implantação dos primeiros grupos escolares na cidade de São Paulo, com a consequente necessidade da criação de espaços apropriados a prática educativa, período também marcado pela modernização da república. Contudo, essa nova dinâmica não pôs fim ao já conhecido modelo implantado pelos portugueses, fundado na exploração de terras para monocultura e na mão de obra escrava, mantendo a educação nos moldes elitizados, uma vez que a população não tinha direito ao acesso às escolas.

De acordo com Saviani (2006)

[...] ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total [que] a partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, houve, também, um

incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, a quem dos escassos investimentos. (SAVIANI, 2006, p. 32-33).

A era Vargas inaugurou um período onde ocorreram as mudanças mais significativas desde a chegada dos portugueses. Nesse momento, o mundo passa por mudanças importantes, sobretudo com a quebra da bolsa de Nova York, que no Brasil permitiu a manutenção da política econômica vigente no país.

Nesse período é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, na década de 1930, sendo uma das primeiras medidas do governo de Getúlio Vargas, estando à frente do ministério Francisco Campos que comandou a reforma no ensino primário e normal do estado, considerada como pioneira no país, uma vez que tinha como diretrizes fundantes os preceitos da “Escola Nova”, que no Brasil teve como pioneiros nomes como os de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Estas reformas no Ensino Secundário – hoje chamado de Ensino Médio – e no Ensino Superior (1931) conduziram a educação brasileira a novos rumos, passou-se a definir diretrizes para o Ensino Secundário que trazia como principal proposta a mudança do foco exclusivo de preparação para o ingresso no Ensino Superior, passando a ser, nas palavras de Campos (1931), a ferramenta para o

[...] desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas. (CAMPOS, 1931, p. 3).

Os arranjos institucionais advindos da Revolução de 30 impuseram ao Governo de Getúlio Vargas diversos desafios, fazendo com que parte da estrutura de poder fosse referendada a exemplo da retirada da obrigatoriedade do ensino laico nas escolas.

Nesse período, segundo Romanelli (1999), pretendia-se para o Brasil uma ascensão da indústria, sendo essa intensificação capaz de

[...] determinar conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oli-

gárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (ROMANELLI, 1999, p. 59).

Contudo, Romanelli (1999) afirma que mesmo representando a manutenção do conservadorismo e elitismo da educação brasileira, a referida reforma trouxe avanços que merecem ser destacados, como:

- a) Estabelecimento de um currículo seriado.
- b) A frequência passa a ser obrigatória.
- c) Ciclo Fundamental, com duração de cinco anos.
- d) Ciclo complementar, com duração de dois anos.
- e) Equiparação dos estabelecimentos de ensino.
- f) Estabelecimentos de Normas para o Exercício da atividade docente.

Posteriormente, com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia – hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – houve maior atenção aos estudos pedagógicos no Brasil, sobretudo a partir da criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944) que publicava periodicamente informações referentes a política educacional brasileira, e que podiam ser acessados por pesquisadores e pela sociedade civil.

Com a ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1988) teve início um período que deixou profundas marcas para educação brasileira. Diversos estudos apontam para um aumento significativo do número de matrículas, sobretudo no Ensino básico, contudo, não houve reduções significativas dos índices de analfabetismo.

Neste período, uma das principais pautas do governo, a economia, fora responsável por diversas mudanças na estrutura educacional vigente no país, sob o discurso desenvolvimentista, a educação fora colocada como um dos principais meios para se alcançar o progresso no Brasil.

A partir disso, Frigotto (2006) destaca que as engrenagens que estruturaram a educação durante o Regime Militar pautavam-se no

discurso em que o desenvolvimento do país estava diretamente ligado ao desenvolvimento dos cidadãos através do trabalho, e assim, esta passou “a constituir-se num dos fatores fundamentais [sendo] as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Apreende-se assim que, durante o regime civil-militar no Brasil, a estrutura educacional pautava-se em três pilares ideológicos, a Segurança Nacional, a teoria do indivíduo como fonte para o desenvolvimento e as concepções cristãs conservadoras, sendo a relação educação/desenvolvimento preponderante na estrutura educacional.

Contudo, ainda que a educação tenha sido colocada desta forma segundo Favero (2005) houve nesse período uma gradativa redução dos investimentos em educação, seguidos por uma ampliação da atuação do setor privado, sobretudo nos ensinos médio e superior, ou seja, tratava-se de um projeto prioritariamente ligado aos interesses do mercado.

Torna-se claro que o foco principal era voltado à formação tecnicista, preocupada com o aprimoramento técnico da produção, que buscava atingir melhores resultados e altos índices de eficiência produtiva com o mínimo de investimento possível.

Já a década de 1970, marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o principal objetivo era o desenvolvimento dos alunos para a promoção das suas potencialidades, bem como para o exercício da cidadania e a formação profissional. Além disso, a LDB versava ainda sobre os requisitos mínimos para o avanço dos alunos, assim como fixava percentuais de frequência mínima como condicionantes para a aprovação.

Contudo, conforme aponta Arcanjo e Hanashiro (2010) há uma estreita relação entre a LDB e a inserção dos alunos no mercado de trabalho, visto que um dos temas tratados é a atuação destes em empresas a fim de habilitar os jovens para o mercado de trabalho, não havendo porem, a formação de vínculo empregatício, ainda que houvesse remuneração.

Este período de implantação da LDB foi marcado pelo controle excessivo por parte do Estado, que excluía a sociedade civil do processo decisório, além disso, os alunos eram submetidos a punições

físicas, sendo estes os principais pontos negativos, havendo também pontos positivos, como a fixação de normas para o Ensino Superior, bem como a irredutibilidade das vagas oferecidas pelas universidades. A necessária reforma na LDB só ocorre em 1996, mais de 20 anos após a promulgação da lei, com a proposta de Darcy Ribeiro.

Neste sentido, segundo Ferreira Jr. (2010, p. 13), historicamente “o Brasil conheceu a escola desde o período colonial, mas ela foi destinada a poucos” já que, para o autor, implantou-se na estrutura educacional brasileira um sistema que gerou elitismo extremo e exclusão da grande maioria da população, dualismo presente no decorrer da história da educação brasileira, estando presente ainda hoje, a pesar da maior abrangência da rede de ensino.

Quanto ao acesso às políticas educacionais no Brasil, faz-se necessário considerar a extrema desigualdade social e a precariedade do sistema de ensino público, fatores atenuados na região Norte do país, e que no Amazonas são acrescidas pelo difícil acesso dos alunos residentes das comunidades ribeirinhas, exigindo por parte do Estado, planos e estratégias diversificadas para o atendimento desta parcela da população, considerando as particularidades locais. Sendo assim, considerando as dimensões do Estado brasileiro, sua vastidão e complexidade territorial, múltiplas realidades se apresentam como desafio para a formulação de políticas educacionais concretas.

Portanto, torna-se necessário que haja observância às peculiaridades locais por parte dos gestores públicos, atentando para a clientela atendida pelas políticas educacionais, de sua realidade socioeconômica, experiências e expectativas, atendendo assim aos princípios basilares propostas pela educação brasileira, uma educação para todos.

1.1.2 Educação como preceito constitucional no Brasil

A Constituição em vigor, promulgada em 5 de outubro de 1988, é produto do longo período histórico que se estende do período colonial ao republicano e tem como fundamento basilar a plena liberdade do povo brasileiro além de conferir maior autonomia a Estados e Municípios, promovendo a descentralização do poder que foi marca fun-

damental do regime militar, marcando o início do período republicano presidencialista no país.

Sete Constituições foram implementadas ao longo da história do Brasil, nos anos de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, sendo quatro delas discutidas e promulgadas após assembleias constituintes – 1891, 1934, 1946, 1988 –, duas impostas – 1824 (D. Pedro I), 1937 (Getúlio Vargas) – e uma aprovada pelo Congresso Nacional por imposição dos militares que tomaram o poder em 1967. Observa-se, portanto, uma alternância entre regimes fechados/autoritários e abertos/democráticos (tabela 1).

Tabela 1 - Constituições brasileiras

C. F.	Legitimidade	Período
1824	Imposta por Dom Pedro, Imperador	Império
1891	Aprovada por Assembleia Constituinte	República Velha
1934	Aprovada por Assembleia Constituinte	Era Vargas
1937	Imposta por Getúlio Vargas	Era Vargas
1946	Aprovada por Assembleia Constituinte	Democracia Populista
1967	Aprovada no Congresso por exigência do Regime	Regime Militar
1988	Aprovada por Assembleia Constituinte	República Contemporânea

Fonte: Dados organizados pelo autor, 2020.

Torna-se imprescindível considerar as bases políticas vigentes no país em cada momento histórico como base material para a consolidação de cada uma das Constituições brasileiras, uma vez que incidem sobre os princípios e objetivos de cada uma delas, importando-nos para a presente análise, como a educação foi tratada nos textos constitucionais e durante o período de vigência de cada um deles.

Observa-se ainda que, mesmo de forma superficial e com alcance mínimo em alguns dos textos constitucionais brasileiros, todas as Constituições promulgadas no país versaram de alguma forma sobre o tema Educação, sendo reconhecida a Constituição Cidadã de 1988 como a que propiciou maiores avanços a pauta educacional.

A Constituição de 1824 imposta por D. Pedro I, após a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823, composta por 179 artigos, priorizou medidas de fortalecimento do poder mantido pelo Imperador, colocando-o acima de todos os demais entes como Executivo, Legislativo e Judiciário, podendo este, nomear os governadores das províncias sem qualquer tipo de consulta popular, por exemplo (IGLESIAS, 1985).

Para Iglesias (1985) a Constituição, promulgada logo após a Independência do país, expressa uma busca pela separação do Brasil (colônia) de Portugal (metrópole), além de representar o fortalecimento do Imperador através do Poder Moderador, sendo até hoje a de maior vigência no país, 65 anos, até o Brasil República.

Para a Educação, a primeira Carta Magna brasileira representou o início dos debates sobre a implantação de uma educação nacional, resultando em dois projetos de lei para a educação pública (BRASIL, 2020a), contudo, trouxe seu artigo 179 apenas dois parágrafos sobre o tema, estabelecendo que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (§ 32) e quanto aos “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (§ 33), expressando a pouca preocupação que se tinha com o tema à época, ainda que seja de grande importância a menção a gratuidade da instrução primária à todos, ainda que isso não tenha sido praticado durante a vigência do texto constitucional (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002).

Nesse período o café se tornava o principal aporte econômico do país, e a medida que a elite agrícola se fortalecia, crescia o asseio pela maior autonomia das províncias, controladas por D. Pedro I no Brasil Império, havendo maior intensidade nas pressões por reformas e pela implantação do republicanismo e junto aos militares, vitoriosos na Guerra do Paraguai (1864-1870), passaram a galgar maior representação política.

Assim, a Monarquia foi sendo enfraquecida, sobretudo no final dos anos 1880 por ter perdido importantes bases de apoio, e de outros grupos que já haviam perdido a simpatia pelo atual regime, como a Igreja católica, a camada média de forma geral e os fazendeiros escravocratas, descontentes com a Abolição da Escravatura, o que culminou na derrubada do Império, em 1889, sendo o marechal Deodoro da Fonseca o chefe do movimento que derrubaria o governo, dan-

do início ao período denominado de Primeira República ou República Velha (1889-1930).

A segunda Constituição, promulgada em 1891, no nascer da República, é marco inicial de diversas mudanças no sistema político brasileiro, como a abolição do trabalho escravo e a ampliação da indústria, havendo conflitos internos entre os grupos que tomam o poder, deodoristas e florianistas. Além disso, o texto tinha como princípio basilar a maior autonomia das províncias, havendo o abandono do modelo do parlamentarismo para a adoção do presidencialismo.

No que concerne à Educação, o texto constitucional incorpora mais dispositivos que a anterior além de, em alguns temas, fixar regras e normas que se perpetuaram durante todas as constituições, como a separação entre Estado e Igreja, garantindo a laicidade do ensino, bem como a separação de poderes, definindo o papel da União, por exemplo, (BRASIL, 2020b), além de embasar a educação como sendo um direito do cidadão, garantido pelo Estado que definirá os parâmetros e abrangência da política educacional no país (CURY, 2001), ou seja, o texto deixou claro o papel de cada ente – Governo Central e Estados – para a promoção da educação pública no país. O ponto negativo fica por conta da supressão do direito ao voto por analfabetos, evidenciando a exclusão de parte da população.

Já nos anos trinta, com um mundo em ebulição após a crise de 1929, observa-se no país a tentativa de mudanças do cenário econômico como as de apoio à indústria, além disso, há no Brasil a continuidade de um movimento contrário ao sistema republicano, representado pela Revolução Constitucionalista de 1932.

Nesse cenário, a nossa terceira constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, é conduzida segundo diretrizes sociais características do Governo de Getúlio Vargas, delegando maior poder ao governo federal e institucionalizando a Justiça Eleitoral e Trabalhista, representando salto significativo nessa matéria com a criação de dispositivos legais de proteção dos trabalhadores e normatização do regime de trabalho, contudo, ainda que tenha instituído o voto às mulheres, além da obrigatoriedade a partir dos 18 anos, a Carta Magna ainda exclui esse direito de analfabetos e mendigos (BRASIL, 2020c).

Nesse período também é criado o Ministério de Educação e Saúde (1930), havendo a reforma do ensino superior e secundário, estando o campo pedagógico sobre forte influência do movimento da Escola Nova, que se materializa no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) – importante marco do pensamento liberal – tendo influenciado diversas reformas posteriores. A estrutura educacional, imposta anteriormente pela Constituição anterior, foi mantida, porém, o novo texto constitucional abarcando muitos outros eixos na política educacional.

O destaque maior vai para a definição de receitas exclusivamente para a educação, fixando percentuais a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal, percentuais mínimos a serem destinados à manutenção da Educação.

Contudo, mesmo com os reconhecidos avanços no que se refere a gratuidade do ensino o texto constitucional é contraditório, pois prevê o pagamento de contribuição mensal à escola por partes dos “menos necessitados” (BRASIL, 2020c) e neste sentido corroboramos com Cury (2008) ao argumentar que, o direito fundamental à educação “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 294).

Com a queda do Estado Novo, em meados da década de 1940, há a promulgação da nova Constituição, havendo o reestabelecimento do estado de direito e é devolvida a autonomia federativa, o que não durou muito, com a queda do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1947, e nesse momento, são propostas mudanças em diversos níveis da educação, desde o ensino fundamental, o ensino normal e ao ensino agrícola, além de ser instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e com a Reforma Capanema acentua-se o dualismo representado pela educação ofertada para a elite e a oferecida a classe popular, sendo estas a orientar a educação brasileira até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961.

A Constituição de 1946 relembra em muitos aspectos a Constituição de 1934, porém, com a adição de novos temas como o de dar competência a União para “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º, XV), uma vez que, as constituições anteriores definiam estas atribuições como sendo as de “traçar as diretrizes”

(BRASIL, 2020c), além de reafirmar a educação como um direito que deve ser garantido a todos, incluindo ainda, pela primeira vez, a oferta do ensino, em todos os graus, livre à iniciativa particular, respeitadas as leis vigentes (BRASIL, 2020e).

A novidade nesta nova redação fica por conta da gratuidade da educação primária a todos, sendo o ensino ulterior ao primário, apenas para quem comprovasse a “falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 2020e, art. 168, II). O novo texto versa ainda sobre o ensino religioso, fonte de tensão entre grupos de católicos e de liberais, orientando que o mesmo faz parte do corpo de disciplina dos horários das escolas oficiais, sendo, porém, de matrícula facultativa, e ministrada de acordo com a manifestação individual de cada aluno ou por seu responsável legal, não deixando claro se religiões não católicas seriam abarcadas.

O período que viria a tomado do poder pelos militares, em 1964, traria serias mudanças em toda a estrutura política, administrativa, econômica e, sobretudo, educacional. Durante o período do regime, em que o autoritarismo e a política de segurança nacional buscavam combater “inimigos internos”, ao regime, instalou uma verdadeira caça às bruxas. Ainda que o governo militar tenha mantido a estrutura do Congresso Nacional, este mantinha controle Legislativo direto, sendo encaminhado ao Congresso nova proposta constitucional, aprovada e promulgada em dia 24 de janeiro de 1967.

O novo texto sofreu diversas modificações, através dos chamados Atos Institucionais (AIs), instrumentos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, e que permitia a estes atuar de maneira mais impositiva, com poderes extra constitucionais, sendo decretados 17 destes atos no intervalo entre 1964 a 1969, complementados, ainda, por 104 atos complementares, sendo hoje um dos mais conhecidos o Ato Institucional nº 5 (AI-5), publicado em 13 de dezembro de 1968, instrumento basilar de poder absoluto do novo governo, responsável pelo fechamento do Congresso Nacional por cerca de ano, além da suspensão do mandato de senadores, deputados, vereadores. Apenas 20 anos depois da tomada do poder pelos militares um novo governo, eleito democraticamente, voltaria ao poder.

Durante o período em que os militares comandaram o país, no que concerne à educação, são encaminhadas reformas significati-

vas, sendo concebida a reforma do ensino superior, através da Lei nº 5.540/68 e em seguida, com a reforma da educação básica, em que foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, com a publicação da Lei nº 5.692/71. Outra observação importante a ser feita é quanto ao Ensino Superior, que nesse período, teve, por conta do “crescimento econômico” brasileiro, incremento substancial, objetivando ainda, dar continuidade ao ensino de 1º e 2º grau, ou seja, o trabalho pesa sobre as decisões acerca da política educacional no país.

Está claro que neste contexto, onde as restrições de liberdades, políticas e de expressão, foram intensas, a educação no país não tem mudanças positivas de forma significativa, mantendo a mesma linha dos textos constitucionais anteriores (FERREIRA JR., 2010).

O fim do Governo militar, dar-se início o período de retorno aos trilhos da democracia, e com a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que atualmente mantém o ordenamento jurídico no Brasil, sendo a sétima desde a independência do Brasil em 1822, completou 32 anos neste ano de 2020, representando a maior vitória dos direitos dos cidadãos brasileiros, de sua garantia de liberdades civis e estabelecendo os deveres do Estado.

No que se refere à Educação, de início, o governo central de José Sarney representou uma fase de incertezas, haja vista o pouco debate acerca dos reais desejos por mudanças, tão conclamados pelo povo nesse período de transição, como a garantia de Educação para todos os brasileiros, de forma igualitária além da implementação de um Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN).

É certo que a constituinte atual é a mais extensa no que se refere à educação, nas mais diferentes modalidades e abordagens. O novo texto buscou sanar problemas estruturais históricos como a exclusão de parcela da população do direito à educação, havendo expressão direta dos princípios e deveres do Estado além de dar prosseguimento ao caráter gratuito e universal da educação, iniciado desde a constituição de 1934, renovado em 1946 e 1967, estando expresso no art. 205 da Constituição Federal de 1988 que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colabora-

ção da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A partir desses preceitos, saliento que este é um dos principais pontos para a análise aqui proposta, o tripé representado pela relação família, escola e ensino, que culmina na prática educativa.

Os avanços observados no decorrer da implementação das Constituições brasileiras sobre a temática educacional são notórios, ainda que sejam necessários diversos ajustes diante das mudanças pelas quais o país e o mundo vêm passando, com as novas formas de interação sociais e apropriação do conhecimento, sobretudo a partir da globalização.

1.1.3 Constituição Cidadã de 1988: educação, dever do Estado, direito de todos

Conhecimento é poder. Essa sentença é universalmente aceita nas mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que é através do conhecimento, de sua estruturação e sistematização, que todas as áreas da sociedade se organizam. É em volta do conhecimento que as novas tecnologias e os avanços da sociedade moderna se posicionam, portanto, a educação representa fonte inesgotável de poder, uma vez que possibilita a emancipação dos sujeitos e atores sociais, além de subsidiar as mudanças da própria sociedade (FREIRE, 2019).

Desta forma, observemos a Constituição Federal vigente no país, que com mais de 30 anos de sua promulgação, representa para o povo brasileiro a extensão da cidadania a todos; garantindo a inviolabilidade de direitos independentemente de raça, cor, de renda, gênero, profissão e mesmo alfabetização, corrigindo assim, deficiências observadas em todas as versões anteriores, sendo ainda garantidos o direito de ir às ruas protestar e criticar as ações dos nossos representantes.

Para tanto, compreender a educação como ponto basilar para o desenvolvimento de uma nação torna-se fundamental, e nesse aspecto, em vista da legislação atual, o Brasil é reconhecido como um

dos países de ponta na América Latina, sobretudo quando da gratuidade do sistema público de ensino, básico e superior.

Nesse sentido, Raposo (2005) coloca a educação no mesmo rol de outros direitos universais, e infere que

[...] a educação, enquanto dever do Estado e realidade social não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere. (RAPOSO, 2005, p. 4).

Sendo o conjunto de princípios fundamentais que regem todas as leis do país, a Constituição de 1988 é a materialização de verdadeiras conquistas, visto que podemos usufruir de certas garantias negadas anteriormente na história das constituições brasileiras.

O período que antecedeu a volta da democracia no Brasil, representado pelo Regime Militar (1964-1985), pode ser compreendido em duas fazes distintas, uma marcada pelo autoritarismo exacerbado e outro pela abertura política do país, e no campo educacional, a Constituição de 1988 estabelece os direitos e deveres de cada um dos atores responsáveis pela promoção da Educação, sendo aqui destacados a família e o Estado.

A apreciação da educação como direito fundamental no Brasil é reflexo direto do Estado Democrático de Direito, em que os direitos individuais são extremamente importantes e os direitos coletivos são ampliados sendo este, a nosso ver, o ponto de maior ganho com a nova Carta Magna.

Quanto a manutenção da educação na Constituição de 1988, Fava (2014) argumenta que

[...] a Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual da União para a manutenção e o desenvolvimento da educação, assegurou a gratuidade do ensino em estabelecimentos públicos em todos os ní-

veis e reafirmou, em seu artigo 207, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades. (FAVA, 2014, p. 15).

Contudo, os investimentos, ainda que importantes, por si só, não garantem o sucesso dos estabelecimentos de ensino, e para Fava (2014, p. 16) a educação no Brasil mostra-se “mais como um instrumento de manutenção do *status quo* para aqueles que frequentam os bancos das escolas e menos como um mecanismo de oferta de conhecimentos básicos para o desenvolvimento de competências e habilidades” e o que observamos hoje é a escola como um estabelecimento onde é priorizado a quantidade e não a qualidade.

Após o fracasso dos militares no poder, entre 1987 e 1988, foi elaborada a nova Constituição, resultado dos 19 meses de assembleia sendo considerada incompleta, apesar de ser uma das mais extensas tendo inicialmente mais de 245 artigos, e passou a determinar o sistema presidencialista de governo, o Poder Judiciário passou a ser um órgão independente, o intervencionismo estatal e nacionalismo econômico, ampliou a assistência social, inclusive aos trabalhadores, criação de medidas provisórias, direito ao voto para analfabetos e menores entre 16 e 18 anos de idade, ampliou a garantia de direitos fundamentais.

É importante lembrar que neste período, as agências multilaterais estabeleceram um conjunto de medidas econômicas a serem implementados pelos países sul-americanos como imposição aos financiamentos concedidos aos países da região, e dentre as medidas estavam ajustes fiscais, redução do Estado, maior fiscalização dos gastos públicos, sendo a implantação destas medidas no Brasil, de acordo com Ferreira Jr (2010), responsáveis pelo travamento de diversas políticas públicas, uma vez que

[...] a reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente. (FERREIRA JR., 2010, p. 108).

Nesse contexto Raposo (2005) argumenta que a Constituição Federal de 1988 empodera todo cidadão brasileiro à exigir do Estado – enquanto ente responsável pela manutenção e garantia dos direitos fundamentais – a garantia da oferta da educação, de forma universal e igualitária, uma vez que o texto Constitucional estabelece esse dever ao Estado, além de colocá-lo junto à família no poder/dever de promover a educação as crianças e jovens, devendo o Estado, na ausência de vagas em escolas públicas, arcar com os custos dos estudantes em escolas privadas, através do pagamento de bolsas a esses estudantes.

O artigo 6º da Carta Magna de 1988, estabelece como direitos fundamentais, além da Educação, outros como a saúde, o trabalho, a proteção à gestante e a criança, entre outros (BRASIL, 1988), ou seja, passou a consagrar a as tarefas competentes ao Estado, bem como estabelecer diretrizes para que tais garantias fossem alcançadas.

Sendo assim, conforme Raposo (2005) a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, faz-se necessário apreender a educação como ferramenta pela qual os indivíduos se desenvolvem física, moral e intelectualmente, o que, por conseguinte, propicia melhor integração destes com a sociedade, ou seja, a educação deve ser entendida como conjunto de ferramentas internalizadas através do processo/relação ensino aprendizagem.

Com a incorporação da educação como direito fundamental, passou-se a concretizar os objetivos da Carta Magna de 1988, desenvolvendo-se de forma plena e efetiva a cidadania no país (BRASIL, 1988), sendo assim, a educação como direito social, impõe obrigatoriedade pela promoção de medidas para que este direito chegue a todos os brasileiros.

Para além dos já mencionados dispositivos constitucionais, a Constituição Cidadã também elenca, em seu artigo 206º, os princípios base para o desenvolvimento do ensino no Brasil, e neste ponto destacamos a igualdade de condições para o acesso e a garantia de educação de qualidade como principais ganhos, e que somados à valorização dos profissionais da educação além da liberdade de aprender e ensinar, propiciou aos brasileiros mais que o simples acesso à educação, mas, também, o acesso de forma universal e igualitária.

Para Garcia (2015), a inserção da educação como direito fundamental é representado pela busca do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, além de intentar construir uma sociedade onde os cidadãos, livres, pudessem desenvolver-se de forma justa, para assim, através da promoção do bem comum, se alcançasse a redução das desigualdades sociais, que hoje vemos serem acentuadas.

Seguindo nesta linha, Legale (2009) acrescenta que diante de tais garantias, cabe ao Estado a garantia de boa educação, a saúde, a assistência social, a previdência, a segurança e a moradia através da promoção de políticas universalistas, sem a antiga elitização anteriormente observada.

Destarte, Legale (2009) infere que estes direitos consolidam a prática de cooperação comum à democracia, pois

[...] sem direitos como educação e saúde, mesmo diante da ausência de constrangimentos, os indivíduos não conseguiram desempenhar plenamente o papel de cidadãos, seja na construção de sua autonomia privada, seja na atuação no espaço público. Não seriam cidadãos livres e iguais na deliberação democrática, uma vez que o prejuízo aos direitos sociais acarreta também prejuízos à construção dos próprios projetos de vida e à participação na deliberação pública. (LEGALE, 2009, p. 16).

Contudo, os dilemas representados pela oferta do ensino na esfera pública e privada, ganham contornos que contrapõem os objetivos universais neste período da oferta e promoção da educação, e neste sentido Saviani (2017) destaca a necessidade de se construir um Sistema Nacional de Educação no Brasil, pautado nos princípios de abrangência e universalidade, sendo possível reforçar os objetivos já estabelecidos legalmente, e que permitam a formação de indivíduos de forma plena, capacitados a assumir o controle da sociedade e capazes de propor mudanças na própria estrutura social.

De forma geral, apreendemos que os caminhos políticos conduziram para um aprimoramento das políticas educacionais no Brasil, bem como a promoção democrática e ampliação do acesso à educação, ainda que as disparidades e desigualdades sejam reconhecida-

mente presentes e difíceis de serem superadas, exigindo integração de todos os agentes envolvidos no processo de ensino.

Paralelo a isto, as instituições foram de certa forma se distanciando. A escola passou a absorver competências antes delegadas a família, o que de certa forma causou o distanciamento entre estes agentes, promotores da educação. Contudo, nota-se que o movimento de mudança nas políticas educacionais explicitado no texto acima, não intenta efetivamente a aproximação família/escola para a promoção da educação, exigindo assim, outras iniciativas para a promoção de ações conjuntas para que a educação aconteça.

1.2 A EDUCAÇÃO COMO FÁBULA, COMO REALIDADE E COMO POSSIBILIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Este capítulo dedicamos a discussão sobre a estrutura educacional brasileira. Para tanto abordaremos a promoção da educação na forma tripartite onde a família, o Estado e as instituições de ensino – representadas pelas escolas – exercem papéis distintos e ao mesmo tempo complementares para a promoção da educação, integrando esforços que representam a possibilidade de um ensino de qualidade.

Ademais, destaca-se a importância de conhecermos estas estruturas básicas – trabalho, política educacional, família – onde são fixadas as bases fundamentais da sociedade e suas interações, haja vista as influências recíprocas para o todo social.

2 METODOLOGIA

Quanto a modalidade, a fim de proporcionar um amplo suporte ao objetivo da pesquisa, esta se caracteriza como exploratória, visto que partimos do ponto de vista dos sujeitos, focalizando em seu conhecimento e aspirações, sem uma fórmula rígida, pré-determinada, e sim de forma flexível (GIL, 2002); permite a coleta de dados tão necessários à confirmação ou mesmo refutação de hipóteses (MALHOTRA, 2001).

Portanto, além de possibilitar um melhor engajamento nos processos de análise dos resultados, a pesquisa exploratória permite a

melhor familiarização e o fomento de informações acerca do objeto orientando as formulações hipotéticas, sobretudo, através da busca por referências bibliográficas e a coleta de informações através de entrevistas, como é na pesquisa apresentada.

Podemos apontar algumas vantagens da Pesquisa Exploratória, como: ampliação dos conhecimentos acerca do tema; abertura de novas perspectivas de estudos; colabora para maior especificidade do estudo.

Estudos pautados na abordagem qualitativa vêm ganhando maior abrangência em relação a estudos de temáticas que envolvem a subjetividade, o comportamento social, e outros temas que envolvem as diversas ramificações das relações humanas, sendo analisados através de estudos exploratórios, estando a abordagem qualitativa mais adequada para tratar de tais fenômenos.

Partindo desta premissa, a análise de conteúdo se apresentou como método mais adequado para o estudo pretendido visto que se trata de uma técnica de análise das comunicações, ou seja, possibilita ao pesquisador analisar os relatos e falas coletados nas entrevistas assim como os fatos observados no decorrer da pesquisa. Destarte, nesta sessão trataremos do método de análises bem como dos procedimentos aplicados para a verificação das hipóteses propostas na pesquisa.

Uma das etapas fundamentais numa pesquisa é a escolha do método de análise, uma vez que a técnica elencada servirá de baliza principal para o alcance dos objetivos do estudo; haja vista que, em análises de abordagem qualitativa, temas emergentes relacionados a subjetividade, ao comportamento, os quais são estudados por meio de estudos exploratórios, em sua maioria, elaborados através da abordagem qualitativa.

Assim, definimos como técnica principal a Análise de Conteúdo, assim definida por Bardin (2009 [1977]) como sendo uma técnica de análise das comunicações, pela qual se objetiva analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador; para uma aplicação efetiva da análise de conteúdo, devemos ter em mente que todas as etapas devem ser seguidas de forma rigorosa e criteriosa.

Assim, elencada a análise de conteúdo como método apropriado à nossa busca por respostas, passamos a construção e organi-

zação do material a ser analisado sendo composto por livros sobre a temática abordada, artigos científicos, legislação educacional, bem como as entrevistas não diretiva e a aplicação de questionários com os pais e/ou responsáveis pelos alunos selecionados da E. E. Farias Brito, *locus* da pesquisa.

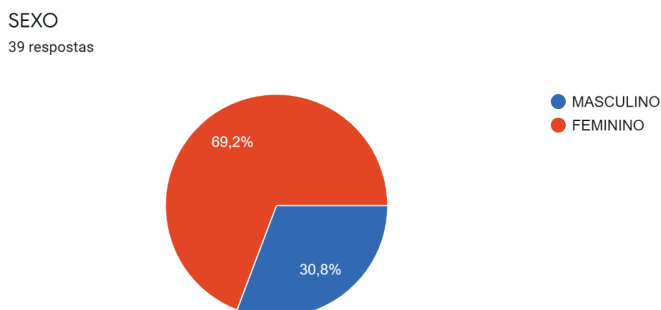
Inicialmente, fora feita a “leitura flutuante” dos materiais elencados no levantamento bibliográfico que foram analisados, divididos e sequenciados de forma a serem manuseados de forma cronológica, obedecendo o passo-a-passo estabelecido previamente, etapa importante para a análise de conteúdo pois colabora com a elaboração ou a reformulação de objetivos e hipóteses inicialmente elencadas (BARDIN, 2009).

3 ANÁLISE DOS DADOS

Passando a criação das categorias e a codificação dos discursos obtidos a partir das entrevistas, objetivamos identificar as inferências que remetem ao tema proposto, contudo, sem induzir à uma resposta aos objetivos e sim buscando ser fidedignos ao real conteúdo das respostas. Assim, a organização das categorias dar-se-á de diferentes formas, podendo ser apresentadas em tabelas ou através de diferentes gráficos, priorizando a forma de melhor visualização do dado em questão.

Objetivando identificar, ainda que de forma prévia e despretenhiosa, como ocorre a divisão de tarefas entre as famílias alvo do estudo, a primeira pergunta versou sobre aspectos sociais das famílias e o perfil socioeconômico. A primeira pergunta objetivou identificar o sexo do entrevistado – feminino; masculino; outro – sendo obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 6 - Sexo do entrevistado

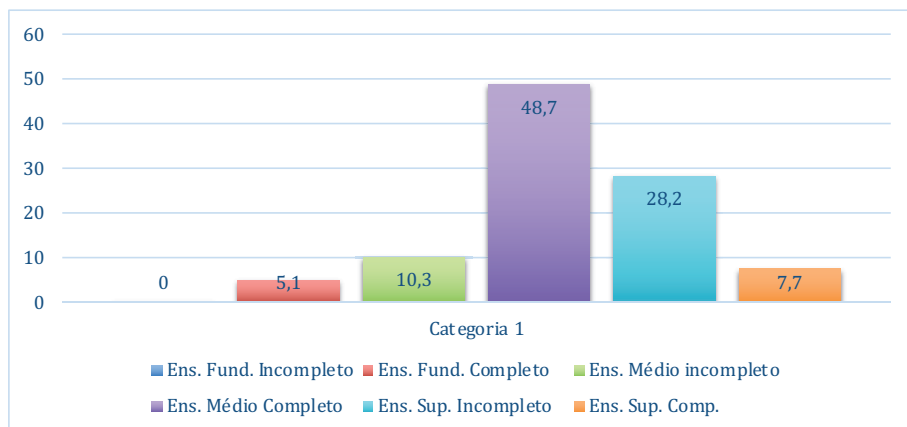


Fonte: Organizado pelo autor, 2021.

Essa primeira informação indica que as mulheres são maioria absoluta quando o assunto é a responsabilidade escolar dos filhos, o que segundo Donatelli (2004) é um comportamento enraizado na sociedade brasileira, reflexo da estrutura patriarcal em que o país se formou a partir da colonização portuguesa; com as mudanças no mundo do trabalho, as mulheres passaram a exercer múltiplas tarefas, acumulando os fazeres domésticos, trabalhistas, familiares de forma simultânea, refletindo diretamente no acompanhamento das atividades escolares dos filhos.

A pergunta de número 02 buscou identificar a formação escolar dos entrevistados pois segundo Canedo (2018) a escolarização dos pais, em alguns casos, tem influência fundamental para o desenvolvimento escolar dos filhos, e neste quesito, obtemos as seguintes respostas:

Gráfico 7 - Escolaridade dos entrevistados



Fonte: organizado pelo autor, 2021.

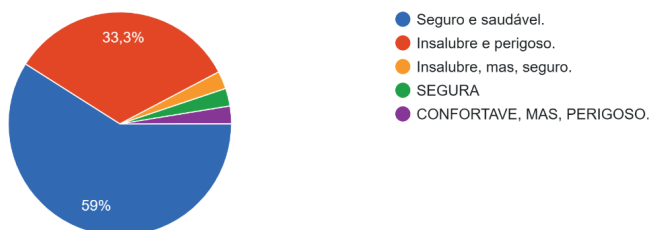
Podemos observar que 25 dos 39 entrevistados possuem no máximo o ensino médio completo e que do total de entrevistados apenas 7,7% (03) possuem o nível superior completo; nota-se que mesmo com toda a melhoria do sistema educacional brasileiro, ainda é grande o número de pessoas que não conseguem chegar ao ensino superior.

Neste sentido, Sobrinho (2012) afirma que o Estado brasileiro investe em um sistema de ensino que privilegia a formação de mão de obra trabalhadora, sobretudo através da formação técnica, o que pode explicar essa disparidade entre a formação dos entrevistados.

A terceira pergunta buscou avaliar a percepção dos entrevistados sobre as condições da sua moradia – segura, insegura, salubre, insalubre –, apresentados no gráfico 08; questionamos ainda sobre a propriedade da residência (gráfico 09) sendo própria, alugada, cedida, compartilhada. Estes questionamentos têm como objetivo avaliar o contexto em que as famílias vivem, dada a pluralidade da clientela atendida pela escola.

Gráfico 8 - Característica da moradia

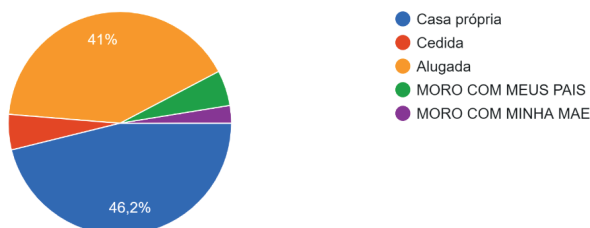
Como você considera o lugar onde mora?
39 respostas



Fonte: organizado pelo autor, 2021.

Gráfico 9 - Situação da moradia

A respeito da sua residência
39 respostas



Fonte: organizado pelo autor, 2021.

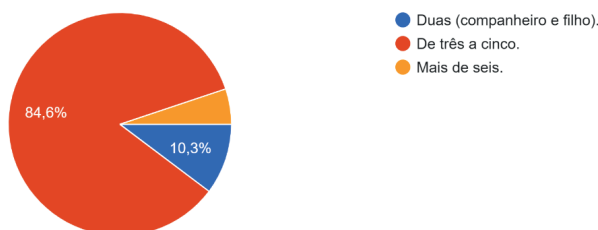
Nas respostas, destacam-se dois grupos opostos, os que consideram o lugar onde moram “seguro e saudável” (59% dos entrevistados) e os que acham seu local de residência “insalubre e perigoso” (33,3%). Assim como apresentado no gráfico 9, 46% tem residência própria e 41% residem em imóveis alugados, enquanto 5,1 reside em moradias cedidas por parentes ou amigos. Santos e Rosin (2014) afirmam que o contexto social é fator preponderante para a boa formação social dos indivíduos, uma vez que a vivência em sociedade e comunidade exercem influência para o estabelecimento social do indivíduo.

Quanto à composição das residências, indagamos aos entrevistados com a seguinte pergunta: quantas pessoas moram na mes-

ma residência que você? Obtivemos as seguintes respostas (gráfico 10): 84,6 % declararam haver entre 3 e 5 moradores na mesma residência, o que pode indicar a existência de mais de um filho por casal; estas características já constam como maioria nas famílias brasileiras, conforme consta no Censo Demográfico do IBGE (2010), havendo assim, maior dificuldade das famílias em acompanhar todos os filhos e suas atividades escolares (TAVARES, 2012).

Gráfico 10 - Número de residentes nas casas

Quantas pessoas residem com você?
39 respostas



Fonte: organizado pelo autor, 2021.

Dando início a construção das categorias, passamos as análises das demais respostas. Quando questionados sobre a sua relação com a escola, o primeiro questionamento foi o seguinte: você acompanha a vida escolar do seu filho? Todos os ouvidos responderam afirmativamente à pergunta. Contudo, quando indagados sobre a frequência com que ocorre o acompanhamento, identificamos 4 principais categorias de respostas (tabela 2)

Tabela 2 – Pergunta: com que frequência você vai à escola para saber sobre a vida escolar do aluno?

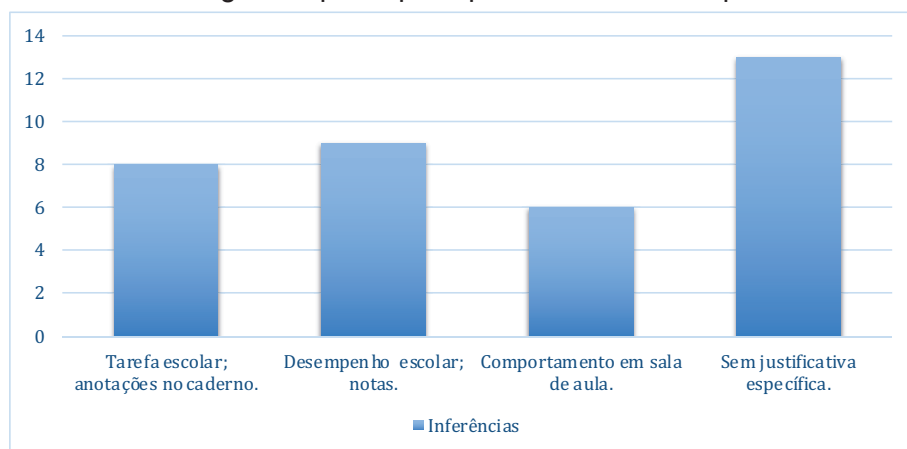
Tipos de respostas	Inferências
Acompanho diariamente	29
Acompanho semanalmente	04
Uma vez a cada bimestre	04
Duas vezes a cada ano	02

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

A presença da família no ambiente escolar, quando ocorre de forma efetiva, pode colaborar para o bom desempenho dos alunos, consequentemente, a aprendizagem torna-se significativa, contudo, isto só se efetiva se atendidos diversos outros fatores; não basta apenas ir à escola e indagar os professores e equipe pedagógica sobre o aluno e seu comportamento, faz-se necessário que haja o compartilhamento de tarefas e responsabilidades para com os alunos, o compartilhamento entre escola e família (CAETANO; YAEHASHI, 2014).

Na sequência, pedimos para que os entrevistados justificassem a resposta dada à questão anterior onde podemos identificar as seguintes categorias:

Gráfico 11 – Pergunta: qual o principal motivo de acompanhamento?



Fonte: organizado pelo autor, 2021.

É possível identificar nas respostas uma preocupação maior dos pais ou responsáveis com o que fazem no ambiente escolar, e não com o nível de apreensão dos conteúdos pelos filhos em sua plenitude; para Villela e Archangelo (2017) por vezes os pais acabam depositando na escola uma expectativa equivocada, apreendem o espaço escolar como sendo um campo para o exercício da disciplina e do simples cumprimento de tarefas e exercícios verticalizados. Contudo, a escola – juntamente a família – tem papel muito mais amplo, devendo trabalhar de forma conjunta aos demais atores sociais inclusos no processo de ensino aprendizagem.

O reconhecimento da escola enquanto instituição responsável por organizar a complexa relação dos sujeitos com o meio (conhecimento) à sua volta colabora de forma incomensurável para o processo de ensino aprendizagem, havendo a necessidade de fortalecimento da relação entre escola e família (FALEIROS, 2011); os pais devem ir até a escola buscando não apenas um relatório, mas sim, apropriar-se do seu papel no processo de ensino aprendizagem.

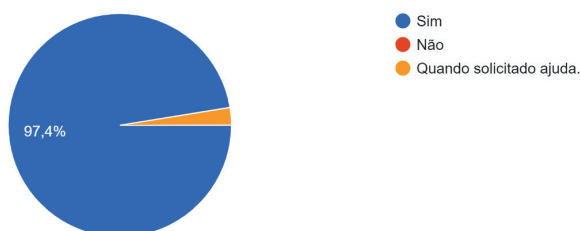
Essa imagem errônea que muitos pais/responsáveis tem da escola traz algumas consequências para a relação – já tensionada – família/escola. Nota-se que por um lado, a equipe pedagógica espera pais atuantes e participativos na vida escolar dos filhos; enquanto que pais ou responsáveis depositam suas expectativas de sucesso dos filhos exclusivamente na escola (CAETANO; YAEHASHI, 2014; CANEDO, 2018).

A pergunta seguinte questiona sobre a participação dos pais nas atividades extraescolares: Você acompanha as atividades da escola em casa? 97,4% dos entrevistados disse que sim, e apenas um dos entrevistados relatou acompanhar as tarefas e atividades levadas para casa apenas quando solicitada (gráfico 12).

Gráfico 12 – Acompanhamento das atividades escolares

Você acompanha as atividades da escola em casa?

39 respostas



Fonte: Organizado pelo autor, 2021.

Na sequência, pedimos para que a resposta (sim; não; quando solicitado ajuda) fosse justificada. Posteriormente, identificamos as categorias apresentadas na tabela 3.

Tabela 3 - Justificativa - porquê acompanhar as tarefas e atividades escolares em casa?

Categorias de análise	Inferências
Importante verificar anotações do caderno.	17
Necessário ajudar com as tarefas no caderno; livros didáticos.	21
Saber sobre os conteúdos aprendidos nas aulas.	02
Questiona sobre a dificuldade com as matérias.	01

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

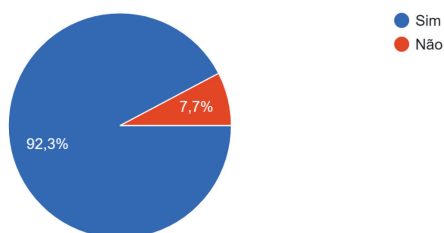
A partir da categorização dos discursos expostos podemos observar a busca dos pais por uma conduta verticalizada dos filhos; a maioria importa-se demais com as tarefas – feitas ou não – e com a ocorrência ou não de “bilhetinhos” endereçados aos pais, noticiando a má conduta dos filhos na escola, enquanto uma minoria preocupa-se com o que foi transmitido durante as aulas, quais os conteúdos em cada disciplina e se há dificuldade em aprender a matéria. Contudo, para Caetano e Yaegashi (2014) não cabe a escola julgar esse comportamento dos pais como certo ou errado, mas sim, indicar caminhos para que a família venha exercer de fato o papel de parceiro da escola para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A questão seguinte teve como objetivo aprofundar mais sobre a percepção dos pais ou responsáveis acerca da importância do diálogo com a equipe pedagógica acerca da gestão escolar, bem como sobre o desempenho e atuação dos alunos na escola. Como resultado, obtivemos um total de 92,3% dos respondentes afirmaram que buscam constantemente dialogar com o corpo docente e pedagógico da instituição (gráfico 13).

Gráfico 13 – Pergunta: você mantém diálogo com a direção/pedagógico da escola?

Você conversa com os professores, pedagogo e Gestor da escola a respeito do desempenho e comportamento de seu filho(a) na Escola?

39 respostas



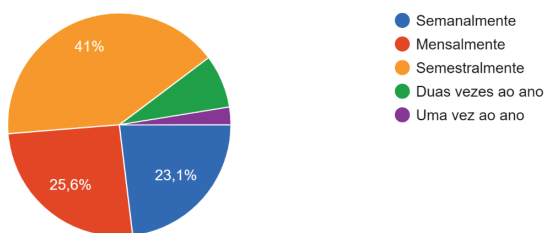
Fonte: Organizado pelo autor, 2021.

Questionados sobre com que frequência os pais se dirigem até a escola, obtivemos as seguintes respostas (gráfico 14).

Gráfico 14 – Pergunta: qual a frequência das visitas a escola?

Com que frequência ocorre esse encontro com a equipe escolar?

39 respostas



Fonte: Organizado pelo autor, 2021.

A participação em reuniões de pais e mestres, a ida a escola para conversas ou mesmo conhecimento da situação escolar dos filhos, tornou-se tarefa “complicada” para alguns pais, conforme notamos em algumas respostas, em razão do trabalho – que toma muito tempo – ou mesmo por não achar necessário ir tanto a escola, pois com as facilidades do mundo moderno, pode-se acompanhar notas e

frequência dos filhos pela internet, através do sistema educacional implantado nas escolas do estado do Amazonas – Sistema Integrado de Gestão Escolar do Amazonas (SIGEAM).

Porém, nem só de notas vivem os alunos. Santos e Rosin (2014) apontam a necessidade de se estabelecer conexões (família/escola) para o acompanhamento do desenvolvimento intelectual dos alunos, sendo os encontros – entre pais, professores, alunos – promovidos pela escola, de fundamental importância para a criação dessas redes de troca.

Sobre a importância desse diálogo – entre família e escola – podemos observar ideias diversificadas sobre este tópico e, a partir das respostas, propor categorizações que ampliam o campo de visão sobre o que os pais/responsáveis esperam e mesmo compreendem ser importante na sua relação com a escola para o desenvolvimento educacional dos seus filhos.

Tabela 4 - pergunta: qual a importância do diálogo com a equipe pedagógica?

Categorias de análise	Inferências
Informação sobre as dificuldades.	5
Questionar sobre o desempenho escolar do aluno.	18
Saber como ajudar a escola e o aluno.	3
Saber sobre a frequência escolar; comportamento.	31

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

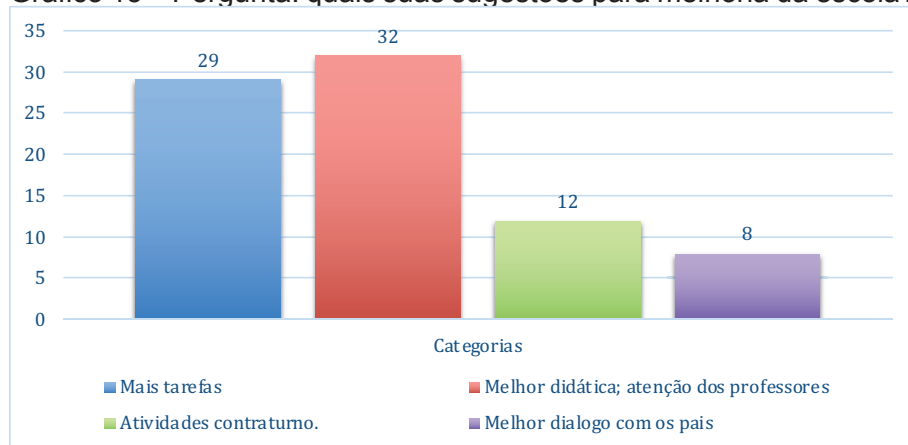
O comportamento dos pais/responsáveis torna-se repetitivo a medida em que observamos nas respostas alguns padrões como a busca por informações pontuais acerca do comportamento disciplinar dos alunos, o que nada tem haver com o desenvolvimento escolar e o nível de aprendizagem (DONATELLI, 2004). Há uma falsa impressão de que o aluno que tem um bom comportamento é o aluno que aprende mais e, conseqüentemente, chega ao fim do ano com a aprovação garantida, o que segundo Donatelli (2004) não garante que o aluno aprendeu os conteúdos de forma plena.

A exigência de muitos pais por uma escola “tirana”, modeladora de comportamentos, acaba fazendo com que a instituição de ensino

incorra na descaracterização do seu real papel, de sua missão fundamental, a de gerenciar os diferentes saberes para a promoção da educação de forma significativa (VILLELA; ARCHANGELO, 2017).

Por fim, questionamos sobre como o que pode ser feito para melhorar o ambiente educacional, como a escola pode ser para melhor atender as expectativas nela depositadas pela família e, feita a categorização, obtivemos os resultados representados no gráfico 15.

Gráfico 15 – Pergunta: quais suas sugestões para melhoria da escola?



Fonte: Organizado pelo autor, 2021.

É predominante nas respostas a sugestão de que o relacionamento e as tratativas entre professor/escola e pais/alunos precisam ser melhorados, seja por uma maior atenção dada aos alunos pelos professores, melhor forma de transmissão dos conteúdos, ou pelo melhor diálogo com os pais, além de uma exigência de mais atividades extraclasse, exigências preponderantes na expectativa que os pais depositam na escola: local de garantia do sucesso dos filhos (CANEDO, 2018).

CONCLUSÃO

A temática proposta, por tratar-se de uma investigação que envolve sujeitos de realidades e características distintas, torna-se um desafio pela sua complexidade e amplitude. Seria possível mensurar ou

mesmo categorizar, no âmbito da subjetividade, a importância da interrelação entre família e escola a partir dos discursos de pais ou responsáveis pelos alunos?

Se o processo ensino-aprendizagem se configura em uma complexa rede de relações entre diferentes agentes políticos – escola, estado – e sociais – alunos, pais, professores – é de extrema relevância a participação da família no âmbito escolar de forma profunda, integrada às reais necessidades e aos desafios inerentes ao processo de aquisição do conhecimento, cuja família tem papel central.

Esta importância da família para o processo de ensino, evidencia-se de diversas formas, uma vez que boa parte do desenvolvimento social e intelectual do indivíduo é construído no âmbito familiar. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem do educando requer a integração e participação da família no planejamento e na execução das atividades propostas pela escola. Por outro lado, a escola deve inserir as famílias no processo decisório, incorporando à realidade social dos alunos aos meios educacionais, trazendo para dentro do ambiente escolar as questões que influenciam a organização das famílias.

Destarte, a escola deve investir em estratégias para proporcionar e incentivar a participação efetiva dos pais e de toda comunidade na vida escolar dos filhos e nas atividades desenvolvidas pela escola; ultrapassar as barreiras impostas por metodologias e ideias ultrapassadas e assim, alcançar os objetivos e metas estabelecidas em conjunto com os agentes envolvidos no processo de ensino.

A construção teórica somada ao tratamento metodológico dos dados coletados tornou evidente a apreensão dos pais sobre o papel da escola na educação dos filhos, evidenciando uma deficiência na identificação do real papel da instituição de ensino para a efetivação do conhecimento.

Ao estabelecer como prioridades a execução de tarefas e o bom comportamento e o respeito em sala de aula como pontos fundamentais, os pais acabam por transferir para a escola a tarefa de disciplinar os filhos, quando na verdade seu papel é o de estabelecer os encadeamentos entre o conhecimento empírico e o formal, culminando na aprendizagem significativa.

Há muitas dificuldades em compreender como esta colaboração pode ser efetivada, tornando-se perceptível um desejo dos pais por melhorias na escola que na verdade, em boa parte, já estão sendo praticadas, contudo, na ausência de uma participação efetiva da família no abito escolar, estas iniciativas e práticas acabam sendo invisibilizadas; é evidente ainda o esforço dos pais em acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, com a observação das tarefas e das atividades enviadas para casa, bem como o interesse no comportamento e convívio social dos alunos no ambiente escolar, devendo este aspecto ser considerado e aperfeiçoado em conjunto com a escola.

Porém, os pais apreendem a importância de sua participação apenas em níveis básicos e que não inferem grandes mudanças nos aspectos educacionais, pensam que seu dever se fundamenta apenas em atuar como fiscalizadores das práticas dos alunos, professores, gestores, mensurando sua importância como vigias do que é ensinado e dividido entre atividades desenvolvidas na escola e tarefa de casa, e não como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Esta noção parece estar enraizada em práticas preestabelecidas e normatizadas em velhos discursos: “na minha época era diferente”, “quando eu estudava o professor mandava na sala e nos alunos”, “hoje os alunos não decoram o nome dos países, a tabuada”, narrativas que não refletem a realidade na qual estão inseridos pais, alunos e professores na atualidade.

Ao avaliarmos a participação descrita nos questionários perceberemos o quão distante estamos da efetivação de uma consciência coletiva de que a família tem crucial importância para o sucesso do processo de ensino se, é claro, exercido seu papel de forma plena e objetiva; não cabe a família dizer como a escola deve repassar ou transmitir os conteúdos formais aos alunos, assim como não é dever nem papel da escola estabelecer as regras de interação social das famílias, neste sentido, família e escola devem estar cientes do seu papel para com o desenvolvimento dos alunos.

Diante das análises observamos tornou-se cada vez mais comum a prática de proporcionar encontros e eventos que favoreçam momentos de diálogo e participação por parte das famílias no meio escolar. Assim, família e escola devem ser parceiras inseparáveis no

processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não é possível distinguir o filho do aluno, tampouco o aluno do filho. A educação deve ser responsabilidade de ambas as instituições, não devendo a família se eximir de sua função educadora, visto que ela é a primeira instituição social a qual a criança pertence, assim como cabe a escola contribuir ainda para a formação social dos alunos.

Observados os limites e avaliadas as possibilidades, família e escola podem e devem aliar esforços, colocando o aluno como centro do processo de aquisição de conhecimento. Assim, apesar dos indícios dos benefícios proporcionados por esta relação, a avaliação sobre a percepção dos pais acerca da influência do acompanhamento familiar no desempenho escolar dos alunos não deve ser entendido como representação fechada da realidade, tampouco ser ampliada a todas as escolas do estado, dadas as particularidades do recorte empírico, não obstante, porém, apesar da pequena amostragem produzida, este pode ser utilizado como fonte de análise sobre esta temática em futuras pesquisas e estudos na área educacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. **Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- ANDRADE, Elizabeth; MAFRA, Ivanilde. **Os saberes dos pais na sala de aula**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.
- ARAUJO, Ceres Alves de. **Pais de educam**: uma aventura inesquecível. São Paulo: Editora Gente, 2005.
- ARAUJO, Ester Figueiredo. **Escola e família**: uma reflexão a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais de Itacoatiara. Manaus: UEA Edições e Editora Valer, 2010.
- ARAUJO, Ester Figueiredo. **O fazer pedagógico do professor na formação do jovem e do adulto trabalhador**. Manaus: Medina Comércio e Serviços, 2008.
- ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A história da educação no Brasil**. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BORGES, Heloisa da Silva. (Org.). **Organização do trabalho pedagógico e Gestão escolar**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 08 jun. 2020.

_____. Lei Federal nº 8.069/1990 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/> Acesso em 15 maio 2020.

_____. Resolução CNE/CEB 04/2010 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CNE, 2010.

BRITES, Luciana. Brites, Clay. **Como saber do que seu filho realmente precisa?** Aprenda os 7 pilares da educação e tenha certeza de que está preparando seu filho para a vida. São Paulo: Editora Gente, 2018.

CAETANO, Luciana Maria. YAEHASHI, Solange Franci Raimundo. (Orgs.) **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção psicologia, família e escola)

CAMPOS, Francisco. **Exposição de motivos, Ministério da Educação e da Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/anteprojeto.pdf>. Acesso em: 26/04/2020.

CANEDO, Maria Luiza. **Família e Escola: interações densas e tensas**. Curitiba: Appris, 2018.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7).

CORTELA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CORTELA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CURY, Augusto. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Planeta, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Constituição de Weimar**: um capítulo para a educação. Educação e Sociedade, v. 19, n. 63, ago. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**: governo provisório do marechal Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DONATELLI, Dante. **Quem me educa?** A família e a escola diante da (in)disciplina. São Paulo: Arx, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. **Estud. av.** [online]. 2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90.

ESTERBERG, Kristin G. **Qualitative Methods in Social Research**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 2002.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB-UFSCar).

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica em sala de aula**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola:** Princípios e Propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Guia da Escola Cidadã; v. 1)

GARCIA, Emerson. *O direito à educação e suas perspectivas de efetividade*. Disponível em: <http://sid.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/13odireitoaeducacaoesuasperspectivasdeefetividade.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GINZBURG, Natália. **Família**. Rio de Janeiro, Editora José Olympio, 2003.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22, pág. 51 a 59. LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

IGLESIAS, Francisco. **Constituintes e constituições brasileiras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação:** introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza Maria de Freitas (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PURVES, Libby. **Como não criar um filho perfeito**. São Paulo: Publifolha, 2004.

QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C.. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na Constituição Federal de 1988**. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/6574> Acesso em: 10 ago. 2020.

RESENDE, L. M. G. de. **A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. – 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

TROST, J. (1995). **O processo de formação da família**. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (pp.55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola não é depósito de crianças: a importância da família na educação dos filhos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola** – uma construção possível. 2.^a ed. Campinas: Papirus, 1996.

VILELA, Fábio C. B. ARCHANGELO, Ana. **A escola significativa e a família do aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. – (Coleção a escola significativa; v. 4)

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2^a ed. São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8).

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 11

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DO CURRÍCULO

*HISTORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION
BEYOND THE CURRICULUM*

Gesse Jorge de Sousa Freitas

gj_freitas@hotmail.com

Arlindo Costa

Professor Aposentado UDESC-SC

arlindo.costa62@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa tem a intenção de analisar a Educação Jovens e Adultos (EJA) do ponto de vista dos aspectos históricos e sociais no Brasil e as suas mudanças ao decorrer dos longos anos, implicando em descobrir uma trajetória da EJA. A avaliação da EJA compreendida como uma prática que alimenta o orienta a intervenção pedagógica, será realizada em função dos conteúdos e objetivos expressos na proposta pedagógica de cada instituição, com a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar os processos de aprendizagem dos alunos, diagnosticar os resultados e atribuir-lhes valor. Nesse sentido, este artigo insere-se na construção teórico-prática de que a escola é um dos territórios da Educação Popular (EP), no qual se constitui como abertura democrática de conhecimentos, e de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se originou muito mais como produto para o combate da miséria social do que como desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida de grande parte da população brasileira, que acabam por interferir no aproveitamento da escolaridade na época apropriada. (Haddad, 1994). O objetivo está

em descrever através de uma abordagem histórica da Escolarização de Jovens e Adultos e sua trajetória na história da educação no Brasil. Caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica sobre o movimento desta modalidade de ensino e as políticas públicas que a regem. A Educação de Jovens e Adultos – EJA sempre foi marcada por alternâncias e mudanças que transformaram essa modalidade de ensino no que é hoje em dia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Educação

ABSTRACT

This research aims to analyze Youth and Adult Education (EJA) from the point of view of historical and social aspects in Brazil and its changes over the years, implying in discovering a trajectory of EJA. The evaluation of EJA understood as a practice that feeds and guides pedagogical intervention, will be carried out according to the contents and objectives expressed in the pedagogical proposal of each institution, with the purpose of monitoring and improving the learning process of students, diagnosing the results and assigning them value. In this sense, this article is part of the theoretical-practical construction that the school is one of the territories of Popular Education (PE), in which it is constituted as a democratic opening of knowledge, and that Youth and Adult Education (EJA). Youth and Adult Education in Brazil originated more as a product to combat social poverty than as a development. It is a consequence of the problems of the regular public education system and the precarious living conditions of a large part of the Brazilian population, which end up interfering with the use of schooling at the appropriate time (Haddad, 1994). The objective is to describe, through a historical approach, the Schooling of Youth and Adults and its trajectory in the history of education in Brazil. It is characterized by a bibliographical research on the movement of this teaching modality and the public policies that govern it. Youth and Adult Education – EJA has always been marked by alternations and changes that transformed this teaching modality into what it is today.

Keywords: Youth and Adult Education. Curriculum. Education

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é um tema que se tornou visível em todo o mundo por diferentes governos e organizações há mais de cinquenta anos, o Brasil não foi exceção, daí a importância de poder investigar, investigar e possivelmente propor projetos e programas que visam prestar um serviço de acordo com as peculiaridades dos alunos.

Por outro lado, a evasão escolar na EJA é um debate que permeia anos de história da educação pública no Brasil e engloba aspectos relacionados ao dever da família, da escola e do Estado para ingresso e permanência do educando no sistema educacional. Atualmente, a EJA demonstra diversas características de acordo com seu contexto, modelos de ensino, alunos e concepções inerentes à sua estrutura social, acadêmica e pedagógica, portanto, como objeto de estudo, é um fenômeno complexo de se analisar, mas ao mesmo tempo é um campo que permite uma abordagem investigativa a partir de diferentes enfoques e perspectivas. No entanto, a educação de jovens e adultos é um campo de pesquisa relativamente novo no contexto colombiano, e ainda mais nas áreas rurais.

Ressalta-se que, ao se falar da EJA, questiona-se o que define essa condição. Merriam e Brockett (1996, 2007) apontam que a vida adulta pode ser compreendida como uma construção sociocultural. Nesse sentido, a resposta à pergunta sobre quem pode ser considerado adulto é construída por uma determinada sociedade e cultura em um determinado momento. Esses autores destacam que os critérios utilizados para delimitar a fase adulta são variados. Em termos biológicos, por exemplo, muitas culturas veem a puberdade como a um espaço aberto para a idade adulta. Por outro lado, a definição legal enfatiza a idade cronológica, enquanto outras conceituações enfatizam a maturidade psicológica ou os papéis sociais que diferentes pessoas desempenham. Smith (1999) assevera que ao focar na idade por si só não é um critério suficiente para definir a maioridade, pois para uma pessoa ser aceita e se conceber como adulta, ela deve se auto-reconhecer como tal, em decorrência de seu estado biológico ou jurídico, de seu estado psicológico ou suas formas de comportamento ou papéis sociais.

Disso tudo, extrai-se algumas considerações dessa definição, destacando que ela tem caráter global, abrangendo um amplo conjunto de processos e atividades educacionais - com a exigência de que sejam organizados - e admitindo também uma pluralidade de métodos e modalidades dependendo dos objetivos e demandas de treinamento.

Os problemas que circulam no campo da Educação de Jovens e Adultos, suas influências, condicionantes e limitações não têm sido assumidos com suficiente responsabilidade social, pois nós que dela fazemos parte desconhecemos sua história e pouco exploramos suficientemente o campo em que realizamos, aliado ao fato de que as políticas educacionais nacionais, regionais e locais mostram pouco interesse em reconhecer o valor social que esta modalidade representa. O ponto de partida tomado nesta pauta é de que a evasão escolar na EJA se constitui num problema com consequências ligadas, principalmente a fatores econômicos, sociais e políticos.

Jovens e Adultos que vão ao encontro desta modalidade de ensino são caracterizados na rede estadual de ensino como: trabalhadores de empresas industriais e prestadoras de serviço, agricultores, mães de família que necessitam ajudar seus filhos a progredirem na escola, mulheres que buscam melhores condições de empregabilidade ou ascensão profissional, trabalhadores da economia informal, funcionários públicos, membros da terceira idade, portadores de necessidades especiais, pescadores, adolescentes com defasagem série/idade, menores que ingressam precocemente no mercado de trabalho, adolescentes em conflito com a lei, presidiários, lideranças comunitárias, moradores das periferias urbanas, populações afro, indígenas, dependentes químicos, desempregados, sem-terra, moradores de rua, microempresários, profissionais liberais e outros.

Apesar do adulto trazer grande bagagem cultural, pelos anos e experiências vividos, as barreiras encontradas por aqueles que não tiveram oportunidade de estudar são bem maiores, pois além das normais já existentes, que se devem a vários fatores: econômico, cultural, emocional etc., são pessoas que muitas vezes tiveram que começar a trabalhar cedo e não puderam conciliar os estudos com o ofício.

Contribuindo para essas dificuldades, a distância de suas casas até a escola mais próxima, além de passar a fazer parte de um novo

grupo de estudantes, fato que até então não estava inserido em seu contexto social, muitas vezes a vergonha de não ter seguido esta fase em sua vida e agora já experientes, conviver com pessoas bem mais jovens e que talvez tenham mais facilidade a nível de aprendizagem.

Estatisticamente veem-se números elevados de e repetência e fracasso nos programas de EJA, indicando falta de interação entre escola/professores/ alunos, embora o fator socioeconômico possa influir também impedindo que os alunos se dediquem a seu projeto pessoal neste programa. O presente trabalho objetivou aprender sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois neste contexto histórico da EJA, torna-se importante desenvolver capacidades, enriquecer conhecimentos e melhorar as competências técnicas ou profissionais de jovens e adultos.

1 UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conhecer como se deu/dá os avanços no campo histórico da EJA no Brasil se torna essencial para se entender seu andamento diante das camadas sociais no que diz respeito a esclarecimentos sobre altos e baixos apresentados no decorrer dos séculos nesta modalidade de ensino, bem como propostas de reforma ou soluções idealizadas e apontadas como resoluções ou caminhos para se combater os problemas no transcorrer dos anos, para ciência dos sucessos e insucessos da EJA nos limites do país. Em resumo, conforme Miranda, Sousa & Pereira (2016) comentam que:

Com o descobrimento do Brasil em 1500 e sua posterior exploração interior pelos portugueses, chegou na colônia em 1549 os jesuítas. Antes de 1549, mais precisamente em 1534 foi fundada por Loyola, a Companhia de Jesus, de cunho religioso, surgiu para conter o avanço do protestantismo através da educação de novas gerações e por meio da ação missionária, procurando converter a fé católica aos povos das regiões que estavam sendo colonizados e os aventureiros que vieram. Os jesuítas desembarcaram no Brasil em 1549 junto com o governador-geral, Tomé de Souza. No comando dos jesuítas estava o padre Manoel da Nóbrega.

Os religiosos desenvolviam suas missões em parceria com coroa portuguesa, uma vez que a Igreja católica tinha o interesse de con-

ter o avanço do protestantismo e ganhar novos adeptos e disseminar a religião em outros lugares, por isso ficou marcado um trabalho onde visava atender os interesses políticos de Portugal, dessa maneira se apresentavam em nome de Deus, os jesuítas domavam os nativos (índios) convertendo-os ao catolicismo, e em troca à coroa portuguesa era facilitado o trabalho de colonização. É necessário colocarmos que para obter êxito em converter os índios à religião desejada e aos interesses dos colonizadores, os jesuítas submeteram os índios aos costumes europeus e a doutrina católica.

O trabalho religioso da Companhia de Jesus destacou-se em dois aspectos: na pregação da fé católica e no trabalho educativo: no primeiro dedicava-se na salvação das almas, enquanto que no segundo ensinavam as primeiras letras e a gramática latina, sendo que esses trabalhos eram em sinergia com os portugueses, porque abriu espaço para a entrada dos colonizadores, já que um desses objetivos dos jesuítas era preparar a introdução para uma colonização pacífica sem confronto com os nativos.

Dado esse momento, percebemos que apesar desse modelo de catequização dos missionários, é dado o primeiro passo para o desenvolvimento da organização da educação no Brasil. É importante ressaltar que apesar da maneira em que foi executado o plano da colonização do Brasil em consonância com os religiosos para atender aos interesses próprios de ambas as partes, foi a partir daí que se iniciou o processo de educação no Brasil, mesmo sendo desta maneira, surgindo desses propósitos às escolas de primeiras letras entre outros. Os jesuítas apesar de atender aos interesses políticos de Portugal, foram responsáveis quase exclusivos pela educação durante 210 anos, daí a importância deles para a origem das organizações educacionais neste período, surgindo assim às escolas de primeiras letras para atender as necessidades da religião e da coroa.

As escolas de primeiras letras surgiram a partir da compreensão que não seria possível dobrar os índios à fé católica sem, ao mesmo tempo, ensinar a ler e escrever, nos quais também faziam parte de introduzir o idioma e os costumes de Portugal. Era necessário para eles que os índios obtivessem acesso à leitura e escrita para facilitar a dominação dos mesmos e levar a fazerem a leitura de texto religio-

so, assim tendo acesso através da leitura e da escrita facilitava a conversão dos índios a serem cristão, além dos ensinamentos do idioma dos costumes portugueses.

Nos ensinamentos das primeiras letras, os jesuítas não tiveram dificuldades em repassar para os alvos a serem atingido, os jesuítas organizaram suas escolas nas aldeias e, não tiveram problemas de penetração na casa grande dos senhores de engenho, na senzala dos escravos e nas aldeias indígenas, os estudos sempre direcionados à religião e a fé aos jovens e adultos, além de ensinar as primeiras letras às crianças.

Os religiosos eram responsáveis pela educação em todo os níveis sociais nesta época, exercendo grande influência nas camadas populares; tanto os filhos dos senhores, como dos colonos, dos índios e dos escravos passavam a ser educados pelos jesuítas que objetivam fazer-lhes filhos da Companhia de Jesus. Neste período a metrópole mandava para a colônia brasileira: ladrões, homicidas, estupradores, prostitutas, crianças órfãs, estes eram usados para atrair as crianças índias para o meio, a serem instruídas pela cultura portuguesa.

Em troca, os órfãos iam criando vínculo com as crianças indígenas e sua família, podendo ganhar a chance de constituir um pai e uma mãe, ou seja, ter uma família. Além do que, os que faziam à vontade e se convertessem à Igreja católica poderiam considerar-se salvos, iriam para o paraíso, os que resistiam eram ameaçados com as desgraças viver; eternamente no inferno

Esta etapa de ensino é nada mais que a continuidade do sistema de ensino implantado pelos jesuítas como um avanço, baseado no *Ratio Studiorum*, o Plano de Estudo dos Jesuítas, estes iam além das atividades de ler e escrever, e eram ofertados três cursos: Letras, Filosofia e Ciências, todos estes eram considerados de nível secundário, e os que recebiam reconhecimento de superior era os cursos de Teologia e Ciências Sagradas, como sempre voltadas para a formação de novos sacerdotes. Quando concluído o ensino secundário, e os jovens que não resolvessem ingressar na carreira religiosa, e que pretendessem avançar nos seus estudos, teriam que se transferir para a Europa.

A Universidade de Coimbra em Portugal destacava-se no campo das Ciências Teológicas e Jurídicas e a de Medicina que ficava na

França em Montpellier. É preciso colocar, que a educação no Brasil Colônia não difere da educação que vimos até hoje, voltada sempre à uma camada privilegiada, porque neste período só quem saía para o ensino secundário era os que pretendiam ingressar na carreira sacerdotal, e os que queriam ir mais adiante fora da carreira religiosa era os filhos dos senhores, os detentores das riquezas na época, e que tinham condições de mandar seus filhos à Europa para estudar.

Portugal que neste período não passava por bons momentos, e que não atendia as necessidades das mudanças, e muito menos acompanhar tais mudanças que ocorriam no mundo, resolve nomear Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal como Primeiro-Ministro de Portugal de 1750 a 1777. As reformas promovidas pelo Marquês de Pombal são voltadas para a centralização da administração da Colônia, ocorrendo desta maneira que as reformas pombalinas Constituíam uma violenta e sistemática reação antijesuítas.

Após viver séculos sob a ideologia da Companhia de Jesus, Portugal descobriu subitamente haver-se distanciado das novas ideias que empolgavam a Europa e, buscando a recuperação, responsabilizaram os jesuítas da colônia e de todos os seus domínios e impede o funcionamento das escolas jesuíticas, em substituição a estas foram criadas as aulas de régias de Latim, Grego e Retórica, não obtendo a mesma eficácia do sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus.

É indubitavelmente que para a colônia, não foi lucrativo em termos de educação, as reformas baixadas pelo primeiro-ministro, já que, com a expulsão dos jesuítas da colônia o ensino ficou desprovido das competentes aulas ministradas por eles, sendo que em substituição aos jesuítas na área de atuação do docente foram colocadas pessoas de baixo nível, improvisando-as como professores, baixo salário, tudo isso em contraste com o magistério dos jesuítas.

Vemos por esta lente que o ensino brasileiro, ao iniciar-se no século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar, ou seja, Pombal para a educação no período colonial contribuiu e foi responsável pela falência do ensino na colônia.

Com a chegada da família real portuguesa para o Brasil (1808), e posteriormente com a independência (1822), as atenções se voltaram do governo, no campo da educação para a formação das elites dirigentes do país, ou seja, é mais uma época, onde a educação visa abranger as famílias de posse para quem queixa ter uma carreira qualificada, uma vez, que a montagem de um sistema nacional de ensino, não foi integral nos seus graus e modalidades, as autoridades foram precisas em privilegiar o ensino superior, com a criação de algumas instituições superiores e em regulamentar os caminhos que dessem acesso aos seus cursos desejados, em especial através dos cursos secundários e dos exames que levassem até aos estudos de nível superior.

No final do século XVIII e durante o século XIX, o mundo passou por uma grande e numerosas transformações radicais: no plano político, no campo econômico e no aspecto social, tentando compreender e explicar as transformações sofridas e nela interferir aparecem as ciências humanas: a História, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e outros.

A Inglaterra, a pioneira da Revolução Industrial, tinha necessidade de obter matérias-primas a preços baixos, e posteriormente poder vender os produtos manufaturados por preços que lhe proporcionassem superfaturas. E necessário colocar que a Inglaterra tinha grande interesse pela independência das colônias espanholas e portuguesas. Em um acordo, a Inglaterra patrocinou a transferência da família real portuguesa para o Brasil com os seus quinze mil funcionários, com isso a Inglaterra solidificaria o seu domínio na economia brasileira e assinavam vários tratados e acordos que beneficiam e protegem a Inglaterra.

Para isso, Dom João criou diversos cursos com a finalidade de criar a elite dirigente do Brasil: No Rio de Janeiro, Academia de Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Cursos de Anatomia e Cirurgia (1808), Laboratório de Química (1812), Curso de Agricultura (1814), Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816); Na Bahia, Curso de Cirurgia (1808), Cadeira de Economia (1808), Curso de Agricultura (1812), Curso de Química (1817), Curso de Desenho Técnico (1817). No que diz respeito a esta modalidade de ensino continuava

a sofrer poucas mudanças, já que o ensino de primeiras letras estava voltado para atender a camada popular, e no império as medidas tomadas em favor do ensino primário formam quase que insignificantes. Isso ficou mais visível, quando as discussões iniciaram para a realização da Assembleia Constituinte e Legislativa de 1823 nos ditos projetos emergências apresentados pela Comissão de Instruções Públicas: o Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação de Universidades.

Este tratamento dúbio dado a educação neste momento, fica explícito porque o primeiro, o Projeto de Educação para a Mocidade Brasileira foi postergado de qualquer medida governamental quanto ao ensino elementar, até elaborarem uma doutrina educacional nacional a ser amadurecida a ser compreendida pela elite intelectual e, em contrapartida o segundo, o de Criação de Universidades visa que imediatamente sejam criadas pelos menos duas universidades no país. É indubitável que neste contexto o ensino primário fica em segundo plano, uma vez que as discussões dos dois projetos afirmavam e comprovavam o descaso por um sistema de educação popular e indisfarçadamente prioriza assegurar um sistema de educação elitizado.

O que a constituição de 1824 assegurava o ensino primário à todos os cidadãos do império, com certo atraso ele chega através de um decreto que recebeu o nome de Projeto Januário da Cunha Barbosa, como já colocamos essa proposta vinha assegurar o que a lei de 1824 através da constituição dizia que o ensino elementar deveria ser garantido para todos no império, só que o referido projeto veio com certo atraso, somente em 1827 três anos após a outorgação da primeira Constituição Brasileira, cujo projeto era apenas a transformação da instrução pública elementar, em simples escolas de Primeiras Letras, copiado nos moldes europeus, dando apenas superficialmente um ar de sofisticação desse nível de ensino.

Pela ausência de medidas administrativas para o cumprimento dos dispositivos legais e constitucionais no que se refere ao ensino de primeiras letras foi criado uma emenda, chamada de Ato Adicional Diogo de Feijó (1334), que descentralizou a administração pública, como resultado dessa descentralização no campo educacional, transferiu a responsabilidade do ensino primário para as províncias, colo-

cado ao encargo das províncias o ensino primário sofreu mais uma baixa, sendo pouco difundido pelas dificuldades que as províncias tinham como: os orçamentos escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola e além do mais o curso primário nem era exigido para ingressar no ensino secundário e superior. Claro e evidente que o governo tinha sua preocupação voltada para a elite dirigente do país e concentrou seus governos no ensino secundário e superior, para a formação de uma elite dirigente do país, ou seja, a perpetuação dessa classe no poder.

O sistema educacional em formação desde D. João VI sofreu uma quebra de unidade com o Ato Adicional de 1834, que descentralizou o ensino básico, deixando a sua organização ao encargo das assembleias provincianas como já vimos anteriormente. Passaram a coexistir, assim, dois sistemas: o federal e o provincial, ambos necessariamente incompleto, pois ao primeiro faltava o apoio das escolas primárias e secundárias, e ao segundo o complemento das escolas superiores. Uma das consequências da descentralização do ensino foi o extraordinário desenvolvimento das escolas secundárias particulares, principalmente nas capitais e nas províncias, confirmando esta modalidade de ensino a atender uma classe interessada na manutenção do poder, a que gozava da riqueza e tinha o privilégio de colocar seus filhos nestes estabelecimentos para darem continuidade nos estudos e como colocarmos em outros momentos formar a elite dirigente do país.

O Colégio do Caraça, fundado em Minas Gerais, pelos irmãos Lazaristas, tornou-se uma das mais importantes instituições de instrução secundária. O retorno dos jesuítas ao Brasil em 1842, fundou, três anos depois, o Colégio do Desterro, em Santa Catarina é um seminário e um colégio em Pernambuco, além do Colégio São Luís em Itu, São Paulo. Em todos os lugares surgiam escolas secundárias. Criado pelo governo federal, o Colégio Pedro II constituiu-se na única instituição de cultura geral fundada durante o Império. A educação técnica ficou apenas em tentativas, uma vez que para o governo neste período nada foi feito para melhorar ou elevar o ensino técnico no Brasil Império.

Os professores tinham seus salários vitalícios e quando tinham que fazer aperfeiçoamento e capacitação por dispositivos legais era

por sua conta os custeios desta preparação, então para um professor se deslocar de um lugar para outro, era oneroso pra si, com isso contribuiu para um ensino fracassado nesta época, além dos baixos salários pagos aos professores.

A Escola de Arte e Ofícios, fundada no Rio de Janeiro, não tinha condições nem ambiente favorável para atingir plenamente seus objetivos. O regime escravista, em trabalho manual era considerado desonroso, desprezava o ensino técnico e descuidava-se da instrução popular, dando grande ênfase à educação literária e retórica das elites.

A descentralização do ensino primário e secundário criou um pesado encargo para os poucos recursos providenciais, daí resultando a desorganização da educação do povo.

A princípio a educação republicana baseou-se no modelo herdado do Império, o qual dava mais ênfase na educação da elite voltada para o ensino secundário e superior, enquanto que as classes menos favorecidas, saíam em prejuízo com o primário, e o profissional, de baixa qualidade de ensino. Durante esse período o país passou por turbulências, enfrentando sérias crises política, social e econômica as quais foram importantes para a transformação do avanço da mudança da história do povo brasileiro; as crises mais importantes foram: Político, dos governadores, chamada café com leite, dando plenos poderes a elite de Minas Gerais e São Paulo a governar o país. A democracia era para uma minoria, o voto era a partir de 21 anos e de preferência ao sexo masculino e, geralmente as eleições eram fraudadas para manter sempre o mesmo grupo no poder.

O apogeu do café frustrou o progresso econômico, levando o Brasil a enfrentar duras crises, principalmente no final da Primeira República. A cultura brasileira estava alienada à cultura de modelos europeus, o que levou uma parte dos intelectuais a protestarem na Semana de Arte Moderna, em 1922 e, reivindicar uma cultura autenticamente brasileira. Esses numerosos fatores se tornaram vitoriosos a revolução de 30, apoiada principalmente pelas classes médias.

Na década de 20 a educação passava por uma crise, onde a economia não fazia praticamente nenhuma exigência à escola devido a estrutura oligarquia ser de predominância rural, e esta não exigia qualquer escolaridade as seus trabalhadores sem contar que as insti-

tuições escolares eram escassas e de baixa qualidade de ensino. Foi a partir de 1930 com a intensificação do capitalismo, que se inaugura um quadro de novas exigências educacionais por parte de camadas da população cada vez mais ampla. Nesse primeiro período republicano este adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista. Na organização escolar percebe-se influência da filosofia positivista.

Para Cunha (2002) este foi considerado um dos períodos mais sombrios da história do povo brasileiro, pois foi nesta época em que os programas que tendiam a uma transformação social foram interrompidos bruscamente através de apreensões de recurso e detenções de seus administradores.

Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Figura 1 – Mobral



Fonte: www.brasilescola.com.br. Acesso em 20 jan. 2024.

Nesse caso, constitui-se em uma política educacional, baseada em metas consideradas de suma importância para todos os analfabetos adultos da época, onde a ideia era acabar com o analfabetismo, integrar tais sujeitos à sociedade, promover oportunidades por aberturas educacionais, enfim, trazer benefícios à população que não era

tão favorecida em termos de economia e, sobretudo, a alfabetização de forma funcional, com requisitos especiais ligados a práticas de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

A alfabetização de Adultos no Brasil é uma demanda dramática, porque adultos que não sabem ler e escrever foi porque não conseguiram fazê-la na escola em tempo hábil, trazendo atravessados na garganta experiências frustrantes por não terem conseguido dominar a palavra escrita. Como todos os demais membros da sociedade, ele crê que sua ascensão social, a melhoria de padrão de vida estejam condicionadas ao domínio da leitura e da escrita e demais conhecimentos escolares.

O que é estar alfabetizado? Com que grau de instrução um indivíduo passa de analfabeto funcional para letrado? E o que é ser de verdade letrado? Afinal o que é estar alfabetizado? Onde o indivíduo se alfabetiza, para o mundo do trabalho? O que nós alfabetizadores e educadores podemos contribuir em relação a isso?

Após análises feitas nas *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná* (2005, p.13), constatou-se que

... em toda a história do Brasil, a partir da colonização portuguesa, pode-se constatar a emergência de várias políticas de educação de jovens e adultos, nos processos de alfabetização, sendo muito recente a conquista, reconhecimento e definição desta modalidade enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização básica.

Diante do exposto, vemos mais uma vez a precarização evidenciada por meio do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no trabalho de alfabetização de adultos no período da Ditadura Militar, além da desvalorização e precariedade do trabalho docente, considerando que qualquer pessoa poderia ensinar apenas pelo fato de saber ler e escrever, sem nenhuma preocupação com a formação, os saberes e fazeres docentes e suas implicações no ensino aprendizagem. Com relação aos métodos e materiais didáticos utilizados no contexto do Mobral, Galvão e Soares (2006, p. 46) indicam que

[...] assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular,

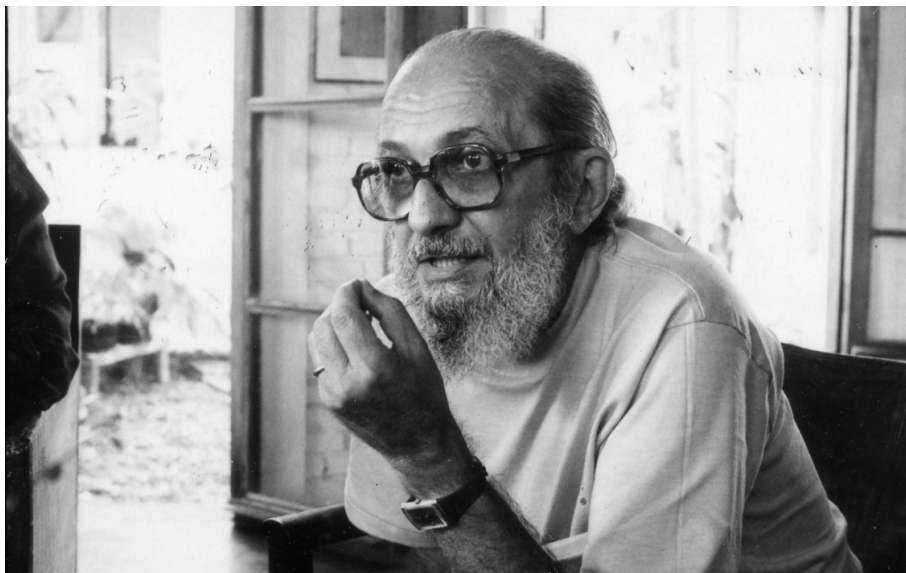
pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto, para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todo o Brasil. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 46).

Nos anos setenta e EJA tomou vários incentivos ao passo ao passo que começa, realmente a ganhar força às campanhas de alfabetização de adultos dando uma nova vida a essa prioridade de ensino. Deste modo, falando-se das Campanhas existentes, podemos destacar os movimentos MEB (Movimento de Base) ligados a CNBB (*Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*), dos CCP (Centro de Cultura Popular) organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e a Campanha de Pés no Chão também se aprende a ler. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o Governo Federal para que apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas.

No ano de setenta e quatro, esses movimentos foram extintos, surgindo nesta época o grande projeto MOBRAL, movimento brasileiro que veio para atender a necessidade de apaziguar a situação a qual se encontrava a sociedade,

O MOBRAL expandiu-se por todo o Brasil dando ênfase para o PEI (Programa de Educação Integrado) este abrindo possibilidades de continuidade de estudos para recém-alfabetizados. Na perspectiva de Freire (1980, p.75), O analfabeto não é uma pessoa que vive a margem da sociedade, mas apenas representantes dos extratos dominados da sociedade.

Figura 1 – Paulo Freire



Fonte: [Google.com.br/search?q=paulo+freire&sxsrf=AJQqlzXYqKmELhduvHaG58PguM7LO-dGjQ:1678981081062&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjvgK_34-D9AhVX-q5UCHdwbDzUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1005&bih=615&dpr=1#imgsrc=9voTi17M1yRt-mM](https://www.google.com.br/search?q=paulo+freire&sxsrf=AJQqlzXYqKmELhduvHaG58PguM7LO-dGjQ:1678981081062&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjvgK_34-D9AhVX-q5UCHdwbDzUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1005&bih=615&dpr=1#imgsrc=9voTi17M1yRt-mM). Acesso em: 10 jan. 2024

Sendo assim, o projeto MOBRAL trouxe um novo horizonte e esperança aos analfabetos adultos da zona rural, uma vez que ele tinha como objetivo valorizar o homem brasileiro para sua projeção social, econômica e política. Em 80, alguns educadores dedicados à educação popular, propuseram-se a ampliar tudo que se se referia, como, educar esses analfabetos neste meio tempo lembramos que devido o descrédito nos meios políticos educacionais, o MOBRAL foi extinto no ano de 1985, ficando no seu lugar a Fundação Educar, a qual não abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas de Governo e entidades civis e empresariais a ela conveniadas, havendo a reconstrução democrática de ideias pedagógicas, trazendo um grande avanço na alfabetização.

Disseminou-se a ideia de que para sobreviver' à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecani-

camente, e repetindo uma velha máxima salvacionista, atribui-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990.

No contexto que se inicia em 2000, foram promulgadas em 10/05/2000, as *Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos* (DNEJA), pelo Governo Federal, elaboradas pelo *Conselho Nacional de Educação*, através da Câmara de educação Básica. O documento supera a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou vocacionado apenas para tarefas e funções desqualificadas nos segmentos de mercado, reconhecendo a sua pluralidade e diversidade cultural e regional, presente nos mais diferentes estratos sociais, portadores de uma rica cultura baseada na oralidade.

O documento apresenta o capítulo de *Diretrizes Curriculares Nacionais* da EJA, explicitando: as especificidades de tempo e espaço dos jovens e adultos; o tratamento presencial dos conteúdos curriculares; a importância em se distinguir as duas faixas etárias (jovens e adultos) consignadas nesta modalidade de educação; a fundamental formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos noturnos regulares e os de EJA; integração entre a base nacional diversificada. O documento ressalta a EJA como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Para efeito da prestação de exames, normatiza sua oferta para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, Delors (1998) infere que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer adquirindo instrumentos de compreensão; aprender a fazer para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade.

O que é a educação de adultos senão suas grandes narrativas oficiais, como as da CONFINTEA, as metas do Grande Projeto, liderado pela UNESCO, o propósito de “eliminar o analfabetismo”, que modelou ao longo dos anos, as metas do Milênio, as metas para 2021 da OEI ou as metas do *Fórum Mundial de Educação* para 2030? Sem dúvida, a EJA também é um campo de prática e experiência. Vejamos as contas oficiais para entender até que ponto elas se tornaram estruturas de ação.

A partir da história oficial, a educação de adultos se apresenta como uma história descontínua que parece voltar a si mesma desde o final dos anos setenta. Os discursos e as estatísticas ao mesmo tempo se assemelham e diferem dos anos setenta e oitenta. Vemos a pouca visibilidade social no presente da educação de adultos e somos transportados para o passado. Até mudou de nome em estruturas governamentais e organizações internacionais; uma forma de enfatizar que são mais abertos, de estabelecer uma intenção em torno do fato de cuidarem de jovens e adultos excluídos e ao mesmo tempo enquadrar sua ação em um horizonte mais amplo: Instituto UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (HAMBURGO).

A primeira questão sobre educação de adultos refere-se ao nome que a designa, que ainda dá conta de uma educação especial, referindo-se a um grupo específico: educação de adultos. Ao invés de uma educação definida por um enfoque, a educação de adultos se apresenta como uma educação definida pelo grupo a que se dirige.

Além disso, o termo educação refere-se a uma modalidade educacional, a um aparato de “ensino”, o que implica estruturas institucionais: organizações, programas, horários, sujeitos situados em cargos (educadores, alunos), relações saber-poder, processos, procedimentos, espaços sujeito a regras. Assim como quando dizemos ensino fundamental ou ensino superior.

A *Declaração de Nairóbi*, que diferentemente de outras tem caráter normativo, fica clara essa noção de educação de adultos como uma forma educacional institucionalizada, seja formal ou não formal. Também em Nairóbi se consagra a ideia de que a educação de adultos pode ser tanto compensatória quanto complementar aos ensinos que fazem parte do sistema regular de ensino ou em programas de formação profissional.

A expressão “educação de adultos” designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, seja formal ou não formal, e se eles estendem ou substituem a educação inicial ministrada em escolas e universidades. , e sob a forma de aprendizagem profissional, graças à qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas compe-

tências técnicas ou profissionais ou dão-lhes uma nova orientação (Unesco, Nairobi, 1976, p. 124).

O discurso sobre a educação de adultos como modalidade, particularmente aquele que se articula em torno da UNESCO, muda ao longo do tempo, de várias maneiras:

- Baseia-se em resultados de pesquisas, estudos nacionais ou regionais anteriores às Conferências internacionais da UNESCO; a OEI também baseará as recomendações de suas Conferências Gerais em estudos anteriores;

- começa-se a vislumbrar cada vez mais a presença do sujeito e das comunidades, o que já se antecipa em Nairóbi; neste projeto (educação de adultos), o homem é agente de sua própria educação, pela interação permanente de suas ações e de sua reflexão (UNESCO, 1976: 124);

Falamos de aprendizagem, aprendizagem de adultos, para distinguir a transição de um modelo de ensinar para aprender, mesmo quando também se denominam assim as configurações institucionais;

A população adulta é especificada para incluir os jovens; com base nos estudos sobre a modalidade realizados na América Latina pela UNESCO/OREALC (Messina, 1993) fica claro que os jovens são predominantes; conseqüentemente, na CONFINTEA V se propõe desde a região estabelecer o nome de educação de jovens e adultos e depois de jovens e adultos para perceber que se trata tanto de mulheres quanto de homens; passa da predominância da alfabetização e da “conclusão dos estudos primários ou secundários” para incluir outras intenções, como programas de educação para o trabalho, para o desenvolvimento local, para a cidadania, entre outros; a educação de adultos deixa de ser definida como uma modalidade para se tornar um projeto, ou um movimento, que se insere em um projeto maior de educação permanente; Nesse sentido, a partir de Nairóbi (1976) antecipou-se a possibilidade de que a educação de adultos fosse um projeto que pudesse ultrapassar seus próprios limites e mudar a orientação do sistema educacional como um todo.

Ao olhar para a educação de adultos a partir da história de suas histórias emanadas das Conferências Internacionais sobre edu-

cação de adultos, organizadas pela UNESCO com uma periodicidade de aproximadamente 10 anos, verifica-se que: i) em Elsinore (1949) a educação de adultos apareceu como suplementar, enquanto deu-se importância às organizações civis e voluntárias, em detrimento das funções que os Estados deveriam assumir; Além disso, a voz da América Latina e do Terceiro Mundo em geral era fraca; ii) em Montreal (1960) não só se ampliou a representação dos países, como se percebeu que a educação de adultos deveria fazer parte dos sistemas educacionais regulares de educação; no entanto, a alfabetização ainda era preeminente (Gajardo, 1985); iii) ao chegar a Tóquio (1972), as ideias de Freire e Ilich já estão presentes na conferência, juntamente com críticas ao letramento funcional, maior voz da América Latina e valorização crescente da educação de adultos no conjunto dos processos educacionais; Nesse sentido, em Tóquio a educação de adultos é definida como um instrumento de conscientização, transformação social e luta, enquanto “a libertação do homem” é proposta como horizonte; iv) na conferência de Paris (1985), confirma-se a necessidade de eliminar o analfabetismo e de colocar a educação de adultos ao serviço da resolução das desigualdades sociais, da democratização e do direito à educação; v) em Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), o horizonte da educação de adultos é explícito como “para uma educação sem exclusões”, enquanto jovens, indígenas e camponeses, a abordagem de gênero e a formação para o trabalho alcançaram um maior grau de presença ; além disso, foi reconhecida a especificidade das identidades e culturas juvenis. E, sobretudo, explicitou-se a natureza política de toda a educação, que a educação de adultos revela[4].

No âmbito da CONFINTEA V há uma maior presença da voz da América Latina; vi) em Belém (2009), os objetivos da educação de adultos inscreviam-se no princípio da aprendizagem ao longo da vida e na ideia de um futuro viável, onde os eixos eram a alfabetização, entendida como um processo contínuo, e a educação básica; observa-se nos textos das conferências maior presença de categorias como competências e indicadores, maior ênfase em avaliação e currículo e maior referência à correlação entre educação e desenvolvimento econômico; Assim, para muitos, a conferência foi um retrocesso, pois reivindicou uma proposta voltada para uma concepção educacional bási-

ca e possível, com slogans como “o poder de aprender” e “saber é poder”, afastando-se da questão da inclusão social .

O processo de transformação do discurso é enquadrado por quem esteve presente nas conferências internacionais: enquanto em algumas predominaram os governos, em outras como a CONFINTEA V ocorreu um prolongado processo de consulta na América Latina, que permitiu a construção de um discurso coletivo , que por sua vez foi estabelecido como um quadro de ação. A educação popular esteve presente na conferência internacional, não só por ter sido convocada por um “consórcio interinstitucional” do qual o CEAAL fazia parte, mas também pelos participantes, pelos temas de debate e pelas abordagens. Deve-se notar também que foi nas conferências mais radicais, como Tóquio e Hamburgo, que a América Latina teve o maior protagonismo.

Apesar dessas transformações, a eliminação do analfabetismo continua ocupando um lugar central no discurso, ainda que depois de 2000 tenha moderado para falar apenas de sua possível redução. Além disso, o discurso internacional da educação de adultos, que começa compensatório e se abre para ser orientado para a transformação social, voltou a diminuir nos últimos 10 anos. Junto com este processo, um êxodo de trabalhadores da educação de adultos para outras áreas.

De fato, as conferências internacionais especializadas em educação de jovens e adultos não são convocadas desde 2009;

As Conferências da UNESCO sobre cidades que aprendem têm sido um espaço relevante de reflexão, que amplia as possibilidades de aprendizagem de jovens e adultos para múltiplos lugares e formas, mediadas pela presença de focos de ação e construção de redes de cidades; a diversidade e a inclusão são princípios orientadores das cidades que aprendem. Conferências interagências como o Fórum Mundial de Educação 2015, olhando para 2030 (Educação 2030), ou a Cúpula Mundial sobre crescimento sustentável (2015), têm objetivos próprios, aos quais a educação de adultos está subordinada; o trabalho.

Acompanhar e apoiar uma modalidade centrada num grupo populacional de adultos e jovens marginalizados, mais do que uma proposta marcada por uma abordagem aberta a múltiplos grupos, por

uma perspectiva distintiva, unificadora e ao mesmo tempo diferenciada. Na prática e na lei, educação de adultos ou EPJA, se adotarmos a denominação sancionada pela CONFINTEA V (1997), significa educação para aqueles que não conseguiram ingressar e/ou permanecer no sistema educacional formal; legitimar uma modalidade marcada e reduzida na prática pelas metas de alfabetização e educação básica definidas em termos mínimos e pela abordagem focada em resultados e orientada para a certificação, e sustentar um espaço constituído por instituições e programas, adultos e educadores, normas, materiais e espaços físicos, ao invés de um movimento flexível aberto a um processo permanente de desconstrução e construção do novo.

O discurso oficial coexiste com o “discurso do outro”, constituído pela educação popular, pela pesquisa participante, pela sistematização, pela pedagogia do sujeito. As declarações de alguns de seus representantes dão conta do significado daquele discurso.

1.2 PERFIL DO ALUNO DO EJA

O currículo da EJA deve mostrar que o adulto e o jovem sejam participantes na construção do conhecimento através da sua experiência, o que permite uma mudança de pensamento no sujeito em busca da potencialização da sociedade,

Assim, deve-se adotar como estratégias que promovam uma real autonomia de alunos, professores e pais, onde a tomada de decisão e com ela a avaliação seja permanente, formativa e pensada nos adultos e jovens não como simples atores de um sistema escolar, mas antes, transformar suas experiências em verdadeiro conhecimento da vida, a começar pela promoção da importância do trabalho em equipe e da sociedade.

Nesse sentido, deve-se relevar a importância da escola como entidade viva que permite a convergência de saberes para a construção de um ser crítico no processo de desenvolvimento social comum.

Para sugerir-lhes que, embora o olhar imposto à escola se faça a partir de um processo erudito e economicista inspirado no neoliberalismo, um primeiro passo é conceber-se como pesquisadores de sua própria prática e aí reside a maior possibilidade de pensar que a for-

mação de jovens e adultos em programas de bacharelado por ciclo a partir da perspectiva crítica é possível, na medida em que a partir dela e com os saberes e disciplinas que a compõem, pode-se alcançar uma formação horizontal a partir do saber coletivo, ou seja, a base dos conteúdos que se deve ter em uma escola não são os da cultura geral, mas sim aqueles cujas experiências nascem da comunidade, isso levanta uma segunda possibilidade, envolver a população nos critérios de formação, com os quais, torna-se uma validação do conhecimento cultural de diferentes povos.

Figura 2 – EJA



Fonte: www.google.eja.com.br Acesso em: 18 jan. 20 jan. 2024

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos, requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

A *Lei nº 9394/96*, LDB., em seu artigo 38, determina que, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, a idade seja, respectivamente, 15 e 18 anos. Essa alteração da idade para ingresso

e certificação na EJA, dentre outros fatores, ocasionou uma mudança significativa na composição da demanda por essa modalidade de ensino, principalmente pela presença de adolescentes. Atualmente, os adolescentes ainda são presenças marcantes nas escolas. Os jovens e adultos que procuram a EJA têm a necessidade da escolarização formal seja pelas necessidades pessoais, seja pelas exigências do mundo do trabalho.

Embora não contemos com estatísticas o programa da EJA têm sido crescentemente procurado por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente foi excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar. (DIRETRIZES CURRICULARES EJA, 2005, p. 36)

Outra demanda a ser atendida pela EJA é a de pessoas idosas que buscam a escola para desenvolvimento ou ampliação de seus conhecimentos, bem como outras oportunidades de convivência. Inclui-se aqui o convívio social e a realização pessoal. Para tanto, deve-se dispensar atenção especial no atendimento educacional a essa população.

Atender, preferencialmente, os alunos acima de 18 anos no Ensino Fundamental e acima de 21 anos no Ensino Médio é uma das formas de garantir a especificidade desta modalidade educacional e responder ao caráter histórico que a constituiu, ou seja, para qual público este atendimento educacional foi criado o público adulto.

Figura 3 – Alunos na sala da EJA



Fonte: www.google.ead.com.br . Acesso em 14 jan. 2024

Nas salas da EJA há também muitas mulheres, elas que durante anos sofreram, e ainda sofrem as consequências de uma sociedade desigual com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu das práticas educativas em algum momento de sua história de vida, conforme citado anteriormente.

Considerando o perfil diferenciado dos educandos e suas necessidades, assim como as características próprias desta modalidade de ensino, deve-se garantir o retorno e permanência destes educandos à escolarização através de políticas públicas direcionadas especificamente a este atendimento, de forma permanente e contínua, enquanto houver demanda.

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos. A compreensão dessa realidade levou Freire, ainda nos anos de 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas também social e política. indicando que educar a

favor dos pobres é educar para a transformação da sociedade geradora de pobreza.

Não podemos descartar o conteúdo adquirido por uma pessoa que retorna aos estudos ou mesmo os inicia depois de adulta, pois são protagonistas de histórias reais com experiências ricas, que já chegam à escola com crenças e valores constituídos. Cada aluno tem sua realidade, como pessoas que trabalham com responsabilidades sociais e familiares, ética e moral, formadas com experiência de vida.

Segundo um dos estudiosos sobre EJA, Andrade (2004) afirma que, para superar opiniões que acobertam o fracasso escolar no que diz respeito à repetência, evasão, defasagem, aceleração, enfim, de educação compensatória que circulam nos moldes da EJA, é preciso depositar crédito de relevância em tal clientela capaz de romper barreiras e limites para reescreverem suas histórias.

Na verdade, para amenizar essa situação, alguns fatores precisam de intervenções governamentais. Partes, porém poderão ser combatidas por iniciativas pedagógicas perpetradas pela gestão escolar, pois cabe à escola e seus administradores ou agentes, a responsabilidade de propor ações que assegurem a boa qualidade do ensino em condições outrora perdidas pelo sujeito quando ainda era criança.

Nessa perspectiva, compreende-se a eficácia em romper as barreiras da cultura desigual predominante no cenário da educação, inclusive na Educação de Jovens e Adultos que se dispõe em seu campo de uma diversidade de indivíduos, pessoas carentes de apoio e reconhecimento de suas qualidades peculiares para que possam continuar na escola.

Sem dúvida alguma, o tema ‘trabalho’ tem lugar especial na EJA e deve importar ao trabalho dos professores e da escola.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1999), coloca sua preocupação com a falta de criatividade e liberdade na construção de conhecimentos, sobretudo dos jovens e adultos.

Vendo que se for ignorado suas experiências, eles tendem a regressir, descartando uma vivência que escola nenhuma oferece.

Não aprenderam a ler nem a escrever, mas carregam uma bagagem de informações que só a vida oferece e que

deve ser valorizada pelo educador, aproveitando estas informações para ajudá-lo a reconstruir e reinterpretar sua história, afirma Freire, e quando essa premissa é valorizada, os educadores descobrem que aprenderam muito mais do que ensinaram (APUD REVISTA, 2007, P. 8).

1.3 CURRÍCULO E A EJA

A educação foi consagrada como um direito universal desde 1948 com a proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em seu artigo 26, permitindo ao cidadão do mundo configurar aspectos do ser e moldar diferentes tipos de relações sociais ao longo da vida. idade cronológica que cada sujeito tem em seu processo de formação integral. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos, vem sendo estudada em todo o mundo, tornando os adultos visíveis como sujeitos das relações sociais e políticas em suas transformações ao longo da vida, desde dentro ou fora do sistema escolar.

A modalidade de ensino EJA conquistou seu espaço ao longo dos anos, e fez sua história no palco educacional, cujo objetivo era tentar suavizar os problemas resultantes da distorção da série de idade existente no espaço escolar.

A educação de jovens e adultos surgiu pela primeira vez no Brasil, derivada do diagnóstico do alto índice de analfabetismo no país, cuja lei foi inserida na Constituição Brasileira de 1934, no Plano Nacional de Educação.

A EJA ganhou caráter crítico-transformador, apenas com os movimentos populares influenciado por Paulo Freire. Devido a esses movimentos, a educação de jovens e adultos, foi reconhecido, e em 1967 o MOBRAL (Movimento de Alfabetização), e a cultura dos sujeitos se baseiam em um processo dialógica reflexiva, está inserida nos processos metodológicos de ensino aprendizado.

A educação de jovens e adultos, mais fortemente que outras modalidades, requer um currículo que compreenda, organize, sistematize, reflita e atenda com especificidade, de forma aberta e flexível, as necessidades dos sujeitos, analisando os contextos de ordem política, sociais, educacionais e pedagógicos que problematizam o campo, dado o desconhecimento que se faz e tem sobre a condição de

idade, vivência e natureza das situações - problemas que a população-alvo enfrenta.

Para Paulo Freire (1987) “a educação é a práxis, a reflexão e a ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (p.45). Assim, a educação em qualquer momento da vida: infância, juventude, idade adulta e velhice permite a interpretação da realidade política, cultural, social e econômica de um país, pelo que esta investigação incide sobre a EJA

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (MEC, 2000) as propostas metodológicas da EJA, não seguem o mesmo padrão da educação regular e também devem ser diferenciadas das turmas de Alfabetização, das séries iniciais compreendidas como Fase I, do Ensino Fundamental e Fase II que corresponde da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e Ensino Médio considerando que os jovens e adultos têm uma realidade cultural e um nível de subjetividade bastante diferente em relação às crianças, sendo necessária, então, a adequação das metodologias empregadas nessa modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos e os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados. Com relação ao tempo, a sua organização compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico.

A educação de jovens e adultos, para Freire, (1997), é feita com diálogo, pois ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

A educação implica em uma apropriação do contexto; uma inserção nele; um não ficar aderido a ele'; um não estar quase sob o tempo, mas no tempo; reconhecer-se como homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se a uma realidade desumanizante.. (FREIRE, 2002)

A esse respeito, Fuck (1994), acrescenta que a educação é o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, mudando o rumo da mesma e ressalta a importância dos educadores sobremaneira, acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.

Com relação ao ser educado, Freire (1993b) acrescenta: Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele que ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido a ser reconhecido e conhecido o conteúdo, afinal. (p. 109), num processo dialógico.

Para provocar esse diálogo com os educandos, o educador nas suas práticas precisa se preparar, pesquisando, buscando informações sobre o assunto, criando perguntas para que se produzam respostas desafiando os alfabetizandos.

Mas isso não será possível conforme ressalta Fuck (Ibid, p.14), se continuarmos bitolando os alunos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros, para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.

Alfabetizar implica em compreender a alfabetização como um sistema de representação em permanente evolução histórica. Portanto, não pode ficar restrita ao processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, mas compreendida com o processo de simbolização, percebe-se o que a escrita representa no próprio desenvolvimento da alfabetização.

Já para Freire,

... alfabetizar implica em reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo, implica pensar em que níveis a leitura do mundo está se dando ou quais são os níveis de saber que a leitura do mundo revela e a partir do aprendizado da escrita e da leitura da palavra que se escreveu, voltar agora, com o conhecimento acrescido, a reler o mundo (2001, p. 137).

O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação pedagógica. O segundo, diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais escolares. O último com-

preende o tempo que a organização escolar disponibiliza para a escolarização e socialização do conhecimento, e ainda, o tempo de que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo.

No exercício cotidiano da profissão docente, muitas vezes paramos para nos perguntar: o que se passa com os alunos?

Porque é que os alunos já não respondem aos incentivos ou motivações típicos do seu trabalho académico? dois meses e volta com vontade de continuar estudando e com promessas responder às tarefas? Diante de respostas devastadoras, surge depois um natural desânimo no professor, um desapego, desprendimento e a fácil decisão de:

Só quando é possível conhecer o percurso da pessoas , onde se constata que a maioria dos alunos tem projetos truncados, famílias desfeitas, sem identidade, com falta de afeto, de amizades, de compreensão, é que se percebe que as necessidades humanas desta população, são múltiplas e interdependentes e que as políticas educativas para esta população estão longe de proporcionar uma satisfação sinérgica integral a estas necessidades humanas fundamentais que são finitas, poucas e classificáveis (precisa que nesta investigação iremos investigar se eles são a causa da desistência temporária de seus estudos.

O currículo, entendido como seleção da cultura, como processo ordenador da socialização do conhecimento que engloba toda a ação pedagógica, é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. O equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico para a formação de um currículo com metodologia integradora e emancipadora, é especialmente relevante na EJA, caracterizada por atender os interesses e as necessidades de pessoas que já têm um determinado conhecimento socialmente construído e, por isso, requerem metodologias específicas para alcançar seus objetivos.

Na perspectiva de currículo dinâmico; deve ser compreendido em suas três dimensões: currículo formal ou prescrito, currículo vivo ou real e currículo oculto. [grifo nosso.

O currículo formal infere-se com as *Diretrizes Curriculares*, (2000, p. 40-41) tem suas bases estabelecida pela escola, ou pelo sistema educacional. É o que se prescreve como intenção na formação dos indivíduos. O currículo real ou vivo, é aquele que acontece na sala

de aula e produz e reproduz usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal.

O currículo oculto é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que intermedia a relação entre educador e educando no cotidiano escolar, desde a organização do horário das aulas, a organização da entrada dos educandos na escola, os métodos, as ideologias, a organização do espaço e do tempo, bem como todas as atividades que, direta ou indiretamente disciplinam, regularizam por meio de normas as atitudes, os valores e comportamentos dos educados.

Sobre currículos ocultos, não se entendermos como compartilhar ideia. Percebemos que iremos juntos construir saberes, saberes estes que vão apontando para a realidade tanto do educador que a qual está envolvida no processo como daqueles jovens e adultos que em tempo hábil não tiveram oportunidades por mais motivos, que seja, por falta de condições sociais, psicológicas, políticas, econômicas, enfim, que todos esses acabam por acarretar as questões educacionais.

Enfim essa passa a ser uma justificativa plausível para poder entendermos que na educação de jovens e adultos é todo e qualquer indivíduo voltado a esse entendimento, a esta modalidade de ensino deverá ter uma riqueza de conhecimentos, mas a priori saber entender a peculiaridade dessas pessoas que estão envolvidas dentro do processo, pois por ser clientela oferecida deve-se ser olhados à luz do seu conhecimento e não à luz do conhecimento já preestabelecido, por isso, referendando Paulo Freire, podemos dizer: educar jovens e adultos não é apenas criar um programa distante que já condizem entendimento prévios e condicionamentos alojados para sem cumpridos, mas sim é construir juntos e fazer destes, sujeitos do processo. Portanto, a problemática gerenciadora desse estudo indica questionamentos do tipo:

Como entender a educação de jovens e adultos a partir de uma educação amadurecida diante de uma clientela madura?

O currículo deve expressar os interesses dos educadores e educandos: o conhecimento necessário para a compreensão histórica da sociedade; metodologias que deem voz a todos os envolvidos nesse processo; bem como uma avaliação que encaminhe para a emancipação.

É essencial que os enfoques da educação de adultos estejam baseados no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas, e que as distintas maneiras de por em prática estes enfoques facilitem e estimulem a ativa participação e expressão do educando (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

A referência básica de análise das experiências relacionadas à organização do trabalho pedagógico em EJA relacionada à concepção de Educação toma-se por base a teoria freireana e a concepção de educação popular que ele defende. Nesse sentido, essas análises não é outro senão a perspectiva crítica e progressista, que tem por base a dialética de Educação fundamentada no universo de princípios filosóficos e pedagógicos, portanto científicos, desenvolvidos na práxis de Paulo Freire. Nesse sentido, Freire observa, em diferentes momentos, que enquanto seres da cultura que somos, transformamos o mundo ao mesmo tempo em que somos por ele transformados.

Para Freire (1997), o educador-educando, dialógico, problematizador, em que o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas um conjunto de informes a ser depositado nos educandos mas a devolução organizada, sistematizada e acrescida ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica [...] se faz entre todos - metatizados pelo mundo. (APUD COLETÂNEA DE TEXTOS, N. 2 p.84.)

Estes princípios, encontrados no referencial teórico, traduzem-se nos diferentes momentos da ação didático-pedagógica e, por conseguinte, oferece o horizonte a partir do qual pode-se operacionalizar e definir as diretrizes da organização do trabalho pedagógico em EJA, envolvendo os diferentes segmentos, atores e sujeitos que participam direta ou indiretamente deste processo educacional.

Ao pensar na organização do trabalho pedagógico da EJA, considerando-os numa perspectiva inter-transdisciplinar, pode-se ter a seguinte organização, não sendo nem definitiva nem independente entre si. I Estruturas Curriculares A concepção de educação proposta por Freire (2000, p. 90) parte do princípio de que a leitura de mundo

precede sempre a leitura da palavra. O educador deve conduzir o educando a leitura do seu contexto histórico e social, seu espaço, suas histórias e sua vida como um todo.

A mediação pedagógica torna-se fundamental pelo educador, entre o conhecimentos historicamente acumulados e as experiências dos alunos. Dar ênfase ao *como se faz* e não apenas ao *o que se faz* e sistematizar as experiências. A história da educação no Brasil, no tocante a avaliação, salienta um quadro onde muitos são excluídos, alguns nem chegam a participar do processo educativo, e ainda existem aqueles que, por falta de adaptação ou metodologias adequadas, acabam desistindo e engrossando a fila dos marginalizados socialmente.

Esta prática, apesar das mudanças sofridas no decurso da história, está centrada no professor controlador do processo, enfatizando provas e exames em ocasiões solenes, adotadas como disciplinamento social onde o medo torna-se um excelente fator para manter a atenção dos alunos às atividades escolares, sendo considerada excludente, seletiva e classificatória.

Segundo Luckesi (2000, apud Diretrizes Curriculares, 2005, p. 46),

a avaliação da aprendizagem, é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. Na relação dialética, presente na avaliação, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento, que o levará a participação ativa, valorizando o fazer e o refletir.

Os saberes e a cultura do educando da EJA, devem ser respeitados como ponto de partida real, realizando a avaliação a partir das experiências acumuladas e das transformações que marcaram o seu trajeto educativo. A avaliação será significativa se estiver voltada para a autonomia dos educandos.

A avaliação perpassa e é perpassada pelo coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação não pode ser um mecanismo para classificar, excluir ou promover o aluno, mas

um parâmetro da práxis pedagógica, tomando os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu replanejamento.

Assim, o processo avaliativo é parte integrante da práxis pedagógica e deve estar voltada para atender as necessidades dos educandos, considerando seu perfil e a função social da EJA isto é, seu papel na formação da cidadania e na construção da autonomia. O professor deve mudar sua postura diante dos resultados da avaliação, criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas e aos pais (VASCONCELOS, 1994, p.54).

CONCLUSÃO

a E.J.A., como parte da educação básica do sistema educacional brasileiro, não se configura como uma modalidade compensatória e transitória de escolarização que se tornaria menos necessária, na medida em que o direito à educação institucional ocorresse dentro das faixas etárias socialmente previstas, embora possa perpetuar-se em paradigmas que ultrapassem a escolarização institucional.

Diante da exposta pesquisa bibliográfica nesse artigo é possível rever alguns aspectos da educação de jovens e adultos, como a história da EJA e sua evolução no decorrer dos anos

Ao escrever esta dissertação referente a Educação de jovens e Adultos, consideramos que, apesar dos grandes estudiosos estarem sempre voltados para a problemática da Educação como um todo, e a própria LDB 9394/96, em que vem garantir essa educação para todos os indivíduos, percebemos que é um percurso que terá que ser verificado e tratado com mais dedicação e consciência, visto que essa problemática vem desde o descobrimento do Brasil, sendo que esta foi uma educação missionária, catequizando os índios e os povos aqui existentes, mais sempre como interesse voltados para classe que detinha o poderio econômico, depois com a chegada da família real, o ensino continuou sendo para as classes privilegiadas, só cursando nível superior aqueles com posses.

Não se pode refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-la diretamente à forma como a sociedade está estruturada.

A EJA pode favorecer o desenvolvimento dos sujeitos se sua base for compreendida pela sociedade, escola e aluno.

Conclui-se da relevância deste artigo em abarcar o histórico que descreve a EJA no Brasil e deixando lacunas para novos estudos sobre o entendimento dos sujeitos sociais que lutam por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Educação Popular**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000, CEB**, Brasília, 2000. (Última versão aprovada em 10/5/2000).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRANDÃO, C. R.; FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de letras e palavras. São Paulo: Edunesp, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Identidade, e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2001.

CANEN, A. **Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1995.

Castro, C; Celina. M. (2001). **Os militares e política na Nova República**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 197

GADOTTI, M., & ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1996.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. Consolidação de Documentos 1985/1994**. São Paulo, 2001.

JANNUZZI, Gilberta M. **Processos de formação de educadores de jovens e alunos**. MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2009. v. 16.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo Cortez, 2013.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **Tornar-se professor EJA**: um estudo priorizando a dimensão afetiva. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

MOTTA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. 5ª ed. Curitiba: Educarte, 2017.

SILVEIRA, I. **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SOUSA, A, Educação de Jovens e Adultos no Século XXI - da alfabetização a educação profissional. **Inter-ação**, v. 36, p. 393-412, 2016.

CAPÍTULO 12

O ENSINO DE MATEMÁTICA E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*TEACHING MATHEMATICS AND ITS
CHALLENGES IN BASIC EDUCATION*

Enoque Costa da Encarnação

Escola Estadual Mário Silva D'Almeida

enoquecosta39@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte bibliográfico da dissertação intitulada UM estudo sistêmico na disciplina de matemática, na Escola Municipal Zoraida Ribeiro Alexandre, Localizada no Município de Manacapuru- Amazonas/Brasil, no período de 2023-2024. O ensino de Matemática tem sido para os alunos um desafio do abstrato para o concreto, seja na álgebra ou na geometria, por exemplo. Muitas vezes, o fracasso escolar e a evasão estão vinculados ao ensino de Matemática. Os professores vêm adotando estratégias para facilitar a aprendizagem através de inúmeros recursos, entre os quais, as metodologias ativas, como por exemplo a gamificação. Nesse sentido, a Matemática transita na ludicidade, facilitando a compreensão de conceitos e suas aplicações no cotidiano, como por exemplo, a etnomatemática, a modelagem matemática e o emprego das tecnologias de informação. Para muitos professores, o ensino da matemática é um problema sem solução, que no decorrer dos anos tem-se agravado, pois os resultados em sala de aula são espantosos, não há interesse e motivação para a aprendizagem. Já para os alunos, a matemática é um tormento que os persegue, não veem um significado, um porquê ou para quê estudar tantos cálculos sem um fundamento ou utilidade no dia a dia. A aplicabilidade da Matemática no dia-a-dia do ser humano é algo notável, embora tal questão pouco seja vista pelos discen-

tes que tem de passar pela Matemática disciplinar presente em toda sua vida escolar.

Palavras-chave: Educação Matemática. Metodologias ativas. Aprendizagem

ABSTRACT

This article is a bibliographic excerpt from the dissertation entitled A systemic study in the discipline of mathematics, at the Zoraida Ribeiro Alexandre Municipal School, located in the municipality of Manacapuru, Amazonas, Brazil, in the period 2022-2023. Teaching mathematics has been a challenge for students, from the abstract to the concrete, whether in algebra or geometry, for example. School failure and drop-out are often linked to the teaching of mathematics. Teachers have been adopting strategies to facilitate learning through numerous resources, including active methodologies, such as gamification. In this sense, mathematics moves through playfulness, facilitating the understanding of concepts and their applications in everyday life, such as ethnomathematics, mathematical modeling, and the use of information technologies. For many teachers, teaching mathematics is an unsolvable problem, which has worsened over the years, as the results in the classroom are astonishing, and there is no interest or motivation for learning. For students, mathematics is a torment that haunts them; they do not see any meaning, reason or reason to study so many calculations without any basis or usefulness in their daily lives. The applicability of mathematics in the daily lives of human beings is something remarkable, although this issue is rarely seen by students who have to go through the disciplinary mathematics present throughout their school life.

Keywords: Mathematics Education. Active methodologies. Learning

INTRODUÇÃO

O - compõe a *Base Nacional Comum Curricular*, a Matemática é uma delas. Trata-se de uma ciência milenar, que desde a época da Grécia Antiga é alvo de estudos e reflexões de filósofos, pesquisadores e sujeitos das mais diversas áreas.

A Matemática através da interdisciplinaridade auxilia e articula-se a diversos outros estudos e áreas. É utilizada cotidianamente pelos alunos, na economia, Celular, cronometrar, calcular percentuais, medir os centímetros, e infinitas outras possibilidades, emprego do cálculo de Pi, etc.

As novas concepções de ensino, sobretudo com as Inovações Tecnológicas, apontam a inadequação de métodos unicamente expositivos, que reduzem os papéis, tanto do professor quanto do estudante, a meros transmissores e receptores de conteúdo. Segundo Azevedo, (2003), as dificuldades atuais do ensino de Matemática nada mais são que resquícios, já obsoletos, que ainda hoje são utilizados, configurando-se em uma educação verticalizada, fundamentada num processo de memorização, em que reside a ideia de que o sucesso em Matemática representa igual sucesso em outras áreas do conhecimento, além da ideia utilitarista: a Matemática deve ser apreendida de modo que o indivíduo pudesse utilizá-la no seu cotidiano como uma ferramenta de auxílio aos estudos das outras ciências

A matemática deve ser compreendida como uma disciplina em que o avanço acontece como consequência do processo investigação e resolução de problemas, motivo pelo qual os professores devem buscar maneiras de usar, em sala de aula, o conhecimento cotidiano de seus alunos.

A aplicabilidade da Matemática no dia-a-dia do ser humano é algo notável, embora tal questão pouco seja vista pelos discentes que tem de passar pela Matemática disciplinar presente em toda sua vida escolar. Esta “faz parte da vida de todas as pessoas nas experiências mais simples como contar, comparar e operar sobre quantidades” (BRASIL, 1997, p. 24-25)³⁴. A Matemática, pois, pode ser caracterizada como “[...] um vasto campo de relações curiosas, de regularidades, de coerências [...]” (PIRES; MANSUTTI, 2002, p. 104)³⁵.

O ensino da Matemática na escola, entretanto, é constantemente expresso pelo ensino de “[...] respostas-padrão para perguntas igualmente padronizadas, onde os conteúdos aparecem descontextualizados e totalmente desprovidos de significado para os alunos” (PIRES; MANSUTTI, 2002, p. 105-106). Há uma contracorrente à essa “tradição”, entretanto, que é a resolução de problemas, propondo a

apropriação do conhecimento matemático com significado. Neste enfoque, o valor que é dado normalmente à resposta correta é transferido ao processo de resolução que o discente adota.

É durante o processo de resolução de problemas em sala de aula, portanto, que “[...] o professor, agindo como mediador, levaria os estudantes a conceberem algo novo – um conceito, um conteúdo, um procedimento, etc.” (FERREIRA; MARTINS, 2019, p. 3)³⁶. Agir como mediador, entretanto, pode ser caracterizado como um obstáculo para que se vença o que Alro e Skovsmose (2006)³⁷ denominam de absolutismo burocrático, usualmente regente nas aulas de Matemática, pois numa metodologia de perguntas e respostas padronizadas, o professor tem todo o conhecimento e os alunos têm de adquirir tal conhecimento.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 PARÂMETROS CURRICULARES E BNCC NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A *Base Nacional Comum Curricular*, enquanto mais novo documento educacional, que objetiva nortear as competências e habilidades a serem trabalhadas durante a educação básica. Mesmo que o foco do presente trabalho volte-se para a matemática, compreende-se que é fundamental refletir sobre a organização geral do documento, pois acredita-se na importância de todo professor conhecer as etapas, preceitos e conteúdos que envolvem a educação formal do educando, visto que, esse processo não é encerrado com a passagem de um ano para o outro, ou na troca da educação infantil para o ensino fundamental ou médio.

Ribeiro (2015) compreende que:

A base é a base. Ou melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental, e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o Ensino Médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o país não atende-

rá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação do Brasil (RIBEIRO, 2015, n.p)

A Base estabelece dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas durante toda a educação básica, de forma integral e articulada em todos os momentos formativos. Todas as competências foram construídas observando o ideal de educando que se pretende formar. Destaca-se um resumo dessas competências:

1. Valorização do conhecimento historicamente construído, nos âmbitos físicos, sociais, culturais e digitais, e a articulação desses saberes em prol da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática;
2. Valorização desses conhecimentos, aplicabilidade e compreensão em todos os âmbitos formativos;
3. Ampliação da curiosidade intelectual, instigando a reflexão e investigação por meio de fatos científicos;
4. Valorização, fruição e participação de manifestações artísticas e culturais;
5. Utilização das diferentes linguagens existentes no mundo, sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras, digitais, científicas, matemáticas, dentre outras.
6. Criação, utilização e domínio das tecnologias digitais, da informação e da comunicação, de forma autônoma, consciente e crítica;
7. Valorização da diversidade, saberes e vivências; respeito às culturas, liberdade e autonomia;
8. Desenvolvimento da argumentação lógica e científica, baseada em fatos confiáveis;
9. Aprimoramento do conhecimento sobre si, e os cuidados que envolvem a saúde física e emocional, observando a diversidade e o respeito com o todo;
10. Desenvolvimento do exercício da empatia, diálogo e resolução de conflitos, por meio da cooperação e valorização dos

indivíduos, refletindo sobre os impactos das ações individuais e coletivas.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 36) também refletem sobre o papel do professor de matemática, reiterando a ideia apontada desse profissional se assumir enquanto mediador.

De acordo com os PCNs (1997, p. 39), “O conhecimento Matemático formalizado precisa necessariamente, ser transformado para se tornar possível de ser ensinado e aprendido, ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são possíveis de comunicação direta com os alunos”.

O professor para desempenhar o seu papel de mediador entre o conhecimento matemático e o aluno [...] precisa ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimentos dessa área e uma concepção de matemática como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos.

Assim, de acordo com os PCN's, o professor deve ter o domínio metodológico, conceitual e curricular da disciplina que leciona, pois, por meio desse domínio conseguirá articulá-los em suas aulas e aos saberes prévios dos educandos, além de apresentar a aplicabilidade social dessa aprendizagem.

Para ter esse domínio, o professor carece tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Assim, dialogando com o exposto até agora, defende-se que o papel do professor como intelectual pode ser determinante para as possibilidades de transformação da escola. (GARCIA; CORREA, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs), a escola, ao propiciar o desenvolvimento das competências cognitivas de forma integral e global e de fornecer aprendizagens significativas atua tanto na dimensão pessoal quanto social. Na escola se concentram muitas oportunidades de vivências da cidadania plena, da construção e transformações sociais.

Numa comparação entre os PCNS e a BNCC,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática têm como finalidade fornecer elementos para ampliar o debate nacional sobre o ensino dessa área do conhecimento, socializar informações e resultados de pesquisas, levando-as ao conjunto dos professores brasileiros. (BRASIL, 1998, p. 15)

De acordo com os PCN:

A matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente (...) No ensino de Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações; outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. (BRASIL, 1997, p. 19)

Os PCN foram construídos com o objetivo de orientar escolas a planejarem seus currículos, objetivando prever situações em que os alunos pudessem ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e que são indispensáveis para o exercício da cidadania, evidenciando na Matemática, a sua devida importância para compreensão do mundo, estimulando o espírito de investigação e a capacidade de resolver problemas.

Os PCN de Matemática destacam a importância de o aluno desenvolver aspectos afetivos relacionados à autoestima ao possibilitar atitudes de segurança com relação à própria capacidade de construir os saberes matemáticos, de respeitar o trabalho de seus colegas e de perseverar na busca de soluções; adotam, como critérios para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, a sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aprendiz, em cada ciclo de aprendizagem; indicam ainda a resolução de problemas como ponto de partida das atividades de matemática e discutem os caminhos para se trabalhar Matemática na sala de aula, destacando a importância da construção histórico-social e das tecnologias de comunicação (SANTOS; RIPARDO, 2015, p. 2)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as finalidades do ensino de Matemática indicam como objetivos do ensino fundamental, levar o aluno a:

Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico); além de selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente; Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis; Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas; Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares; Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções; Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL 1998, p. 31) (PCN's , 1998).

Na realidade o PCN de matemática estabelece que o ensino de matemática para crianças do ensino fundamental I deve ser baseado em pesquisa, abrangente e alegre. Os indicativos dos PCN's foram projetados para capitalizar o conhecimento, interesses e talentos de

crianças; conectar ideias matemáticas a experiências diárias e outras atividades que as crianças desfrutam; fomentar a exploração da matemática em ambientes livres de riscos, ricos em oportunidades para esbarrar em novas ideias; e promover a discussão das crianças sobre a reflexão sobre suas descobertas (BRASIL, 1998).

A matemática faz parte da base comum, portanto é obrigatória em todos os anos do ensino fundamental “1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (LDB 9394/96, art. 26).

A resolução de problemas é sugerida nos PCN’s como um recurso para o ensino e aprendizagem da matemática, com base no princípio de que, o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No entanto, o problema precisa lançar um real desafio para o aluno, tendo em vista que sua resolução, demanda diversas ações para sua solução. Além da resolução de problemas, outros recursos são sugeridos, tais como: a história da matemática, as tecnologias da informação e os jogos. (CARVALHO, 2011).

As Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e da Educação Básica reforçam esse aspecto consideravelmente ao considerar a matemática como disciplina da base nacional comum e eixo temático da matriz curricular desse nível de ensino. No mesmo período foram elaborados e disponibilizados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de matemática no ensino fundamental estão pautados por alguns princípios, são eles:

- A Matemática é componente importante para a formação do cidadão contemporâneo;
- A democratização da matemática;
- Conhecimento matemático deverá auxiliar o aluno a compreender e transformar a realidade;
- Ensino da matemática consiste em relacionar e comunicar as observações do mundo real com as representações (esquemas, gráficos, tabelas);

- Os conteúdos devem ter relevância social e para o desenvolvimento intelectual do aluno;
- Conhecimento matemático é histórico;
- Os recursos didáticos devem ser integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão;
- A avaliação é parte do processo ensino-aprendizagem a partir de critérios sobre a aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes;

Por outro lado, (...)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL (2017, p. 5).

O documento apresenta uma abordagem bastante clara no que diz respeito ao desenvolvimento integral dos estudantes, como foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas. Para garantir o desenvolvimento dessas competências específicas, a BNCC apresenta um conjunto de habilidades, que estão relacionadas a objetos do conhecimento que por sua vez, estão organizadas em unidades temáticas. (GIOVANNE E CASTRUCIO, 2018). Competências específicas da Matemática, de acordo com a BNCC (2018):

1. 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.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. 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.
5. 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.
6. 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 e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir 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.
8. 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.(BNCC, 2018).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a escola deve preparar o aluno para compreender como a matemática é aplicada em diversas situações, dentro e fora da sala de aula. É necessário que os procedimentos elencados na BNCC, sejam incluídos em uma

rede mais ampla de significados, na qual a ênfase não seja o cálculo em si, mas as relações que permite estabelecer entre o conhecimento existente do aluno.

Importante papel que o professor de matemática deve desempenhar é o de contribuir para que os alunos aprendam a gostar da mesma e aumente sua autoestima. Uma maneira disso acontecer é estudar e se aprimorar sobre algumas das principais causas das dificuldades na aprendizagem da matemática, obtendo assim avanços e conseqüentemente melhores resultados no ensino desta disciplina (SANTOS; FRANÇA; BRUM DOS SANTOS, 2007).

As aulas de matemática precisam ser direcionadas para combinar de maneira equilibrada sua função educativa (o desenvolvimento de habilidades intelectuais essenciais para a organização do pensamento e do raciocínio lógico) e sua função prática (as aplicações no dia a dia e na resolução de problemas em diferentes áreas de atuação). Apenas dominar a contagem e as técnicas de cálculo não engloba todas as necessidades, que estão diretamente ligadas às demandas econômicas e sociais contemporâneas.

1.1.1. Dificuldades na Matemática

Brum, (2013, p.35) destaca cinco das principais dificuldades relacionadas a esse processo:

1. Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência Matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações.
2. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente;
3. Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e a fatores emocionais acerca da Matemática;
4. Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática, como seu alto nível de abstração e generalizações, a complexidade dos conceitos e de alguns algorit-

mos; a natureza lógica exata de seus processos; a linguagem e a terminologia utilizadas;

5. Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na Matemática; dificuldades intencionais e motivacionais, dificuldades na memória etc;

6. Dificuldade originada no ensino inadequado ou insuficiente seja porque a organização do mesmo não está bem sequenciada, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam as necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz.

Pavanello, (2005) afirma que as dificuldades apresentadas pelos alunos são evidenciadas quando se avalia o ensino de Matemática realizado em nossas escolas. O autor afirma também que os alunos demonstram não saber utilizar os conceitos e processos matemáticos na solução de problemas.

1.2 MATERIAIS DIDÁTICOS e JOGOS

As estratégias metodológicas não são criações isoladas dos professores. As escolhas realizadas ultrapassam os limites da sala de aula e da experiência docente. A adoção de um método envolve as referências institucionais que participam na escolha dos caminhos e dos dispositivos. Quando se trata do professor em início de carreira, o peso dessas fontes é ainda maior. Nossa intenção é tratar das estratégias induzidas por fontes de influência, entrelaçando as ações docentes com essas referências vinculadas às instituições.

Essa maneira de entender a questão metodológica está em sintonia com a abordagem antropológica, ao defender a localização da atividade matemática no conjunto das atividades institucionais e humanas. As tendências usuais são indicações institucionais implementadas pelos professores. Os livros didáticos e o saber acadêmico es-

tão entre as instituições participantes dessas indicações. Ao defender tal ponto de vista, é preciso considerar os vínculos entre a subjetividade das ações docentes e a objetividade das indicações institucionais.

Segundo Gellert (2004), Rodrigues e Gazire (2012), o material didático é tudo aquilo que pode auxiliar o professor a trabalhar com os alunos para que melhorem seu aprendizado, devendo ser intencional e aplicado pelo professor. O material didático pode apresentar maneiras diferentes de concepção do conhecimento, bem como formas distintas de assimilar o aprendizado.

Entre eles, destacam-se:

- Material dourado
- Ábaco
- *Software* educativo
- Material didático reciclado

O sentido principal nos processos de ensinar e aprender são as oportunidades de experimentar a construção do conhecimento. A forma como esta construção se dá depende do modo como o conteúdo é apresentado, da metodologia adotada para o ensino e dos recursos disponíveis no momento da aprendizagem que possam vir a contribuir para que os assuntos da matemática sejam compreendidos pelos alunos. Para essa compreensão é importante que o aluno produza significado ao que lhe está sendo apresentado.

Segundo Walle (2001), os professores de Matemática, para serem realmente eficientes, devem envolver quatro componentes básicos em suas atividades: gostar da disciplina Matemática, o que significa fazer Matemática com prazer; compreender como os alunos aprendem e constroem suas ideias; ter habilidade em planejar e selecionar tarefas e, assim, fazer com que os alunos aprendam Matemática num ambiente de Resolução de Problemas; ter habilidades em integrar diariamente a avaliação com o processo de ensino a fim de melhorar esse processo e aumentar a aprendizagem.

Para Kishimoto (2001) os jogos são antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o aprendizado possível, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações da vida comum outro sentido.

Já para Aguiar (2010), o jogo compreende o que se poderia chamar de esquemas organizados para despertar a aprendizagem.

Finalmente, o uso do jogo matemático compreende conteúdos mais precisos a que vem revestir essas estruturas gerais, e particulares em função dos interesses dos alunos.

Os jogos matemáticos associados as brincadeiras são chamados de estratégias lúdicas que são muito bem aceitas pelos alunos. A ludicidade através de jogos aparece em alguns dicionários como sendo “a atividade lúdica que comporta um fim em si mesmo, com independência de que em certas ocasiões se realize por um motivo extrínseco”.

O ensino da matemática vem sofrendo inúmeras reformas, principalmente na forma como é ministrada as aulas nas escolas públicas, para tanto não se tem medido esforços para absorver e se adequar as mudanças constantes, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância da constante renovação relacionada a matemática e a qual faz a seguinte recomendação:

É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estática e de sua imaginação (PCNs, 1997).

1.2.1 Tipos de Jogos

I: Jogos Estratégicos

Jogos onde são trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com eles, as crianças leem as regras e buscam caminhos para atingir o objetivo final, utilizando estratégias para isso. Esses jogos caracterizam-se por possuírem uma estratégia vencedora a ser descoberta pelos jogadores e o fator sorte, em nenhum momento, deve interferir na escolha das jogadas.

II: Jogos de Treinamento

São utilizados quando o professor percebe que alguns alunos precisam de reforço num determinado conteúdo e quer substituir as cansativas listas de exercícios. Neles, quase sempre o fator sorte exer-

ce um papel preponderante e interfere nos resultados finais, o que pode frustrar as ideias anteriormente colocadas: considerar o jogo como instrumento que promove a aprendizagem com grande motivação.

Nos jogos de treinamento é necessário que o aluno utilize várias vezes o mesmo tipo de pensamento e conhecimento matemático, não para memorizá-lo, mas para abstraí-lo, estendê-lo, ou generalizá-lo, e aumentar sua autoconfiança e sua familiarização com o mesmo. O treinamento pode auxiliar no desenvolvimento mais rápido de um pensamento dedutivo ou lógico.

III: Jogos Geométricos

São aqueles que têm como objetivo desenvolver a habilidade de observação e o pensamento lógico. Com eles é possível trabalhar figuras geométricas, semelhança de figuras, ângulos e polígonos. Considerados também como jogos de construção, são aqueles que trazem ao aluno um assunto desconhecido fazendo com que, através da manipulação de materiais ou de perguntas e respostas, ele sinta a necessidade de uma nova ferramenta, ou, de um novo conhecimento, para resolver determinada situação-problema proposta pelo jogo. E, na procura desse novo conhecimento ele tem a oportunidade de buscar por si mesmo uma nova alternativa para sua resolução

CONCLUSÃO

É perfeitamente possível, no trabalho com a Matemática - e qualquer outra disciplina - usar novas propostas que despertem o aluno para atuar no contexto em que se insere.

Sobre os PCN de Matemática, esses - não devem ser assumidos como um pacote pedagógico, mas como orientações curriculares feitas e refeitas na prática escolar.

A aprendizagem ocorre não para um e não para um, quando ocorre a interação, ele participa, trazendo consigo tudo o que vê, vive, vê, sofre e sonha. Assim, a construção do conhecimento é um processo de elaboração e retrabalho de suas experiências e conhecimentos.

E o diretor tem a grande responsabilidade de mediar nessa construção do conhecimento.

A partir dessa visão de como o outro elabora seus saberes, o professor permeia esse processo utilizando atividades como o jogo, o terreno como motivador, o sino como situação que não tem como aprender no momento.

Cabe ao professor, criar estratégias, para que o aluno passe de uma concepção equivocada a uma correta. Trata-se de produzir situações para desencadear a compreensão por parte do aluno, a partir do pressuposto que existe um conflito entre a sua ideia sobre determinado fenômeno e a concepção tida como correta naquele momento, pela humanidade.

O ensino da matemática deve se preocupar com a formação dos alunos, principalmente ajudar a desenvolver o raciocínio lógico dos alunos, para que eles possam resolver os problemas Matemáticos que aparecem no seu cotidiano, quando vão fazer compras, tirar medidas de pesos e alturas e outros que são comuns na vida diária.

Constatou-se que uns dos grandes desafios da área educacional nos dias atuais consiste em implementar práticas educativas que contribuam para o crescimento intelectual dos estudantes e progresso da nação. A escola não deve se limitar a transmitir informações obsoletas, ultrapassadas e muitas vezes sem relevância. Especialmente quando se trata da disciplina de matemática e tecnologia. Sendo assim, é fundamental dar importância a formação docente para que os professores possam criar métodos inovadores, a fim de facilitar o ensino com conhecimentos atualizados, alinhados com os valores e as expectativas da sociedade.

Oliveira (2009) afirma que em virtude do modelo de prática pedagógica instituída, sem participação ativa dos discentes e sem vinculação dos saberes à realidade dos alunos, estes tendem a considerar a matemática abstrata e de difícil aprendizagem. Para o autor, a impopularidade da matemática é decorrente de fatores variados, sobretudo da maneira pela qual os conteúdos de Matemática têm sido ensinados pelos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos**. SP: Loyola, 1990.
- AZEVEDO, Marcos. **Jogando e construindo matemática**. São Paulo: Vap, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 21 JAN. 2025.
- _____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.
- CARVALHO, Dione L. **Metodologia do ensino da Matemática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 22 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.
- _____. **História da Matemática e Educação**. Caderno Cedes 40 História e Educação Matemática. 1 ed. Campinas: Papirus, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- GELLERT, Uwe. Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy. **Educational Studies in Mathematics**, v. 55, nº 1, p. 163-179, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4150306>. Acesso em: 20 JAN. 2025
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e uso de jogos na sala de aula**. Campinas 2005 (tese de doutorado).
- MOURA, M. O. **A série busca no jogo: do lúdico na matemática**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica.2011.

NEGRINE, A. **Ludicidade como ciência**. In: SANTOS, Santa Marli (Org.). Ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Hebbler Kennady Martins dos; RIPARDO, Ronaldo Barros. PCN de matemática e a formação docente: um estudo sobre as percepções dos professores do ensino fundamental. Marabá: I JEM, 2015.

CAPÍTULO 13

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: A HISTORICAL ANALYSIS

Maria Silvania dos Santos Pantoja

silvaniajuro@gmail.com

RESUMO

A presente dissertação com a temática da trajetória do ensino superior no Brasil do século XIV ao século XXI: O estudo sistêmico apresentado como estratégia no ensino. Abordou a importância da palavra *universitas* que foi provavelmente criada por Cícero, com o significado de “totalidade”; Deriva de *universum*, que significa “reunido em um todo”. Referindo-se às universidades, essa palavra passou a designar a instituição que tinha caráter de totalidade em dois sentidos: originalmente era a *universitas magistrorum et. scholarium*, ou seja, a comunidade de professores e estudantes; mais tarde, a *universitas litterarum*, ou seja, a instituição na qual o conhecimento foi reunido como um todo. O incentivo para escolha do tema foi à percepção que a trajetória do ensino superior no Brasil, do século XIV até o século XXI e suas repercussões no nível de formação do povo brasileiro é de extrema importância educacional. Com o objetivo de Analisar qual a trajetória do ensino superior no Brasil, do século XIV até o século XXI e suas repercussões no nível de formação do povo brasileiro. Em uma metodologia que foi desenvolvida em uma pesquisa bibliográfica, Conclui que o caráter de totalidade, pensado por Cícero, hoje se pode dizer que é concreto no caso do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Universidade. Formação. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the trajectory of higher education in Brazil from the 14th to the 21st century: Systemic study presented as a

teaching strategy. It addresses the importance of the word *universitas*, which was probably coined by Cicero and means “totality”; it derives from *universum*, which means “gathered into a whole.” Referring to universities, this word came to designate institutions that had the character of a totality in two senses: originally it was the *universitas magistrorum et scholarium*, that is, the community of professors and students; later, the *universitas litterarum*, that is, the institution in which knowledge was gathered as a whole. The incentive for choosing the theme was the perception that the trajectory of higher education in Brazil, from the 14th century to the 21st century, and its repercussions on the level of education of Brazilian people, is of extreme educational importance. With the aim of analyzing the trajectory of higher education in Brazil, from the 14th century to the 21st century and its repercussions on the level of education of the Brazilian people. In a methodology that was developed in a bibliographic research, it concludes that the character of totality, thought of by Cicero, can today be said to be concrete in the case of Higher Education.

Keywords: University. Training. Development.

INTRODUÇÃO

Ao apresentar minha pesquisa e os motivos pelos quais me levaram a desenvolver a temática considero importante iniciar relatando minha trajetória de pesquisadora e interesse pelo assunto proposto, assim relatando os principais momentos e estudos da minha vida acadêmica e profissional.

Licenciada e Bacharel em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas 2012, Pós Graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

No ano de 2017, ingressei em carreira pública através de concurso para professora da rede municipal de ensino de Manaus, com muita dedicação e empenho mantenho-me no cargo até os dias atuais.

Atuando na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) fui trabalhar na Escola Municipal Tereza Cordovil localizada na R. Rio Xingu, 237 - Tarumã Açu, Manaus/Am-Brasil. Atualmente continuo nessa unidade estou a 7 anos como professora do ensino fundamental.

Minha adaptação à localidade foi um processo lento e difícil devido à nova realidade, mas nunca abandonei meu desejo de compartilhar meu conhecimento com outras pessoas. O maior desafio enfrentado por nós educadores, assim como as crianças, do Bairro Tarumã Açu em Manaus/Am-Brasil é ministrar aulas para as classes do ensino fundamental.

Outro ponto a ser destacado na minha trajetória em um contexto universitário, é o estudo sistêmico dentro do contexto universitário que se baseia na interconectividade de elementos dentro de um sistema, ou seja, as disciplinas são vistas como partes de um todo maior, e suas interações são fundamentais para uma aprendizagem efetiva.

Faz parte do trabalho do professor utilizar as tecnologias educacionais em benefício didático, de forma que ela esteja englobada e atue concomitantemente com os projetos pedagógicos em sala de aula.

Diante disso isso implica que o aluno não deve apenas focar em disciplinas isoladas, mas entender como elas se relacionam entre si, construindo pontes entre ciências exatas, humanas e sociais.

Este método incentiva o aprimoramento de competências como o raciocínio crítico, a solução de problemas complexos, a criatividade e a cooperação interdisciplinar.

Um elemento crucial do estudo sistêmico é a aplicação de tecnologias de informação e comunicação para simplificar o acesso ao conhecimento e fomentar a aprendizagem colaborativa.

Plataformas digitais, instrumentos de simulação e bases de dados possibilitam aos estudantes uma interação mais interativa e contextual com as informações. Isso resulta em um ambiente de aprendizado mais flexível, onde as barreiras entre as disciplinas são menos inflexíveis, possibilitando uma maior mobilidade entre os campos do saber.

Devido a essas posições, os docentes universitários podem debater os diversos aspectos políticos, teóricos e metodológicos que norteiam a prática docente, além das condições que a apoiam na prática. Eles aspiram auxiliar na transformação do paradigma do ensino universitário.

Os propósitos da linguagem pós-moderna são um fenômeno que tende a se disseminar por todos os segmentos da sociedade,

como resultado do aumento acelerado de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação, cujo ritmo de expansão supera, por exemplo, a explosão demográfica.

A trajetória do ensino também é destacada no estudo sistêmico universitário, destacando a relevância da educação para o progresso sustentável. Isso engloba o entendimento das interações entre sistemas naturais e sociais, além da exigência de respostas unificadas para problemas como a alteração climática, a disparidade social e a utilização eficaz de recursos.

Vale ressaltar que a evolução do ensino superior demonstra uma progressão constante de uma instituição de elite medieval para um sistema inclusivo e global, apto a enfrentar os desafios e oportunidades do mundo atual. Atualmente, a universidade continua sendo um dos alicerces essenciais para o progresso humano, econômico e social.

A incorporação de pontos de vista científicos, sociais e éticos no processo educacional capacita os estudantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados com o bem-estar mundial.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO MUNDO

É importante destacar que as universidades começaram na Itália no final do século XI, especialmente na cidade de Bolonha, que já era um centro cultural graças à “Escola de Artes Liberais”. Esse crescimento levou à criação de outras escolas de direito privadas, episcopais e monásticas. Em 1088, eles formaram a Universidade de Bolonha. Baseado na colocação de Aquino (2010, p. 12) destaca que:

A palavra *universitas* foi provavelmente criada por Cícero, significando “totalidade”; Deriva de *universum*, que significa “reunido em um todo”. Referindo-se às universidades, essa palavra passou a designar a instituição que tinha um caráter total em dois sentidos: originalmente era a *universitas magistrorum et scholarium*, isto é, a comunidade de professores e alunos; mais tarde, a *universitas lit-*

terarum, ou seja, a instituição em que se reuniam todos os saberes (AQUINO, 2010).

Os dois centros que se tornaram modelos para as fundações posteriores, por mérito de sua considerável distinção, forma Paris e Bolonha; mas a ele se sucederam, rapidamente muitos outros centros, de maneira que uma rede destas instituições se espalhou em breve pela Europa, desde a Espanha, de um lado, até a Polônia e Boêmia, de outro. Os professores em Paris e os estudantes de Bolonha acharam vantajoso se agrupar numa corporação legal, e consequentemente adotam o termo *universitas*, um termo que podia ser usado por qualquer espécie de associação legal; por volta do fim da Idade Média, ele já estava começando a ser restrito ao que denominamos agora universidades. (MINOGUE, 1979, p. 15).

Durante muitos anos, a Escola de Direito de Bolonha atraiu alunos de toda a Europa. As universidades surgiram como uma manifestação do renascimento intelectual que começou na filosofia e na teologia no século XI.

Eles foram formados a partir das escolas principalmente das escolas catedrais chamadas para dar uma educação superior (RÜEGG, 2012).

A sociedade da Idade Média valorizava muito a educação e a noção de universidade. Parece que os homens do século médio pensaram nas universidades da mesma forma que um artesão pobre pensa em uma criança talentosa para cuja educação ele faz sacrifícios.

Entretanto também doaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta que fizeram doações para as grandes catedrais góticas da Europa.

De certa forma ficaram impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, pois cada livro continha um romance do segredo para os iletrados. Segundo Fávero (2006, p. 32) destaca que:

O nome oficial da organização desse ensino superior era primeiro *studium generale*; não se referia a todas as disciplinas sendo ensinadas, mas sim a admitir alunos de todos os lugares. Os *Studium generalia*, eram centros de ensino superior, de fato corporações de professores e alunos, e por isso passaram a ser chamados de univer-

sidades. O nome de *studium generale* competiu com o de *universitas* até o final da Idade Média (FÁVERO, 2006).

Uma das maiores invenções da civilização ocidental é a universidade, uma instituição dedicada ao mundo do intelecto. A universidade nasceu da combinação gradual de circunstâncias históricas, não de uma noção preconcebida. As duas correntes principais eram as que queriam aprender e as que se dispunham a ensinar.

Antes da formação dos estados europeus modernos, os estudantes migravam pela Europa em busca da universidade de seu interesse. Todavia, eles foram internados em escolas, hospícios projetados para abrigar alunos que não tinham dinheiro. Os professores monitoraram essas comunidades. (PEDRO, 2011).

Com base no pensamento cristão medieval, do qual a Igreja era a protetora e zeladora, o Homem era considerado um ser divino nessa época.

A igreja apoiou a jovem corporação universitária em sua luta por autonomia em relação às autoridades locais. A bula pontifícia deu origem à universidade. Entre os privilégios estavam, é claro, o autogoverno, o poder de conferir títulos, o *ius promotendi* e, no século XIII, foram feitos inicialmente estudos gratuitos (ROTHBLATT, 1997).

No caso de algumas universidades não terem instalações próprias, as aulas eram ministradas nas salas das Abadias, nas casas dos professores ou até mesmo nas ruas. O ano escolar civil começou em 14 de setembro. Ainda que não houvesse férias, as aulas foram suspensas por 79 dias, considerados dias festivos.

Em muitas universidades da época, os professores e a maioria dos alunos eram clérigos. A língua era toda em latim. Uma organização estudantil típica da universidade medieval surgiu de seu caráter pan-europeu: as chamadas nações, grupos de alunos com diferentes línguas vernáculas e de várias regiões. À medida que os estados europeus contemporâneos surgiram, muitas nações desapareceram. (CHRISTOPHE, 2004).

Essa movimentação estudantil levou a um aumento notável no número de escolas secundárias catedrálcias, que se espalharam por toda a Europa Ocidental.

Isso levou ao estabelecimento das primeiras universidades, que eram corporações de estudantes e professores e recebiam reconhecimento oficial por meio de cartas de outorga de imperadores e reis ou bulas papais. De acordo com Hermann (1987, p. 18) enfatiza que:

A gênese das universidades não seguiu a mesma direção em todos os lugares, e essas corporações tinham características distintas marcadas por diferenças regionais. Assim, a Universidade de Paris era uma instituição eclesiástica, nascida principalmente de uma escola catedrática; foi formado por iniciativa daqueles que desejavam instruir; Era, portanto, uma corporação principalmente de professores. Nestes residia o direito de voto para escolher o reitor. A Universidade de Bolonha, por outro lado, era laica, originária de escolas comunitárias, surgiu da iniciativa de jovens ávidos por conhecimento e era basicamente uma corporação de estudantes. Estes foram os que votaram em eleger o reitor.

A orientação dos estudos nas primeiras universidades também era diferente. O de Bolonha era forte em direito, Paris era forte em teologia e filosofia, Oxford era forte em matemática, física e astronomia e Montpellier era forte em medicina. As quatro universidades que nasceram no século XII, as primeiras de todas, foram Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier. (AQUINO, 2010).

A atividade intelectual foi dominada pelo clero, que se esforçava para preservar a doutrina católica. Ainda existe a lembrança do espírito romano antigo, secular, pragmático, que defendia os interesses e ideais pátrios. Ao ser bem estruturado, tinha condições mais favoráveis para uma universidade do que em outras cidades.

Os de Bolonha e Paris eram os dois arquétipos. Todas as outras universidades medievais surgiram sob sua influência ou por alunos ou professores que se separaram delas. No final do século XIII, havia cem universidades e no final da Idade Média havia oitenta. (FÁVERO, 2006).

No início do século XIII foram estabelecidas as faculdades; os primeiros foram os de Artes e Tecnologia; Logo nasceram o Direito, a Filosofia e a Medicina e mais tarde, entre outras, a Matemática e as Ciências Naturais. Na Alemanha, a Faculdade de Medicina tornou-se uma categoria separada das demais, representando campos relacionados à filosofia.

Refletindo estas duas categorias de faculdades estão os dois tipos de graus de doutoramento que, seguindo o modelo alemão, são atribuídos por universidades norte-americanas: o Philosophical Doctor (PhD), com as suas várias menções, e o Medical Doctor (MD). Baseado na colocação de Debelle (2003, p. 35) destaca que:

Um papel especial foi desempenhado pela Faculdade de Letras. Esta última palavra, artes, não se refere aqui à criação artística, mas designa o conhecimento técnico voltado para um fim prático. De especial importância no desenvolvimento cultural do Ocidente é a noção cunhada na Grécia Clássica das Artes Liberais. Estas correspondiam ao ensino superior, reservado a jovens seletos e que conduziam à ciência suprema, a Filosofia, na qual deveriam ser formados os futuros governantes. As Artes Liberais consistiam em estudos úteis para o homem livre, liberto das amarras de um ofício mundano. Nenhuma tarefa deveria fazer parte deste currículo se seu único propósito fosse preparar um homem para uma profissão como meio de subsistência. (DEBELLE, 2003, p. 35)

Outro ponto importante que deveria ser protegido de qualquer coisa que tenha apenas valor monetário e possa estreitar a visão da mente era a designação técnica. Em primeiro lugar, este programa incluía ginástica, música, desenho, aritmética, geometria e astronomia, bem como escrita e leitura corretas.

De acordo com Hermann (1987, p. 36) enfatiza que “mais tarde, gradativamente, foram delimitadas as sete Artes Liberais: gramática, retórica e dialética, que constituíam o trivium, e aritmética, geometria, astronomia e teoria musical, que formavam o quadrivium”.

Esses studia liberalia todavia eram a base do ensino da Faculdade de Letras, que os alunos precisavam cumprir antes de se matricularem em outras faculdades. Foi possível obter dois graus acadêmicos nesta fase: Bacharel.

As demais faculdades outorgavam o grau de Doutor. A licenciatura, já instituída no studium generale, não era um grau acadêmico, mas a licença para ensinar. Esses studia liberalia formavam o núcleo do que se ensinava na Faculdade de Letras, pelo qual o aluno tinha que passar antes de ingressar em outras faculdades (ROTHBLATT, 1997).

Nessa etapa, foram obtidos dois graus acadêmicos: primeiro, o de Bacharel e, posteriormente, o de *Magister*. As demais faculdades outorgavam o grau de Doutor. A licenciatura, já instituída no *studium generale*, não era um grau acadêmico, mas a licença para ensinar. Esses *studia liberalia* formavam o núcleo do que se ensinava na Faculdade de Letras, pelo qual o aluno tinha que passar antes de ingressar em outras faculdades (AQUINO, 2010).

Nessa etapa, foram obtidos dois graus acadêmicos: primeiro o de Bacharel e, posteriormente, o de Magistério. As demais faculdades outorgavam o grau de Doutor. A licenciatura, já instituída no *studium generale*, não era um grau acadêmico, mas a licença para ensinar. (RÜEGG, 2012).

Todavia, a universidade foi fundada com o espírito do conhecimento universal, liberdade, vontade de ensinar e desejo de aprender.

A síntese cultural da Idade Média atingiu sua perfeição no século XIII, mas nos séculos seguintes a universidade manteve essa síntese de conhecimento imóvel e deixou de representar a cultura dos tempos pelos quais passava; Assim, ele permaneceu fora da gestação do Renascimento (WILLIS, 2014).

A universidade medieval, na qual alguns veem em primeiro plano um caráter profissional, era antes de tudo, supervisionar a educação profissional para adaptá-la à nova estrutura social e evitar o surgimento de novas corporações profissionais.

Na descrição de Fávero (2006, p. 37) “uma universidade cultural: dedicava-se principalmente à transmissão da cultura de seu tempo, isto é, de um sistema completo e integrado das ideias substantivas do saber da época”.

A crise da universidade medieval pode ser vista como resultado da perda de legitimidade dessa síntese cultural enquanto a sociedade exigia cientistas e profissionais. Na colocação de Pedro, (2011, p. 44).

A investigação, em muitos casos transcendentais, era obra de pessoas isoladas e carecia de um corpo organizado para esse fim. Formar profissionais e fazer ciência iriam marcar dois novos tipos de universidade, que nasceram no início do século XIX. Cada um desses modelos foi adotado separadamente por diferentes países da Europa, América do Norte e América Latina. A universidade profissiona-

lizante foi formada na primeira década do século XIX com Napoleão, que após dissolver as tradicionais criou a Universidade Imperial (PEDRO, 2011).

A corporação era centralizada e estatal, com sede nas províncias e administrava todo o ensino, universitário e escolar, com base no princípio doutrinário de que o Estado tem a responsabilidade de ensinar as noções que forma o cidadão.

Sua missão era formar intelectuais com conhecimentos práticos úteis à sociedade. Nossas universidades tradicionais seguiram esse modelo até a reforma dos anos 1960 do século passado; a lei imperial do século XIX declarava explicitamente o caráter profissionalizante da Universidade (CHRISTOPHE, 2004).

Embora não tivessem sido organizados para fazer pesquisa, eles formaram profissionais de alta qualidade. Eram escolas profissionais e exigentes, como todas as boas escolas. Embora o ensino tivesse uma boa compreensão dos avanços da ciência, poucos professores eram pesquisadores.

Bastava confiar o ensino a quem conhecia bem a sua disciplina. Nessas universidades havia pesquisa, mas era fruto de poucas pessoas que desenvolveram seu talento superando muitas dificuldades (AQUINO, 2010).

Fazer ciência e conhecer ciência é vocações separadas e, portanto, não costumam coincidir. O ensino carecia de profissionalismo.

Um novo tipo de universidade na Prússia surgiu na mesma década da fundação da Universidade, e sua influência eram tão grandes quanto à napoleônica: a Universidade Humboldtiana. A reforma estendeu-se também ao liceu, surgindo assim o *gymnasium humanisticum*, até hoje a categoria mais alta da Alemanha (FÁVERO, 2006).

O enfoque dessa renovação era completamente diferente da napoleônica. A Universidade Humboldtiana foi fundada com o foco na pesquisa científica e na incorporação de novos descobrimentos no ensino.

A reforma foi proposta para promover o desenvolvimento de todas as ciências e na área médica, principalmente das disciplinas básicas. O título de Doutor assumiu o significado que hoje o entendemos: grau que credencia a capacidade do pesquisador independente (PEDRO, 2011).

O professor deve se tornar um pesquisador em pessoa, e seu trabalho como educador deve se concentrar na disseminação de novos conhecimentos em vez de se limitar ao que já foi escrito em livros.

Assim, outra inovação radical foi introduzida: para os professores, a universidade deveria deixar de ser um lugar de trânsito, era preciso que eles se dedicassem inteiramente ao trabalho acadêmico (RÜEGG, 2012).

Nos anos 1850, naquela próspera década da era vitoriana, John Henry Newman, que se tornaria cardeal, fundou a Universidade Liberal de Dublin, um novo modelo. Assim, a Alemanha assumiu a liderança no campo científico até a Segunda Guerra Mundial. Este modelo influenciou fortemente as universidades dos Estados Unidos, de onde exerceu sua influência em nossas instituições. Segundo Azevedo (2024, p. 15).

Sua missão, essencialmente docente, era tríplice: primeiro, o ensino do conhecimento universal comandado pela tecnologia, segundo, o desenvolvimento no aluno de uma visão ampla, de uma mente desapaixonada, do hábito de refletir, de uma inteligência crítica, que aquele compôs o caráter liberal, pensando por si mesmo, enfim, desenvolvendo no aluno uma moral reta, um gosto delicado, uma sensibilidade social e um comportamento nobre perante a vida. Este era o cavalheiro que ele pretendia formar. A Universidade Liberal durou meio século, nasceu na hora errada, quando o desenvolvimento industrial estava em andamento na Grã-Bretanha e a sociedade precisava de cientistas e profissionais; desapareceu no início do século XX. Há cerca de 70 anos, assinala que faltava algo às universidades da época: transmitir cultura, ou seja, ensinar um sistema completo e integrado das ideias substantivas do conhecimento da época; o autor diz que das ideias vivas do tempo ou das ideias que o tempo vive. Sem o conhecimento dessa síntese, diz o autor, a pessoa é inculta. (AZEVEDO, 2024)

Uma universidade mista surgiu entre nós, com institutos de ciências, escolas profissionais e centros de pesquisa. Além disso, eles adquiriram características que, em minha opinião, divergem de sua natureza original.

1.2 IMPORTÂNCIA DAS UNIVERSIDADES

Universidades não são enciclopédias. Não é um local onde você aprende um pouco de tudo; em vez disso, você ganha novos programas diariamente. Não No entanto, tendo professores e faculdades especializados em cada tópico, o objetivo não é ensinar todas as disciplinas; em vez disso, o objetivo é comunicar os pontos de partida, princípios e como cada tópico e ciência se relacionam entre si, de modo a que uma sabedoria domine cada tópico ou ciência em particular.

Como mencionado, as universidades surgiram paradoxalmente na Itália com o objetivo de dar a oportunidade de ensino superior a alguns estudantes importantes que não tinham o dinheiro para pagar. Baseado na colocação de Newman (2001, p. 36) destaca que:

Aprender as ciências é possível nos livros. Captar a alma da ciência só é possível no intercâmbio de professor e aluno. Não há livro, nem há esforço autodidata que substitua, aquela entonação da voz, aquela resposta à pergunta que justamente aflorou à mente do aluno, aquelas conversas prolongadas depois das aulas em que particularidades se esclarecem, o olhar, o gesto, até o meneio da cabeça: nada disto fazem os livros.

Em Bolonha, no ano de 1367, Álvaro Gil de Albornoz fundou o Colégio Mayor de San Clemente, também chamado “dos espanhóis”, para a formação de um seletto grupo de estudantes espanhóis que mais tarde trabalhariam na Itália. (CHARLE, 2006)

A autogestão política, jurisdicional e econômica que as respectivas constituições garantiram legalmente concedeu aos estabelecimentos educacionais a oportunidade e a obrigação de ensinar a liderança e obediência. As constituições também exigiram a criação de uma variedade de cargos de responsabilidade para serem geridos pelos estabelecimentos educacionais, sendo esses cargos temporários e rotativos.

De acordo com Fernandes (2005, p. 54) destaca que “os fundadores - ou, na sua falta, os delegados que nomearam - atribuíram-lhes rendimentos e regulamentaram meticulosamente a sua forma de

organização, através do estabelecimento da autoridade inevitável de dois órgãos constitucionais”.

As universidades têm uma função fundamental no progresso de uma sociedade em vários campos, tais como educação, ciência, economia e cultura. A relevância das instituições universitárias ultrapassa a formação acadêmica e profissional dos alunos, incluindo também o incentivo ao raciocínio crítico, à inovação e à geração de conhecimento.

Basicamente, cabe às universidades formar profissionais aptos para o mercado de trabalho. Elas disponibilizam uma vasta variedade de cursos, desde disciplinas técnicas até humanas, capacitando os alunos para desempenharem suas respectivas profissões com habilidade e responsabilidade. Ademais, as instituições de ensino superior promovem o aprimoramento de competências como colaboração em grupo, liderança e solução de problemas, fundamentais para o êxito em qualquer profissão.

A constituição, a regra fundamental, foi refinada e refinada ao longo dos anos por meio da publicação de estatutos, escritos tanto pelos alunos quanto pelas autoridades com autoridade sobre eles. Segundo Debelle (2003, p. 63) enfatiza que:

Estes estatutos foram, na prática, a forma de adaptar as normas constitucionais às necessidades atuais. As cerimônias regulamentavam os costumes e a forma de programar os estatutos e as constituições na vida cotidiana. O objetivo era formar os bolsistas da melhor forma possível, tanto científica quanto humanamente; preparar-se para o exercício de cargos de alta responsabilidade. O esforço deu frutos e os colégios tornaram-se os mais importantes centros de formação acadêmica dos funcionários da administração dos Estados Modernos, tanto na metrópole como nas colônias e territórios dependentes. Quando os monarcas procuravam os candidatos mais bem preparados, estes colégios eram uma pedreira de oficiais, porque os procedimentos de concessão de bolsas colegiais apoiaram uma pré-seleção ideal do modelo de alunos que os reis buscavam como colaboradores: gente trabalhadora, inteligente, honesta e de ascendência não nobre. (DEBELLE, 2003)

Esta conjuntura colaborou para a profissionalização da administração dos Estados, que é evidente desde o século XVI, bem como

para o posterior roubo fraudulento destas bolsas por parte da nobreza, pois se sabe que seu prazer era um dos caminhos mais seguros para estas nomeações.

Segundo Charlot (2015, p. 61) destaca que “o prestígio das faculdades foi fortalecido e perpetuado quando o espírito de casta se difundiu entre os bolsistas, obrigando os ex-alunos a ajudar seus antigos colegas de faculdade e de classe em todos os momentos da vida, provocando um círculo de favoritismo acadêmico e profissional que se formava. também perpetuado.”

A partir de meados do século XVI, obter uma bolsa de estudos era quase obrigatório para se tornar um bom burocrata. Além disso, era necessário ter uma formação prévia em direito e pelo menos dez anos de ensino superior, o que significava que a universidade era o caminho para um bom emprego.

Na colocação de Massetto (2019, p. 59) destaca que “os alunos mais velhos tinham as melhores possibilidades, porque as qualidades exigidas para estes empregos estavam teoricamente garantidas em qualquer indivíduo desde o ingresso no ensino secundário, e porque os oito anos de bolsas permitiam-lhes completar facilmente dez anos de estudos superiores necessários para compromissos”.

Outro elemento crucial das universidades é o seu papel na investigação e inovação. As universidades são centros de pesquisa avançada, onde são realizadas novas descobertas nas áreas científica e tecnológica. As instituições de ensino superior abrigam laboratórios, iniciativas de pesquisa e especialistas de várias áreas, auxiliando no progresso do saber e na criação de respostas para questões complexas que impactam a sociedade, tais como problemas de saúde, tecnologia e meio ambiente.

As universidades também exercem uma influência considerável no progresso socioeconômico de uma área ou nação.

Elas atraem investimentos, criam postos de trabalho e estimulam o fluxo de capital, particularmente nas cidades universitárias. Ademais, as instituições de ensino superior promovem o empreendedorismo e o surgimento de novas empresas, frequentemente através de incubadoras e colaborações com o setor privado.

Além disso, seu sucesso foi fortemente influenciado pelo monopólio colegiado das cátedras universitárias mais importantes nas universidades em que se estabeleceram, bem como pelo fato de que os membros do conselho, que antes eram colegiados, tinham praticamente a responsabilidade de nomear novos professores, priorizando principalmente aqueles de seu grupo de escolares. Desta forma no entendimento de Minogue (2021, p. 74) destaca que:

Esta situação gerou muitas injustiças e muitas críticas que levaram a mudanças cíclicas quando o lado anticolegial (também chamado de “manteísta”) obteve algum poder. A deterioração da situação dos colégios foi notável entre 1730 e 1750; e assim, pouco a pouco, os esforços destinados a quebrar o controle exercido pela antiga burocracia colegial sobre os tribunais começaram a dar frutos. No caso espanhol, após a morte de Filipe V (1746), o seu filho Fernando VI caiu novamente na armadilha de uma maior predominância colegial na administração e as escolas continuaram a manter a sua superioridade até à obra reformadora de Carlos III, o que significou a mudança mais importante na trajetória de dominação: estudantes políticos desde o século XV.

Assim, podemos entender que verdadeiras dinastias familiares se sucederam nas bolsas, monopolizando estas cátedras e os cargos de administração mais importantes. Quando o professor se torna eloquente, ele se torna missionário e pregador, transmitindo seu conhecimento de forma ampla e atraente, com entusiasmo e amor, acendendo o próprio amor nos ouvintes.

Segundo Zabala (2014, p. 39) destaca que “o Memorial da Liberdade da Literatura Espanhola, apresentado por Francisco Pérez Bayer ao monarca para lhe mostrar os abusos destes estudantes, foi o estopim para a reforma colegiada, que foi aprovada em 1777 (após a fiscalização do praticado desde 1771), encerrada eles (1771-1773) e retornaram para abri-los completamente reformados de acordo com as constituições primitivas”.

No entanto, o trabalho investido resultou em resultados insatisfatórios e de curto prazo. O colapso do colegiado foi causado por eventos políticos, o que resultou em intermináveis fechamentos e

aberturas dolorosas, que acompanharam as mudanças no governo de liberais e moderados.

Entretanto Simões (2024, p. 19) destaca que “Carlos III concebeu a reestruturação das escolas como mais um capítulo da reforma universitária, ambos orientados para um objetivo comum:” para evitar os problemas mencionados, foi necessário alterar o tipo de pessoa que administrava as bolsas e que posteriormente ocuparia os cargos de juiz e espanhol, bem como ajustar o plano de estudos às necessidades da época.

As universidades, sob a perspectiva cultural e social, são locais de diversidade, inclusão e diálogo. Elas congregam indivíduos de variadas origens, culturas e perspectivas de mundo, incentivando o respeito às diferenças e a troca de pensamentos. Ademais, as instituições de ensino superior têm um papel crucial na preparação de indivíduos conscientes e críticos, aptos a lidar com os obstáculos da sociedade e a contribuir para o bem-estar coletivo.

Em síntese, as universidades desempenham um papel crucial no avanço de uma sociedade, não somente na formação de profissionais qualificados, mas também como locais de pesquisa, inovação e crescimento socioeconômico. O efeito benéfico das universidades ultrapassa as barreiras acadêmicas, transformando comunidades e auxiliando no progresso da humanidade.

As escolas foram restauradas e revitalizadas quando triunfou uma política conservadora e fecharam quando o governo estava nas mãos dos liberais. Ou seja, recuperaram importância nos períodos absolutistas de Fernando VII, nos governos moderados do século XIX e nas ditaduras de Primo de Rivera e Franco.

No Brasil, a ideia de estabelecer universidades é vista como tardia em relação a nações como a Espanha, que implementou universidades ainda no século XVI, ou o Caribe, onde a Universidade de São Domingos data de 1538.

Durante muito tempo, as tentativas de estabelecer universidades no Brasil foram impedidas pela estrutura de controle exclusivo que o Estado detinha sobre a Educação. (MINOGUE, 2021, p.76)

Portanto, os planos para a criação de universidades ressurgiram, sugerindo uma conexão entre o ambiente educacional e os locais

de pesquisa e formação de novos pesquisadores, anteriormente acolhidos por museus, observatórios e institutos de pesquisa. Neste instante, evidencia-se a influência do método de ensino humboldtiano, que serviu de inspiração para as universidades americanas e, posteriormente, para as brasileiras.

A reforma universitária impulsionada por Wilhelm von Humboldt em Berlim, no século XIX, introduziu um modelo de universidade onde os docentes também atuavam como pesquisadores e os alunos se formavam nesse contexto, recebendo estímulo para prosseguir não apenas nas carreiras liberais, mas também no campo da pesquisa. (MASSETTO, 2019, p. 69)

Durante as décadas subsequentes, de 1940 a 1960, o sistema universitário se estabelece no país, resultando na fundação de 18 universidades públicas e dez privadas, predominantemente católicas e presbiterianas.

Durante essa época, houve a federalização de algumas universidades estaduais, a fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de várias universidades católicas privadas), o reforço do sistema de ensino estadual em São Paulo, além da fundação de outras pequenas instituições estaduais e locais em outras áreas. (SIMÕES, 2024, p. 102)

Também foi neste período que o crescimento urbano-industrial elevou a necessidade de profissionais qualificados, impulsionando o crescimento no número de estudantes de graduação.

A evolução das universidades, foi fundamental para o crescimento cultural e educacional, além de serem instituições educacionais, produzem novos saberes, técnicas e métodos através da investigação.

Entretanto, esse saber é transmitido à sociedade através de programas, projetos e ações que visam aprimorar a vida de várias pessoas. Isso ocorre tanto dentro quanto fora do fluxo diário de docentes, discentes, pesquisadores, funcionários e demais membros da equipe nas universidades. (ZABALA, 2014, p. 114)

Portanto, não lhe é mais permitido debater ou questionar sua própria existência, seu papel e sua posição no contexto da luta de classes.

A instituição é caracterizada pela sua instrumentalidade, isto é, ela percebe a divisão social, econômica e política da sociedade na qual está inserida, e a partir desse ponto repensa sua própria função social, com práticas fundamentadas no reconhecimento público de sua legitimidade e responsabilidades. (RUEGG, 2012, p. 85)

As universidades são ótimas instituições, são variadas e suas contribuições para a nação são diversificadas. A proposta de vários programas educacionais é discutir a conexão dessas instituições com o crescimento econômico do Brasil.

À medida que as universidades se expandiam e se consolidavam os movimentos de estudantes começaram a identificar as falhas dos modelos educacionais existentes e a reivindicar mudanças na educação.

Quadro 1- Comparativo entre os principais modelos de universidade que influenciaram a universidade brasileira

Modelos universitários	Características marcantes	Principais influências no ensino superior brasileiro
Jesuíta	- Modelo de ensino (ratio studiorum): professor apresentava o conteúdo, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação. - O aluno copiava e memorizava o conteúdo. - O conhecimento era tido como indiscutível, verdadeiro, pronto e acabado. - A figura do professor era de portador da verdade e critério de cientificidade do conteúdo transmitido. - O professor era autoridade indiscutível e responsável por todas as respostas possíveis sobre o tema estudado. - Os alunos deveriam se comportar como aprendizes passivos.	- Foi o primeiro modelo que esteve presente no Brasil. - O modelo de ensino ainda continua bem presente nas instituições de ensino superior brasileiras. - Realização de provas e exames para mensurar o conhecimento. - Caracteriza-se como uma pedagogia tradicional de ensino.

Francês	- Faculdades isoladas. - Ciência como instrumento de controle. - Forte dependência do Estado. - Ensino centrado na formação de quadros superiores no país. - Formação docente com currículo mínimo e submissão destes ao Estado.	- Organização das faculdades em estruturas compartimentalizadas. - Professor como detentor do conhecimento. - Ensino memorialístico. - Avaliação como instrumento classificatório e excludente.
Alemão	- Pesquisa como função primeira. - Preocupação com o saber e com a verdade. - Formação docente sem currículo pré-determinado, portanto, subjetiva. - Ausência da figura controladora do Estado.	- Desenvolvimento da pesquisa no ensino. - Autonomia, ainda que pela liberdade administrativa. - Preocupação em formar pesquisadores. - Ensino superior como complemento do fundamental e médio.
Inglês	- Ciência como atividade neutra. - Dissociação entre ensino e pesquisa. - Conservação e transmissão dos saberes acumulados.	- Separação entre ensinar e pesquisar. - Pluralidade de instituições formadoras. - Caráter elitista.

Fonte: Ferreira e Shuvartz (2010 apud FERREIRA 2010, p. 31).

1.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, é um direito fundamental social¹. Seu conteúdo é desenvolvido no Título VIII – Da Ordem Social da Constituição Federal de 1988, que, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, dedica uma seção inteira a tratar da educação (Seção I – Da Educação). Como direito fundamental, o direito à educação vincula-se à dignidade da pessoa humana e à cidadania, como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (artigo 1º da Constituição Federal de 1988). Além disso, o direito à educação apresenta-se como um dos instrumentos necessários para a realização dos objetivos da República Federativa do Brasil (artigo 3º da Constituição Federal de 1988).

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, introduziu o marco inicial das principais medidas para a educação superior desencadeadas a partir da segunda metade da década de 1990. Entre outras medidas, a Lei nº 9.131/1995 estabeleceu que o Ministério da Educação realizaria avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível

superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (artigo 3º). Além disso, determinou que os resultados das avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior seriam utilizados pelo Ministério da Educação para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visam à elevação da qualificação do corpo docente (artigo 4º)

Como direito social, o direito à educação é associado à busca do ideal de igualdade que caracteriza os direitos sociais, abarcando um sentido de igualdade material que se concretiza por intermédio da atuação positiva do Estado dirigida à garantia de acesso a bens econômicos, sociais e culturais.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 declara que a educação é “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”.

O artigo 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dispõe que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Assim, embora a educação, em sentido amplo, englobe os diversos processos formativos desenvolvidos nas variadas formas de interação social, a LDB reduziu o seu objeto, disciplinando apenas a educação escolar, como objeto do direito à educação.

A educação superior é formada, segundo a LDB/96, por um sistema composto dos cursos sequenciais, cursos de graduação, de pós-graduação, e de extensão.

O acesso aos cursos de graduação é dado mediante um processo seletivo eleito pela instituição de ensino como forma de ingresso, cujos candidatos possuam concluídos o ensino médio.

Os cursos de pós-graduação compreendem os cursos de especialização, mestrado, doutorado, aperfeiçoamento e outros, cujo requi-

sito é o diploma do curso de graduação reconhecido e obtido em instituições de ensino credenciadas, público ou privada.

No art. 43º da LDB/96 prevê como finalidade da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p.14)

No que concerne às instituições de ensino que oferecem este nível de ensino, consubstanciado no Decreto 3860/01, de 09 de julho de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, o ensino superior são ofertadas em instituições públicas e instituições privadas, podendo ser organizadas academicamente em Universidades, centro universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

A educação superior é formada, segundo a LDB/96, por um sistema composto dos cursos sequenciais, cursos de graduação, de pós-graduação, e de extensão.

O acesso aos cursos de graduação é dado mediante um processo seletivo eleito pela instituição de ensino como forma de ingresso, cujos candidatos possuam concluídos o ensino médio.

De acordo com Cássio Cavalcante Andrade (2010, p. 53),

A educação deve ser tomada como elemento essencial à vida, disso defluindo que o direito à vida deve implicar o acesso à educação. Vida, aqui, tomamos no sentido mais abrangente possível, para significar não apenas a sobrevivência, a manutenção do físico e a preservação da correspondente integridade. É preciso que tomemos o direito à vida não sob um prisma estático, mas dinâmico e social, uma vida digna em condições de sanidade física, psíquica e moral adequadas à dignidade da pessoa, ao livre desenvolvimento da personalidade

Os cursos de pós-graduação compreendem os cursos de especialização, mestrado, doutorado, aperfeiçoamento e outros, cujo requisito é o diploma do curso de graduação reconhecido e obtido em instituições de ensino credenciadas, público ou privada.

No art. 43º da LDB/96 prevê como finalidade da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comuni-

car o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996, p.14)

No que concerne às instituições de ensino que oferecem este nível de ensino, consubstanciado no Decreto 3860/01, de 09 de julho de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, o ensino superior são ofertadas em instituições públicas e instituições privadas, podendo ser organizadas academicamente em Universidades, centro universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

O artigo 19 da LDB estabelece que as instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias administrativas: “I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

A educação básica compreende as seguintes modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com o artigo 22 da LDB, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A educação básica pode ser oferecida de diferentes maneiras a diversos titulares: pela educação básica regular, para as crianças e adolescentes em idade apropriada, ou pela educação de jovens e adultos, para aqueles (jovens e adultos) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensi-

no fundamental e médio na idade própria; ou por via da educação especial, para educandos portadores de necessidades especiais, sejam crianças, jovens ou adultos.

A educação superior, conforme dispõe o artigo 44 da LDB, abrange os seguintes cursos e programas: “I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”.

De acordo com o artigo 43 da LDB, a educação superior tem por finalidade: “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e

benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Sem a pretensão de discutir as concepções e a complexidade que envolvem doutrinariamente a ideia de “princípio” no âmbito do direito constitucional, admite-se a perspectiva de que “os princípios são normas imediatamente finalísticas. Eles estabelecem um fim a ser atingido [...]. A instituição do fim é o ponto de 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 e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal

CONCLUSÃO

A linguagem utilizada no ensino universitário desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Nas universidades, a comunicação acadêmica se caracteriza por ser formal, precisa e objetiva, adequando-se aos diversos campos do saber e às exigências da produção científica. Essa linguagem não se limita ao uso cotidiano da língua; ela envolve um vocabulário técnico e especializado, muitas vezes específico de cada disciplina, que permite a abordagem de conceitos complexos e a transmissão de conhecimentos profundos.

Importante destacar que a sistemática de estratégia de ensino tem a valorização do ensino e da formação pedagógica do docente universitário demandará, inicialmente, uma interação com a maneira como as questões pedagógicas são compreendidas e abordadas

na universidade, eliminando a ideia de que para ser um bom docente, basta ter um bom conhecimento e transmitir os conteúdos de maneira clara, ou até mesmo, no contexto do ensino superior, ser um excelente pesquisador.

Embora a carreira escolhida não seja amplamente reconhecida e bem paga, a pessoa que escolheu essa trajetória precisa se cercar de táticas para conquistar a confiança, o afeto e a dedicação de seus estudantes. Independentemente de recursos avançados e estruturas de alto custo, ele precisa alcançar uma única meta: o aprendizado do estudante que depende de um bom ensino.

Entretanto é fundamental o profissional, ciente do que deseja e do que pode oferecer, ao aplicar suas ideias e técnicas de ensino, pode beneficiar a si mesmo e àqueles que necessitam de seu trabalho, garantindo qualidade e prevenindo o desgaste inerente a essa profissão.

Nota-se a ausência de uma formação específica para docentes universitários, fazendo com que o docente utilize sua própria vivência como estudante durante sua trajetória escolar para atuar em sala de aula.

As universidades, encarregadas de formar esses profissionais, supervalorizavam o conhecimento técnico e as habilidades em seus currículos, usando-os até como critério de seleção para admissão em seus programas de estudo.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. **Práticas e Representações Sociais**. Belo Horizonte: Coyoacán, 2015.

AQUINO, R. S. de. **O renascimento e o iluminismo**: mudança de paradigma. São Paulo: Ática, 2010.

BUENO, J. G. S.; FERREIRA, J. R. (coords.) **Políticas Regionais de Educação no Brasil**. In: 26a REUNIÃO DA ANPED, ANAIS, Poços de Caldas/MG, 2003. CD-ROM. 202

CHRISTOPHE, C. **Uma História da Universidade na Europa**: Universidades nos séculos XIX e XX. Ed. Walter Rüegg. Nova York: Cambridge University Press, 2004. 35-80.

CUNHA, A. J. M. **As expectativas dos professores**: seu movimento e seu mundo. 3 ed. Rio de Janeiro: IBC, 2020.

DELORS, J. et ai. **A educação guarda um tesouro**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. Paris: Unesco. Iron, A. (1990). A escola contra o déficit intelectual. In: Marchesi, C.; Col, C.; Palácios. J. (comp.). Desenvolvimento Psicológico e Educação, III. NEE e aprendizagem escolar. Madrid: Aliança Editorial, 1996.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Artigo, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28> Acesso em 9 de mai de 2024.

FERREIRA, D. R. M. Visões de práticas dos formadores do curso de ciência biológica da UFG. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_036.pdf>. Acesso em: 11 MAR. 2024

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. MORAN. J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus: Campinas, 2010

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade**. Brasília: UNB, 1979.

MOREIRA, M. A. **A física dos quarks e a epistemologia**. Revista Brasileira de Ensino de Física, [S. l.] v. 29, p. 161-173, fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000200001>. Acesso em: 21 jun.2024.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RÜEGG, W. **A história da Universidade**, Vol. I: Universities in the Middle Ages. Ed. Hilde de Ridder-Symoens. New York: Cambridge University Press, 2012.

VERGARA, S. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Summus, 2010.

ZABALA, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. In: VINCENT, G. (Dir.). A educação prisional da forma escolar? Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2014.

WANDERLEY, F.D. **Atualidade da educação universitária**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WILLIS, R. **A Universidade na Europa 1100-1914**. Cranbury, NJ: Associated University Presses, Inc., 2014.

CAPÍTULO 14

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

PUBLIC POLICIES AND THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: A LITERATURE REVIEW

Gesse Jorge de Sousa Freitas

gj_freitas@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado do autor. Este artigo foi realizado por meio de um estudo bibliográfico que ajudou a compreender que a EJA é inclusiva e tem amparo legal nas leis educacionais, além de dar uma ênfase à temática da evasão que ocorre por diversas variáveis. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que foi instituída no Brasil há muitos anos atrás. Sabe-se que a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não é tema frequente nos livros de história da educação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade de concluir os estudos em tempo hábil, uma vez que a modalidade é amparada em leis e possui como foco o atendimento às pessoas que não tiveram oportunidade de ingressar no ensino regular em idade normal. Em meio ao crescimento frenético do mundo tecnológico, torna-se plausível a inclusão digital por meio da promoção do letramento digital para os estudantes da modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Evasão escolar.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the author's Master's Dissertation. This article was conducted through a bibliographic study that helped to understand that EJA is inclusive and has legal support in educational laws, in

addition to emphasizing the issue of dropout, which occurs due to several variables. Youth and Adult Education is a type of education that was established in Brazil many years ago. It is known that the history of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is not a frequent topic in education history books. Youth and Adult Education (EJA) is an opportunity to complete studies in a timely manner, since the modality is supported by laws and focuses on serving people who did not have the opportunity to enter regular education at a normal age. Amid the frenetic growth of the technological world, digital inclusion becomes plausible through the promotion of digital literacy for students in the EJA modality.

Keywords: Youth and Adult Education. Public policies. School dropout.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a consolidação da EJA como modalidade de ensino expressa o reconhecimento jurídico, em que a necessidade educativa das pessoas que estão fora da idade-série é reconhecida e atendida com uma política pública. Nesse sentido, o adolescente identifica a EJA como um espaço de pertencimento e reconhecimento, que favorece o trabalho educativo. A problemática relativa à Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Estado brasileiro, tem se tornado significativamente mais complexa na década de vinte. Aprender a ler e a escrever tende a ser um desafio para os aqueles que nunca conseguiram assimilar os conteúdos, como também para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar por motivos diversos, como por exemplo o trabalho, no caso das mulheres, as múltiplas atividades. Estes trazem consigo uma série de experiências, de vivências que não são sistematizadas, mas, com certeza, as experiências de vida são de um grande valor para enriquecer a sua aprendizagem, compartilhando em sala de aula com os colegas sob mediação do professor .

A configuração da EJA enquanto modalidade ensino e um campo específico de política pública educacional é recente, após a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000), que caracterizam a EJA como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não puderam frequentar por uma série de fatores a educação básica.

No caso dos analfabetos funcionais, sabe-se que a prender a ler e a escrever passa a ser então um grande desafio para os que nunca conseguiram assimilar os conteúdos, como também para os que não tiveram a oportunidade de estudar por motivos diversos. Estes podem trazer consigo uma série de experiências, de vivências que não são sistematizadas, mas, com certeza, as experiências de vida são de um grande valor para enriquecer a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a pergunta central que baliza este artigo é assim descrita: como as políticas públicas podem contribuir no ingresso e permanência de alunos na Educação de Jovens e Adultos?

Para responder a esta pergunta, foram elencados os seguintes objetivos: - Destacar a importância das políticas públicas no âmbito da EJA; Descrever as leis que subsidiam a EJA no Brasil; Compreender os fatores que levam o aluno a se evadir da EJA em que as políticas públicas não conseguem atingir; Descrever o papel da escola na permanência do aluno na EJA.

Para tanto se justifica esta pesquisa, tendo em vista que a EJA - Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou que, por algum motivo, não puderam concluir o ensino na idade própria. É um curso ofertado a jovens a partir dos 15 anos de idade, pela Secretaria de Educação, presencial ou a distância.

No que se refere à evasão escolar, configura-se como um fenômeno que, apesar de estar presente no cenário da educação brasileira por anos (OLIVEIRA et. al., 2021), está longe de ser resolvido, pois afeta diferentes níveis de ensino em instituições públicas e privadas (FILHO e ARAÚJO, 2017). Além disso, a análise dos indicadores atuais que englobam a questão da evasão escolar confirma que os sistemas educacionais ainda sofrem com impasses para sanar essa problemática (OLIVEIRA et. al., 2021).

Em face disso, é fundamental que a política de inclusão que contemple as diferenças supere o aspecto social, visto que se trata de uma noção mais ampla e politizada de inclusão, que tem como eixo o direito ao trato democrático e público da diversidade em contextos marcados pela desigualdade e exclusão social.

Destacando que é dever do Estado garantir a universalidade dos direitos do cidadão, superando as desigualdades sociais e incorporando a diversidade, independente de raça, gênero, etnia, orientação sexual, dentre outros eixos discriminatórios que norteiam as políticas afirmativas que reforçam as políticas universais de combate à discriminação e à desigualdade.

No que tange à evasão escolar, segundo Filho e Araújo (2017), a evasão escolar é um tema que causa angústia a todos os envolvidos no processo educacional, além de ser um fenômeno que causa prejuízos no campo educativo, com potencial de determinar um futuro positivo ou negativo em termos econômicos, sociais e políticos de uma nação (OLIVEIRA et. al., 2021).

Conforme Branco et al. (2019) e Oliveira et. al. (2021), na literatura acadêmica sobre o tema, é possível identificar fatores internos e externos às escolas. Entre os fatores externos à escola, destacam-se a relação familiar, a violência, a pobreza financeira e ainda, o trabalho infanto-juvenil (CHAGAS e MEDEIROS, 2022).

1 A LDB E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA LEITURA PRELIMINAR

Para fins de contextualização desta pesquisa, percebo a necessidade de fazer uma breve retomada de como se deu a caminhada da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A compreensão das diversas etapas que a Educação de Jovens e Adultos percorreu e as funções sociais que essa assumiu nos mais variados momentos históricos brasileiros faz-se necessária para que atinjam o ponto de onde este trabalho pretende abordar.

Dentro dos movimentos mais relevantes, pode-se citar: Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964); Campanhas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde – MES (1947-1955); Centro de Popular de Cultura - CPC da UNE (1962-1964); Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964); De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC

(1963-1964). Paulo Freire esteve presente na maioria desses movimentos de forma direta ou indireta (VENTURA, 2011)

Falar sobre as primeiras iniciativas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos leva a falar sobre a história do Brasil ainda Colônia. A instrução desses sujeitos entrou no curso da história do nosso país com a finalidade inicial de viabilizar a colonização do nosso território pelos europeus. Essa informação remonta o século XVI – com a catequização dos índios, quando o esforço em alfabetizar os adultos foi utilizado como instrumento para a catequização e conversão da população que então habitava o Brasil.

Desde o Brasil colônia quando falava em educação para a população não infantil, fazia-se referência apenas à população adulta, que também necessitava ser instruída e iniciada nas causas da nossa fé, primando pela alienação do indivíduo através da pedagogia cristã.

Entretanto, há que se ressaltar a fragilidade da educação ou do sistema de educação (se assim pode ser chamada) naquele período, considerado, em que a educação não era responsável pelo aumento da produtividade, pois esta estava vinculada a partir do aumento de escravos o que refletia em descaso por parte dos dirigentes da educação, pois não era prioridade para o Estado e nem tão pouco estava em seus objetivos formar pessoas extremamente alienadas sem qualquer tipo de visão do que era o mundo, totalmente incapaz de pensamentos críticos, verdadeiros robôs, só enxergando a realidade ditada por seus padrões, verdade essas que estavam totalmente distante da realidade que os cercavam, uma vez que domesticá-los com seus discursos, desta forma afastando-os cada vez mais, a capacidade de ser um indivíduo consciente, crítico e fazedor de sua própria história.

Sendo assim, Freire (1980) nos diz, alfabetizar e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado a tomada de consciência de uma situação real e a vivida pelo aluno.

Pensamos então que, o trabalho de alfabetização era remoto, longe de conscientizar criticamente, pois era visto como simples aparelho para o crescimento do eleitorado. Nota-se que a Educação de jovens e adultos começou a desmascarar seu lugar na história da Educação do Brasil na década de 30 quando começou a se estruturar em sistema de educação elementar no país.

Percebemos que, a partir das décadas de 50, 60 e 70, a preocupação com a educação de adultos tomou novos caminhos devido à industrialização ter em vista uma trajetória em que se visava determinar maior importância para a alfabetização de adultos, pois com esse processo acarretaria uma maior necessidade de mão-de-obra, com qualificação mais avançada e principalmente alfabetizada para suprir as necessidades da classe dominante.

Desta forma, Freire (1980, p.73) nos fala:

Os analfabetos são marginalizados não somente no espaço físico, mas nas realidades históricas sociais, culturais e econômicas, ou seja, a dimensão estrutural da realidade. Desta maneira, deve-se considerar, pois analfabetos fora de, à margem de algo, já que é impossível estarem marginalizados sem relação a uma coisa.

Sendo assim a LDB, nos vistos da Lei 9394/96, a qual se refere a Educação de Jovens e Adultos, tendo seu maior objetivo a preocupação em alfabetizar pessoas que atrasaram seus estudos e devido esse empasse, tomou-se a criação de leis na qual garantisse a educação para os indivíduos analfabetos, permitindo assim a formação de seres reflexivos criativos e conscientes. E esta situação está bem clara com a nova LDB, que vem aprimorando, resgatando a educação de jovens e adultos no Brasil, não esquecendo que anteriormente tivemos a Lei 5.692/71 que fazia referência ao ensino supletivo.

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Percebemos a grande importância da Educação de Jovens e Adultos que vem trazendo em seus artigos e parágrafos, mostrando a necessidade de se fazer prevalecer nos trâmites da lei, e dar consciência às pessoas, principalmente aos políticos, a permanência de

continuidade dos estudos desse público alvo na escola, para que estes possam ter oportunidades, com essa modalidade de ensino, devido a mesma preocupar-se com melhores condições de vida e de trabalho do indivíduo. Nesta forma, segundo a LDB Art. 37, diz que:

A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Entretanto, o que podemos observar neste artigo da LDB é que a educação de jovens e adultos surgiu com a necessidade de atender a uma clientela, que por motivos econômicos e outros, ficaram impossibilitados de frequentar o ensino regular (07 a 14 anos), visto que muitas vezes estes alunos não conseguiram manter-se na escola, e com isso a evasão tomou-se uma grande consequência para essa necessidade. Outrossim, os estereótipos que a sociedade devida suas classes desfavorecidas pelo sistema social dominante, impulsionando estes indivíduos à marginalização.

Como nos diz Freire (1980, p.74),

Se a marginalidade não é uma opção, o homem marginalizado tem se excluído do sistema social, mantido fora dele, quer dizer, é um objeto de violência. É preciso que a educação esteja em seus programas e em seus métodos adaptados. Diante disso percebemos que a alfabetização deveria ser um ato de inserção do indivíduo no meio social, a uma criação capaz de gerar outros atos criadores, ou seja, uma alfabetização em que o homem não é passivo e nem objeto, e desenvolvesse a atividade e a vivacidade onde o abecedário, que oferecia a montagem dos signos gráficos, reduzindo o analfabeto ao estado do objeto, em que propiciasse ao indivíduo ser o sujeito da sua própria alfabetização, fomentando uma educação conscientizadora.

Nesta relação Freire (1980, p.51) nos diz que, [...] a aprendizagem é uma maneira de tomar consciência do real e, portanto não se pode efetuar a não ser no seio desta tomada de consciência. Sendo assim, a educação vem como prática de liberdade ao passo que fomentará uma aproximação crítica da realidade através da relação su-

jeito x objeto (homem x mundo) no qual o indivíduo consciente, crítico e reflexivo atuará na realidade de modo a transformá-la, tornando-se assim um ser livre capaz de fazer a sua história (criador da cultura). Tendo em vista as necessidades da Educação de Jovens e Adultos na qual é bem clara nos parágrafos 1º e 2º do Art. 37 da LDB, em que diz: Parágrafo 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas de características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º.

O Poder Público viabilizará e estimulará ao acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Assim, entendemos que, em atenção aos parágrafos em questão, sabe-se que o número de vagas no ensino fundamental tem crescido, porém não acompanha a real necessidade visto que o número de jovens e adultos que se encontram fora das escolas ainda é muito expressivo.

A grande importância a dar a esta problemática educacional se faz em virtude do contínuo desenvolvimento no que diz respeito aos avanços das ciências voltadas aos recursos humanos, diretamente plugadas ao grande processo de integração mundial chamado de Globalização. Tem-se como prioridade política e socioeconômica, tendo em vista o real aproveitamento dos recursos humanos, passando a ser desafios ou metas estabelecidas e somente atingidas, quase que em sua totalidade, nas sociedades desenvolvidas educacionalmente. Oferecer o desenvolvimento educacional a essa fatia da sociedade é criar oportunidades amplas convergindo para a retomada do tempo perdido, tendo como consequência imediata a integração à sociedade do saber e a um melhor convívio social, visto que um novo mundo se abrirá quem recebe esse incentivo. Enfatizando o Artigo 38 e os Parágrafos 1º e 2º juntamente com seus Incisos, verificaremos a importância da Lei e sua finalidade dentro da educação de Jovens e Adultos.

Os Sistemas manterão Cursos de Exames Supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo

lo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Parágrafo 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I no nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos. II no nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos. Parágrafo 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Analisando o assunto referente a idade, na qual a LDB vem citando as faixas etárias para o ensino fundamental e médio em seu transcorrer regular, é um ponto a ser cumprido pelas instituições de ensino.

É importante conhecermos que o ensino ofertado aos jovens e adultos retardatários ou que se encontram fora da escola, será diferenciado, obedecendo a uma aplicação educacional apropriada as peculiaridades do público alvo, como trabalho, e condições de vida. Tratam-se de conteúdos, metodologias e avaliação diferenciada, devendo ser objeto de aprendizado e aperfeiçoamento direcionados aos educadores.

Atentamos também para a Lei 5.962/71, em que o capítulo IV, fala em Ensino supletivo, enquanto que a nova Lei 9.394/96, na sua seção V, do capítulo II, adquire os termos Educação de Jovens e Adultos, nos quais podemos destacar o seguinte: 1 A Lei 5.692/71, utiliza-se de cinco artigos, que vai do 24 ao 28, e a atual lei apenas dois artigos o de número 37 e 38.

A Lei de 71 visava somente à modalidade de ensino supletivo, para a transmissão do conhecimento para jovens e adultos, descartando qualquer outro modelo de educação, já a Lei de 96 é mais flexível, deixando que a modalidade supletiva seja também comentada, com outros tipos de modalidades que visem ao conhecimento do aluno, trazendo desta forma o melhor desempenho para oportunidades a esses alunos que querem recuperar o tempo perdido fora da escola.

A Lei 5.962/71, diz que a idade mínima para os exames supletivos seria de 18 a 21 anos para o ensino de 1º e 2º graus (Art. 26, parágrafo 1º), a Lei 9.394/96, veio para diminuir esta faixa etária para 15 e 18 anos para ensino fundamental e médio, o que com isso vem atender as necessidades sociais de nosso país, este que ainda se encontra com elevado índice de analfabetismo.

O que queríamos deixar transparecer é a direção que cada lei passa a ter, juntamente com sua dimensão e a maneira que ela pode ou não beneficiar o indivíduo em questão, se colocado em prática, com total respeito e responsabilidade, não fazendo qualquer tipo de diferença a esta clientela. Segundo SAVIANI (2000, p.104) referindo-se ao ensino supletivo, reconhece a dificuldade e diz que:

Detectar o essencial, a espinha dorsal de cada área do conhecimento, é, mais que uma tarefa, um desafio a ser enfrentado pelos educadores em seu conjunto, pela equipe escolar como um todo. Impossível vencê-lo sem essa visão de totalidade, em que parte e todo, geralmente se relacionam, interdependem-se e se determinam mutuamente. Isto exige um trabalho articulado, integrado, coordenado, unitário, em que professores das diferentes modalidades, graus, níveis, séries, termos, disciplinas, planejem, avaliem constantemente e reflitam em conjunto sobre o geral e os específicos de seu trabalho, a partir de orientações básicas e comuns.

Sem dúvida, a busca constante de métodos e a essência do conteúdo programático para esta modalidade de ensino tornam-se uma tarefa difícil em virtude do fator tempo. Integrar as diversas disciplinas, conciliada a grande dificuldade do aprendizado por parte desta fatia da sociedade, passa a ser um desafio para os educadores, que têm que se desdobrarem em pesquisas, sempre buscando métodos e soluções para se atingir as metas que a LDB sustenta, além de exigir um inter-relacionamento de trabalho o qual a cooperatividade entre eles é o fator predominante para o êxito deste desafio. Não poderíamos deixar de ressaltar a grande importância do EJA, no qual refere-se a educação escolar de adolescentes, ou melhor jovens e adultos no nível básico, dentro da referida Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em vista nos artigos 37 e 38, em que assegura a educação de Jovens e Adultos que estejam fora da escola no período regular.

Entretanto o EJA, só poderá ter seu sentido relevado no acervo da lei, pois os artigos que dela tratam são diretos e determinam as suas estrutura e funcionamento. Por isso faz-se necessário um estu-

do sobre o EJA, por não estar explícita totalmente em nossos conhecimentos. LDB nº 9394/96, na referida Educação de Jovens e Adultos em seu artigo 37. Souza (1997, p.70) fala que:

Há pois, que oferecer a jovens e adultos desescolarizados, em que mal se alfabetizaram na idade própria, oportunidades amplas e variadas para que venham a recuperar o tempo perdido e possam se integrar a sociedade do conhecimento, que se implanta em todo o mundo nesta passagem de século.

Neste contexto referido ao Art. 37 da Lei 9.394/96, da Educação de Jovens e Adultos, no qual retrata-se a jovens e adultos que ficaram fora da escola, fugindo aos critérios de participação em relação ao período regular de ensino, sendo um direito que lhes é concedido por lei.

Portanto concluímos que o Art. 38, qual fica expresso a obrigatoriedade de manter o ensino de cursos e exames supletivos obedecendo a faixa etária para cada nível de ensino, no que afirma Souza (1997, p.65),

A idade mínima para conclusão, mediante a prestação de exames, nessa modalidade de ensino supletivo, passa a ser de 15 ou mais no nível fundamental, e de 18 anos ou mais, no nível médio. Analisamos que por lei existe a idade para matricular-se no supletivo, vista que essa corresponda a grade curricular de cada curso. Notamos que no parágrafo 20 do Art. 38 da LDB 9.394/96, Educação de Jovens e Adultos no qual nos fala que: Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. Observamos que este parágrafo retrata que dever ser respeitado e avaliado o conteúdo que o educando traz consigo, mas não desconsiderando a importância do conteúdo por conhecimentos já feito, desta forma é necessário ajudar o educando a lidar com a sua própria existência, pois isso se torna fundamental colocar em questão o que ele sabe e mais o que é capaz de saber e experimentar.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, onde a EJA é considerada uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, e com especificidade própria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96)¹, no artigo 37 explicita que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Sendo assim, essa modalidade de ensino caracteriza-se pela diversidade do perfil dos educandos (idade, nível de escolarização, situação socioeconômica e cultural, ocupações e motivação pela qual procuram a escola).

Além disso, no período de discussão sobre o papel da EJA na sociedade brasileira, aconteceram várias articulações com os mais diversos segmentos sociais como: Organizações não Governamentais (ONGs), movimentos sociais, Governos Municipais e Estaduais, universidades, organizações empresariais, com os objetivos de discutir e propor políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional.

Para fortalecer tais manifestações realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, iniciando assim os Fóruns Estaduais de EJA², resultando nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, desde o ano de 1999.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica¹, que atende a alunos a partir dos 15 anos de idade para o Ensino Fundamental e dos 18 anos para o Ensino Médio. O público da EJA, composto por adolescentes e adultos, forma um grupo diverso e heterogêneo, com interesses variados. Muitos, inclusive, já estão inseridos no mercado de trabalho. Como aponta o Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE:

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

1 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2 Educação de Jovens e Adultos.

Ao depararmos com o tema em questão Educação de Jovens e Adultos, trazemos à tona o grande índice de analfabetismo fruto da situação socioeconômica do país. O qual marginaliza as camadas mais pobres, tolhendo não só o direito à educação como também o direito a uma vida digna.

É responsabilidade da Nação ofertar ao seu povo uma Educação condizente com a realidade de nossos dias, ressaltando a não existência de diferenças sociais, valorizando o homem, dando condições de se fazer gerar reflexões e entendimentos do universo de sua própria existência, das coisas que o rodeia. A busca incessante por métodos que façam com que as metas sejam alcançadas deve ser a todo tempo incentivadas pelo Estado, não de quatro em quatro anos.

Dentro deste contexto, temos que iniciar esta mudança lá na família, dentro de casa, a partir dela exteriorizar esta mudança, consequentemente chegando à sociedade que é tão exigente sócio e politicamente. A sociedade que temos hoje é uma sociedade capitalista, que exige das pessoas um autoconhecimento um grande conhecimento, uma ação multifuncional.

Aonde não há espaço para os acomodados, aprisionados de uma cultura, de uma educação de pura submissão. Entretanto temos que aproveitar todo e qualquer método que nos leve a facilitar e transmitir o conhecimento aos jovens e adultos, pois aproveitando, principalmente, o espaço sala de aula, para trabalhar a harmonia, o equilíbrio, a afetividade, a esperança, a liberdade, a ética, o amor ao diferente, a solidariedade, respeitando o limite do outro.

O educador (a) precisa ser especialista em gente, antes de pensar direcionado só ao aluno, convidando-o a uma vivência humana no contexto educacional, como o educador Paulo Freire (2000) enfatiza, não se adaptar ao mundo do já estabelecido, institucionado, mas lutar para não ser apenas objeto, ensinar à liberdade, com coerência, ensinar a boniteza de ser gente, que respeita gente, seja qual for a sua posição social.

Desta forma percebemos que este processo é particularmente constrangedor no que diz respeito ao trabalhador não alfabetizado, este banido da sociedade e visto como cidadão de Segunda catego-

ria, privado do direito a um ensino de qualidade e conveniente as suas necessidades de vida e trabalho.

Segundo Paulo Freire, o sentido libertador da ação educativa se concretiza na instauração do processo de reflexão das classes oprimidas sobre sua realidade e seu próprio movimento de libertação. A conquista de uma nova hegemonia cultural e política: Freire (1987, p.88), assim escreveu:

[...] a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podemos transformar a realidade. Não devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente [...]

No entanto vemos que a maneira pela qual Freire questiona a alfabetização e sua expansão na qual amparasse em uma visão política bastante definida, atribuir a grande parte dessa mudança ao processo teórico sólido, por parte dos educadores, levando em consideração estudos multidisciplinares, dando grande ênfase a todo conhecimento do seu pensamento e da sua teoria educacional, pois só através da alfabetização os indivíduos irão instrumentalizar-se. Entendemos que só através da alfabetização os indivíduos irão instrumentalizar-se para o desenvolvimento dos conhecimentos formulados socialmente, e que são usados pela classe dominante, para reprimir e dominar, uma classe sobre a outra. Refletimos que o indivíduo é capaz de construir a sua própria história, assumir a direção de seu destino, desvinculando-se da classe dominadora.

Na perspectiva libertadora a educação é em si um ato de criação capaz de desencadear outros atos criadores [...] o processo identificado com as condições da nossa realidade. Uma educação integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço que leva o homem a refletir sobre sua antológica vocação de ser mais. (FREIRE, 1987, p.101).

Analisando que um indivíduo é livre e capaz de organizar seus próprios pensamentos, e para isso acontecer é necessário um estudo do meio que vai se desencadear ao meio que os educandos estão inseridos, tendo como principal objetivo, conhecer sua realidade partindo de suas condições, ou melhor, dimensões econômicas, políticas, cultural e religiosa. É trabalhado também além da problemática encontrada no seu dia-a-dia, trabalha-se as falas significativas, essas serão transformadas em temas geradores, estes trabalhados de forma interdisciplinar, durante todo o período de alfabetização.

1.6 REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Durante toda a história do Brasil o que sempre imperou foi uma duplicidade entre o que era dito e o que era feito. As leis educacionais pareciam perfeitas e davam a todos igualdades de estudos, porém isto nunca aconteceu. Desde o período colonial até os dias de hoje, só tem um bom estudo as minorias das classes superiores (CARDOSO, 2011).

A pobreza no Brasil tem sido no decorrer dos anos, um problema social que vai além da capacidade escolar, portanto é de se considerar os agentes educacionais limitados quando o assunto é estabelecer uma política de ensino atrativa e eficiente que evite o alto índice de evasão tanto na EJA como também nos outros níveis de ensino.

É preciso não é criar leis novas e sim criar leis e formas de adequar o direito ao estudo a todas as classes sociais e não somente a classes que podem pagar pelo bom ensino (LIMA, 2009).

No Brasil, como na América Latina, parece que a finalidade do discurso, da palavra pública, da lei, tem sido a de esconder e não a de revelar a realidade. E aí estão nossos políticos de todos os tempos a confirmar o fato: alguém acredita sinceramente em suas palavras e em seus propósitos proclamados? (FREITAG, 2010).

Dentro deste contexto, temos que iniciar esta mudança lá na família, dentro de casa, a partir dela exteriorizar esta mudança, consequentemente chegando à sociedade que é tão exigente sócio e politicamente. A sociedade que temos hoje é uma sociedade capitalista, que exige das pessoas um autoconhecimento um grande conhecimento, uma ação multifuncional.

Aonde não há espaço para os acomodados, aprisionados de uma cultura, de uma educação de pura submissão. Entretanto temos que aproveitar todo e qualquer método que nos leve a facilitar e transmitir o conhecimento aos jovens e adultos, pois aproveitando, principalmente, o espaço sala de aula, para trabalhar a harmonia, o equilíbrio, a afetividade, a esperança, a liberdade, a ética, o amor ao diferente, a solidariedade, respeitando o limite do outro, e estabelecendo limites.

O abandono escolar e a repetências são problemas que afligem as escolas brasileiras, tornando-se um grande desafio, pois, contribuem significativamente para aumentar a taxa de evasão, deixando de ser um somente uma atribuição da escola e requerendo uma intervenção compartilhada dos órgãos responsáveis em prol de possíveis soluções.

Segundo Lopes (2010), a equipe gestora deve ter com parceiro de prontidão o Conselho Tutelar, órgão responsável pelo cumprimento dos direitos ECA, promovendo um diálogo constante. Relata também que a relação entre escola e Conselho Tutelar precisa ser eficiente, por isso, é necessário que o grupo gestor promova uma interação entre a escola e o órgão com: reuniões, palestras, apresentação do Projeto Pedagógico. Quando houver omissão do órgão procurar a promotoria do município ou se for necessário o Ministério Público. Ferreira (2013), ressalta que a intervenção em prol da solução do problema da evasão escolar precisa ser compartilhada e poderá ocorrer de forma direta ou indireta, com base na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, e na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional e tendo como apoio a família, a escola, o Conselho Tutelar, Ministério Público, poder judiciário, secretarias tanto no campo social além dos conselhos de âmbito municipal sob o prisma do ECA.

Assim, Carmo (2020) em sua revisão sobre o tema destaca algumas causas.

Nos trabalhos que tratam da Evasão Escolar e PROEJA, os autores destacam as causas pessoais mais comuns como: necessidade de trabalhar e incompatibilidade de horários; distância entre escola e residência e dificuldade de locomoção (mesmo tendo garantida em Lei a gratuidade no transporte público); dificuldades financeiras; relações familiares difíceis; muitos alunos buscando os cursos integrados do PROEJA como uma possibilida-

de de cursar ou concluir o ensino médio e não buscando propriamente uma formação técnica; alunos justificando sua escolha pela qualidade do ensino proposto e efetivado pela rede federal (...) Além das causas pessoais, as pesquisas relatam o excesso de disciplinas e seu grau de dificuldade, muitas vezes, imposto por professores que não diferenciam o público dos cursos diurnos do público dos cursos noturnos, com todas as suas especificidades, e a falta de conhecimentos prévios por conta das deficiências no aprendizado das etapas anteriores de escolarização. (OLIVEIRA, 2019, P. 39)

O autor relata também (2013, p.416), que o principal agente de combate à evasão escolar é o PROFESSOR, pelo seu contato direto e diário, cabendo diagnosticar quando ele não está participando das aulas, injustificadamente, e iniciar o processo de resgate.

O educador tem papel fundamental no combate à evasão escolar, precisa promover juntamente com o grupo gestor contato com os alunos e com as famílias, através de eventos, reuniões, visitas, palestras, desenvolvendo com isso, um elo entre escola, aluno e família. Muitos fatores que levam o educando a abandonar a escola estão fora do nosso controle, porém há vários aspectos que podemos fazer para motivar esses estudantes a permanecerem na escola: a escola precisa ser transformada em um ambiente agradável, acolhedor, com aulas interessantes e significativas; a organização da escola exerce papel fundamental na rotina da escola, gerando ações positivas para o processo educativo: planejamento, compromisso, trabalho em equipe; desenvolver vínculos afetivos entre a unidade e a comunidade escolar; matriz curricular voltada para os interesses e anseios dos alunos.

Vemos a evasão escolar, conforme Bissoli (2010, p. 4), como a situação do aluno que deixa de frequentar as aulas por variáveis diversas e abandona a escola antes da conclusão de um ano de escolaridade ou de um determinado nível. Na maioria das vezes, o abandono dos estudos se mostra como a última etapa de um processo cujo início se dá bem antes e tende a se manifestar, no começo, a partir de faltas intercaladas que passam a ser mais constantes. O docente e demais profissionais escolares, por sua vez, parecem se habituar a não mais ver o aluno, até que este se torne somente mais um nome inse-

rido no Diário de Classe da Instituição. Muitas vezes, o abandono parece ser assimilado e tolerado com passividade pelo sistema de ensino e pela comunidade, evidenciando as omissões dos segmentos envolvidos na obrigatoriedade de possibilitar, facilitar e zelar pela permanência discente na escola.

O abandono escolar é um problema que as escolas brasileiras enfrentam e atinge toda a sociedade.

Segundo Carmo (2020):

Deve-se estimular e acolher as demandas do aluno e da comunidade. No entanto, a solução não se resume a isso. Deve haver um comprometimento de todos em um movimento coletivo para o coletivo. (OLIVEIRA, 2019, p.81) Assim, como o problema da evasão escolar é, numericamente, indiscutível e possui uma multiplicidade de fatores que podem provocá-la, é necessário que cada caso institucional específico seja mapeado, analisado e, diante dos resultados específicos, sejam propostas ações individualizadas para reverter ou minorar os casos de evasão escolar no PROEJA que, em última análise, atende a uma parcela da população que procura a escolarização já tardiamente, por questões as mais diversas, e precisa avançar em direção a melhores oportunidades.

Como afirma Azevedo (2011, p.05): a evasão escolar é um dos maiores desafios enfrentados pela escola pública, pois esse problema está relacionado a fatores culturais, sociais, políticos e econômicos.

Prematuramente à evasão, consiste em faltas repetidas à escola, que podem ser de algumas aulas ou o dia inteiro. Essas faltas podem ser decorrentes de diversos fatores externos e internos que afetam o aluno, causando desafetos escolares que favorecem o fenômeno do absenteísmo. Em outras palavras, entende-se por evasão escolar a falta injustificada de frequência a todas as aulas ou a alguma delas, por situação específica ou por tempo indeterminado.

Um fenômeno interativo e homogêneo que se traduz em trajetórias de ruptura escolar condicionadas por diferentes fatores: situações iniciais desiguais, trajetórias escolares, desempenhos e representações diferentes escolas, a posição social das famílias, o peso do

grupo de pares, as percepções sobre o futuro, as expectativas pessoais e familiares em relação à escola, etc.

Notamos que o país, na abrangência da universalização do ensino, tem se revelado mais eficiente no tocante ao acesso à escola que à permanência nela, pois consideramos que o conceito de permanência escolar se configura como em estado de construção, embora saibamos que a preocupação com a igualdade de oportunidades educacionais como forma de garantir maior igualdade social vem de longa data (RIBEIRO; KOSLINSKY, 2010, p. 33).

A evasão escolar constitui uma causa de crise educacional, pois o que pretendia ser uma resposta a uma carência e parecia estar funcionando bem, está apresentando dificuldades. A saída da escola tem impacto, não só para a parte administrativa, mas também para os docentes. Estes também convivem com a incerteza do que acontecerá com seus alunos e consigo mesmos, já que podem, por exemplo, ser transferidos ou perder o emprego, caso a decisão dos idealizadores e executores de políticas públicas seja o fechamento desses espaços.

No entender de Silva (2015), devido ao fato de não terem experiência profissional, muitos alunos sofrem exclusão em meios urbanos, e em consequência disto, ficam sem emprego, o que ocasiona a volta desses sujeitos ao campo novamente, distanciando-se também da escola. Nessa perspectiva, deveria ser implantada pelo governo, uma política educacional voltada para o trabalho vocacional relativo a cada região.

Acredita-se que seria uma forma de incentivo à permanência na escola, pois simplesmente se adotaria um procedimento metodológico centrado naquilo que já fazem, mas que precisam conhecer a teoria. O fato é que as maiores partes dos sujeitos habitantes da zona rural estão fora do nível escolar que corresponde à sua faixa etária, realidade brasileira, principalmente nas regiões mais pobres. Isso se atribui às várias ocasiões em que muitos abandonaram a escola, ficando em atraso, não chegando à conclusão de seus estudos.

O problema da evasão está intimamente ligado a outros fatores como repetência, e formas de avaliação. Vilas Boas (2008), res-

salta que a repetência está diretamente ligada a evasão escolar. Esse assunto sempre foi motivo de discussões e de preocupações por parte dos educadores e da sociedade, porém, a escola de forma geral e o professor em particular não se preocuparam em desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem do educando. Com isso, a repetência tornou-se normal.

A autora afirma também que a avaliação na escola é de grande valia, contudo, sem objetivo torna-se um instrumento desprovido de prazer e sentido para os alunos e para os professores, e que seu principal objetivo deverá ser a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores. Corroborando com esse assunto Demo (1993, p. 39), relata que: a evasão significa o abandono antes de concluir, geralmente induzida por força da repetência acumulada. A repetência escolar está presente no cotidiano das escolas brasileiras causando prejuízos para o país, para a escola e principalmente para o aluno. Na maioria dos casos o estudante se sente desmotivado para cursar novamente a mesma série e abandona os estudos.

Apesar das políticas estabelecidas nos últimos anos em prol da permanência do discente na escola, o abandono à escola se mantém através dos tempos e ainda se apresenta como um dos problemas na educação brasileira.

Para Reid (2000, p. 7):

... isso traz lamentáveis consequências presentes em nossa sociedade, visto que muitos jovens se veem sem projeto profissional ou ambição cultural e, por vezes, chegam a trilhar o caminho da marginalidade, do consumo ou venda de drogas e o da violência de rua. [...] a evasão escolar é a principal causa dos descaminhos trilhados pelas nossas crianças e adolescentes que, no ócio, são cooptados pela marginalidade.

Apesar das conquistas, como citamos, o sistema educacional parece ainda se manifestar num mecanismo incapaz de gerar oportunidades, pois o estudante em sua trajetória na vivência escolar ainda experimenta o ingresso tardio, a evasão, a retenção e os abandonos sucessivos, o que nos permite pensar que há desigualdades substan-

ciais que persistem nesse processo. E não se trata de valorizar a educação para fins meramente instrumentais, no qual a conclusão dos estudos seja tida como importantes somente para a formação profissionalizante dos sujeitos, pois consideramos valiosa a historicidade enquanto aprendiz para a formação cidadã dos indivíduos mostram significativos, apesar das iniciativas das autoridades públicas em favor do acesso à escolarização.

Nota-se que a Educação de Jovens e Adultos fracassa em vários ângulos, exatamente devido a questões socioeconômicas e culturais, e isso continua acontecendo mesmo na atual era pós-moderna, onde se tem o conhecimento como a raiz para o crescimento e progresso do país. Há a necessidade, porém, de uma concepção contextualizada da EJA, não apenas como um meio que possa trazer a garantia do desenvolvimento econômico ou uma melhor formação para mão de obra, mas também como um direito garantido por lei que abona a construção de conhecimentos essencialmente pontuais para se atuar em diversos contextos sociais.

Novas esperanças para a EJA são concebidas de acordo com Brasil (2009), como resultado do desempenho apresentado pela sociedade civil e pelos movimentos sociais que aos poucos incitam o Poder Público a cumprir o dever em relação à educação no país. Assim, os direitos poderão ser garantidos, mesmo que de forma lenta, pois é com o despertar dessa consciência que os indivíduos vão à luta sem perder o foco de seus objetivos. Infelizmente, um número conceituado de pessoas ainda é menos favorecido e convive com a situação da exclusão, e essa realidade é fruto da pouca atuação de políticas públicas sociais e educacionais.

São vários os motivos que podem desencadear a evasão escolar, conforme afirma Ferreira, (2013), os principais fatores que causam a evasão escolar são: * a escola: não se prepara para receber e manter os alunos na instituição mostra-se autoritária, distante da realidade dos alunos, com professores despreparados, número insuficiente de docentes e ausência de motivação; o aluno: que apresenta os mais diversos problemas tais como: indisciplina, desinteresse, problemas de saúde; pais/responsável: não acompanha a vida escolar do aluno, mostra-se desinteressado e não exerce a autoridade familiar; social: o

horário de trabalho dos alunos é incompatível com o horário de estudo, atrapalhando significativamente o desempenho escolar do discente; agressão entre os alunos e violência entre gangues.

O debate sobre problemas familiares, mostram que a origem social do aluno leva às desigualdades escolares e, mais ainda que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação da sociedade.

Esses estudos derrubam a visão de que a escolarização teria papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que ofereceria igualdades de oportunidades, defendendo e prevalecendo a ideia de que os fatores sociais, econômicos e culturais influenciam significativamente as desigualdades escolares.

Patto (1999), afirma que essa teoria contribuiu significativamente para a mudança do pensamento educacional brasileiro, pois, abordou a importância da relação professor e aluno para o processo ensino aprendizagem, ressaltou sobre a forma de dominação e a discriminação social presentes na educação, possibilitou pensar a educação escolar a partir de seus condicionantes sociais. Podemos constatar atualmente que uma grande parcela da população brasileira ainda é privada da educação escolar, isto acontece principalmente por causa das condições socioeconômicas do nosso país, pois vivemos em uma sociedade onde nem todas as pessoas têm oportunidades educacionais iguais. A autora afirma também que: Somente um ensino de boa qualidade no qual um educador com vontade de ensinar e que maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais pode garantir a eficiência da escola. (PATTO, 1990, p.118)

Indo ao encontro dessa ideia Castro (2013, p. 460), ressalta que é fundamental que haja políticas que superem as causas da evasão e da repetência escolar no Ensino Médio, EJA melhore a qualidade na Educação Infantil, promova o aperfeiçoamento dos docentes e melhoraria da carreira, garanta uma jornada diária de 5 horas por dia no mínimo.

A situação exige mudanças de fundo nas rotinas das escolas, na gestão dos sistemas de ensino e coragem para enfrentar alguns mitos ainda arraigados na cultura política brasileira. É preciso derrubar o mito da avaliação externa e

da (não) responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino pelos resultados. (CASTRO, 2013, p. 461)

A repercussão social da evasão escolar é múltipla, pois ela pode acontecer diversas vezes com frequência na vida dos educandos, principalmente quando os alunos, já vulneráveis pela pobreza, se retiram e ao seu retorno se agregam novos problemas, como deslocamento, violência, problemas de saúde, a toxicodependência e a responsabilidade de que procuram o seu próprio sustento e o das suas famílias, “sem que tenha havido mecanismos de ajuda do Estado, da Instituição e dos professores e sem que a voz dos alunos tenha sido interpretada e compreendida”, razão pela qual neste trabalho se dá sentido à deserção a partir das vivências dos educandos.

Desde 1996, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9394/96, essa preocupação é inegável, entretanto o cenário atual nos leva a questionar que o direito à educação, estabelecido como direito constitucional, foi desde a sua origem entendido como direito à escolarização (BRANDÃO, 2014, p. 1). Segundo a autora, ainda hoje, a maioria da população brasileira, apesar do acesso à escola pública não adquiriu cidadania escolar.

E por cidadania escolar, Brandão tem como definição o domínio da língua escrita e falada, da linguagem matemática e dos conhecimentos básicos curriculares. Ora, pensamos que, para a obtenção de tais referências conceituais, faz-se necessária a permanência do estudante no espaço escolar, contudo há inúmeros motivos que afastam a criança e o adolescente da referida instituição.

Nas últimas décadas, as visões quanto à questão do abandono escolar diferem ou dialogam, de acordo com a perspectiva dos autores. Trataremos agora sobre algumas das correntes autorais que discutem a problemática. Brandão (2014), desde seus estudos em fins dos anos de 1970, conduz à reflexão de que a evasão está relacionada ao fracasso escolar e à praxe docente, com a proposição de que fosse um problema atrelado às classes populares.

Citamos três fatores em destaque na relação expressa pela autora:

- [...] Fracasso escolar precoce indicando a inadequação dos processos de alfabetização, que desconheciam que estes processos,

entre as crianças das camadas dominantes, incluíam normalmente dois ou mais anos de pré-primário; e as crianças desde o nascimento familiarizavam-se com a norma culta (a que era utilizada na alfabetização).

- Despreparo dos professores para desenvolverem estratégias didático-pedagógicas de alfabetização e escolarização básica.

- [...] Desvalorização e autodesvalorização dos setores populares de que forma as dificuldades de aprendizagem provocadas pela lógica dos sistemas de ensino, que provocavam a repetência e evasão escolares colaboravam para a desqualificação dos estudantes das camadas populares e repercutiam na baixa autoestima deles e das

Vemos que as opiniões referentes ao tema aqui mencionadas estão contextualizadas em conformidade ao espaço-tempo das relações, porém pensamos não ser mais possível que deem conta do temário, sem que haja novas contribuições. As perspectivas ancoradas pela concepção relativa ao fracasso escolar podem permitir abordagens de cunho estigmatizantes para a evasão escolar, tais como rotulações quanto a síndromes e transtornos de aprendizagem que podem acometer a alunos, designadas como causas psicologizantes.

A exemplo disso, sujeitos rotulados como pessoas com necessidades especiais, por vezes não são reconhecidos como possuidores da capacidade de aprender, por serem tidos como dispersos, desinteressados ou, alunos-problema'. A escola pode incorrer na adoção de procedimentos de isolamento a esses estudantes, aprisionando-os num ciclo internalizado de limitações e frustrações pessoais e interpessoais, podendo culminar em infrequências. Consideramos, portanto, que tal pensamento possui caráter discriminatório, uma vez que o julgamento é feito sem base criteriosa e científica e podem acompanhar o aluno em sua vida escolar e até fora dela.

Não se trata aqui de negar o fato de que o enfrentamento de dificuldades para alunos com necessidades especiais na permanência escolar é existente, seja por aspectos neurológicos, psiquiátricos ou motores, mas entender que, em geral, esta é uma variável que atravessa o percurso de outras razões impeditivas na frequência escolar, e o quão necessário é nos colocarmos a serviço na desconstrução de fundamentações preconceituosas.

Ponderamos que a ideia de fracasso escolar pode produzir também concepções fundadas na perspectiva de que o abandono escolar está relacionado a crianças e adolescentes de determinado grupo social ou etnia. Consideramos que afirmações análogas a essas, pertencentes ao senso comum, podem impedir reflexões mais aprofundadas.

Nesse sentido, entendemos que, enquanto os parâmetros se substanciarem em binarismos como preto X branco, pobre X rico, desprestigiado intelectualmente x inteligente, não avançaremos na discussão da problemática do sujeito evadido e da invisibilidade a ele instituída.

Infelizmente, na prática, o que se tem observado é que a instituição escolar parece continuar ignorando a contribuição de vivências dos indivíduos. Dentro dessa relação do olhar sobre o outro, as diferenças culturais passam a ser vistas como demarcadoras de fronteiras, não permitindo que a comunidade escolar promova o conhecimento de si mesma no encontro com o diferente.

Caldart (2001) pondera que numa escola, pensada como lugar de formação humana, os valores passam a ter lugar central. São valores que movem nossas práticas, nossa vida, nosso ser humano. Assim, se a partir de uma prática binária, de um modelo excludente e adversarial se produzem sujeitos beligerantes, estamos autorizados a ter esperanças de que a partir de práticas sociais mais tolerantes, tendemos a ter sujeitos mais colaborativos. O outro surge como um limite à onipotência do sujeito e não como uma ameaça à sua existência. O diferente alça um outro lugar, não daquele que deve ser contingenciado, mas daquele que pode somar, crescer, enriquecer.

Na discussão de aspectos atinentes à educação brasileira, Aquino (1998) considera que a sociedade tem sido tomada pela impessoalidade e tece considerações a respeito do abandono escolar sob o enfoque político e cultural, cujo aporte aqui caberá. Para ele:

[...] a escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais. Sob nossa ótica, a escola, mesmo se mostrando como lugar de acirradas disputas, local de convivência por excelência e conflituosa por natureza, deve se conceber como espaço que dialogue com as diferenças, na proposição de ruptura a discursos preconceituosos, que segregam ao invés de incluir. (AQUINO, 1998, p. 140-141)

Isso reflete também que a escola acabou se transformando num lugar ineficaz, maçante que não consegue fazer valer aquilo a que se propõe como instituição e que são os docentes que pagam a conta nesse processo, ao qual nomeia como erosão institucional, todavia pondera que a somatória de culpas acaba se alojando na figura do aluno e vai além ao considerar que tal pensamento culmina em exclusão. Aqui se encontra o ponto de apoio, por pensarmos que a evasão se projeta na estrutura educacional e sociocultural em processos de excludência, já iniciada a partir da concepção de culpabilidade da infrequência escolar estar centrada no estudante.

Ainda segundo o autor, a garantia de acesso à sala de aula não é a questão mais urgente no cenário educacional. Para Aquino (1998, p. 148),

... a questão crucial é a permanência daqueles que lá estão. Assegurar que as crianças cheguem à escola, lá permaneçam pelo menos durante os oito anos mínimos e progridam qualitativa e quantitativamente em seus estudos, é tarefa de monta a todo aquele que toma o trabalho educativo como um ofício ao mesmo tempo teórico, técnico e ético. Nessa perspectiva, são inadmissíveis os níveis de reprovação e de evasão encontrados nas escolas, principalmente públicas [...] E isto só pode se chamar exclusão.

Assim, o problema atual do ensino brasileiro não se reduz aos mecanismos de acesso à escola, mas, sobretudo a fatores que dificultam a permanência do aluno nela, principalmente no Ensino Fundamental. Esses entraves podem advir de uma expansão escolar inadequada que desprestigia o respeito às diferenças, por isso é preciso que a escola se construa, segundo Barreiros (2009, p. 39), como uma instituição da sociedade, que tem suas próprias formas de ação, que reconstrói cotidianamente suas práticas com base nos confrontos e nos conflitos entre as suas tradições e as influências e relações de poder e interesses externas e internas: são os diferentes atores do cotidiano escolar (docentes, alunos e suas famílias que, ao trazer para o interior do cotidiano escolar os significados (conflitos, disputas, embates, alianças) vivenciados por eles a partir de suas histórias individuais e/ou coletivas, movimentam e dão vida à cultura da escola.

Quando mencionamos evasão escolar, podemos notar que está associada a motivos inúmeros. Gravidez precoce; questões familiares; ambientes escolares desestimulantes e, por vezes, insalubres, aliadas a circunstâncias individuais quanto à dificuldade de aprendizagem ou de relacionamento interpessoal, e recursos públicos mal utilizados na área educacional podem ser alguns deles.

Todos os fatores, escolares e extraescolares, principalmente os políticos e econômicos, influenciam diretamente a vida dos indivíduos, inclusive determinando precocemente a ausência deles do ambiente escolar. Pensamos estarem esses inter-relacionados entre si e a contextos diversos, por isso não nos poremos na defesa de um em específico. De modo que, estudar as variáveis da evasão escolar não nos parece tarefa simples.

Podemos entender que o abandono à escola ainda está vinculado ao ingresso de crianças e de adolescentes ao mundo do trabalho, em precoce processo de adultização, alguns desses, inclusive, por se verem forçados a interromper seus estudos. Há casos em que o aluno complementa a renda familiar ou é o único provedor do sustento da família, ausentando-se das salas de aula. E quando falamos em abandono escolar na adolescência, os índices abarcam mais de um milhão e oitocentos indivíduos.

O educador deve procurar conhecer a realidade do educando, sua cultura, suas dificuldades e necessidades, levando em conta as experiências adquiridas fora da escola. Para que os objetivos da aprendizagem sejam atingidos, o professor terá que conhecer bem os conteúdos a serem ensinados e procurar uma constante atualização através de cursos de aperfeiçoamentos, seminários e outros. Conforme os Cadernos do MEC:

É especialmente importante, no trabalho com jovens e adultos, favorecer a autonomia dos educandos, estimulá-los a avaliar constantemente seus progressos e suas carências.” Uma das principais responsabilidades do educador de jovens e adultos é de saber trabalhar com a diversidade dos alunos encontrada na sala de aula, já que existem educandos com diferentes culturas. (CADERNOS DO MEC, 1997, p.47)

Neste sentido o professor deverá favorecer também o acesso dos alunos aos livros, jornais, revistas, cartazes, vídeos, textos, etc.; pois, por fazerem parte de grupos sociais com situação econômica menos favorecida, pouco é o acesso a todas estas fontes de informação e conhecimentos fora do contexto escolar.

Ele também deverá estar atento ao fato de que o processo de aprendizagem não se dá somente dentro da escola ou no momento da aula. Fora da escola, o indivíduo pode desenvolver-se social e culturalmente, e, para isto, deve-se promover atividades de lazer e cultura para que o educando e a comunidade na qual está inserido se sintam motivados a frequentar a escola.

Lopes enfatiza que:

O professor é um agente de transformação social. Portanto, cabe a ele construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se viver, antes de tudo, como ser social; reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, buscando superar as discriminações. Consciente de que está atuando sobre um dos mecanismos de exclusão e cumprindo uma tarefa essencial para a formação da cidadania. (LOPES, 2019, p.96)

Salata e Sant'anna (2010, p. 94), corroborando o nosso pensamento, destacam que o trajeto socialmente construído como sendo ideal, onde o jovem, tendo completado os estudos, entra no mercado de trabalho, não é uma realidade para grande parcela da população brasileira. O trabalho infanto-juvenil apresenta consequências ao desenvolvimento educacional, reforçando mecanismos excludentes.

É preciso enfrentar as desigualdades que infelizmente existem no meio educacional. Tal atitude trará o reconhecimento sobre a individualidade dos sujeitos, onde se pode fundar procedimentos pedagógicos, sociais e políticos amoldados à realidade das ações desenvolvidas.

É certa a existência de subversões em relação à metodologia, infraestrutura e outros círculos apoiadores desta linha de pensamento, porém, ainda assim, as diferenças nas gerações que se desdobram no contexto da EJA de acordo com Gadotti (2011), estão cada vez mais evidentes em relação à composição das turmas existentes nesse meio educa-

cional, isso porque antes a EJA era restringida às pessoas com idade mais avançada, ou seja, era uma Educação de Adultos, porém houve mudança nas leis que regem o ensino, fazendo com que pessoas cada vez mais jovens ingressem precocemente nesta modalidade, acendendo então, a necessidade de se mudar as metodologias de ensino com vistas às suas especificidades, perspectivas, dificuldades e anseios.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este trabalho, enfatiza-se que as explicações definidas nesta pesquisa não são um ponto final nesta problemática, e também não é a proposta do estudo desenvolver uma leitura que dê conta e apresente uma verdade irrefutável que resolva definitivamente as causas da evasão, mas sim, uma modesta contribuição no intuito de colocar em evidência este tema nos contextos dos problemas que envolvem os alunos trabalhadores, inclusos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este é o caso estudado em que o processo educativo desenvolvido na EJA, nem sempre consegue ajustar os conteúdos e os procedimentos pedagógicos às peculiaridades dos alunos e às demandas específicas de seu processo formativo.

Conclui-se que a EJA proporciona, e assim os alunos a compreendem, uma oportunidade para se alcançar um futuro melhor, pois, o conhecimento obtido leva à transformação para cidadãos críticos.

Na avaliação de Arroyo (2006) salienta que, para representar a EJA com eficácia, deve-se entender quem são os seus personagens, no significado de buscar uma melhor adequação da escola com as necessidades de se obter uma educação singularizada. Diante desse contexto, para linha futura de investigação o novo ponto de partida é buscar a se perguntar diante dessa problemática, quem são esses jovens e adultos? Pois entende-se que é necessário fazer-se assimilar como eles sentem de forma vivenciada a ação educativa, buscando-se compreender os argumentos e as causas que levam a abandonarem a escola.

Pelo que se pesquisou, a EJA cumpre uma função reparadora, conforme aponta o Parecer n.11/2000, portanto, o currículo é o mesmo da Educação Básica.

A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), embora, ainda seja preciso lutar pela equiparação, foi outro avanço conquistado, bem como a inserção da EJA no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), inclusive, com livros didáticos.

Sobre a evasão escola é mister destacar que haja formação continuada dos professores, tecnologias acessíveis e políticas públicas convergentes a esse alunado.

Desse modo, o presente estudo reafirma a importância de uma equipe de busca ativa como um recurso fundamental no combate à evasão escolar, ficando clara a necessidade de acompanhamento dos alunos, a inclusão da família no processo, principalmente para o fornecimento de informações e, por fim, o desenvolvimento de soluções que dialoguem diretamente com as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Para alunos, cujo horário de trabalho coincide com o horário da aula, ou ainda, em casos em que após sair do trabalho o aluno se atrase devido ao trajeto do trabalho para a escola, tem de haver uma flexibilidade de horário de entrada diferenciado.

Recomenda-se a realização de atividades extracurriculares nas áreas de estudo favoritas dos alunos, no intuito de aumentar seu interesse nas atividades escolares.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa – **Indisciplina: o Contraponto das escolas democráticas**. São Paulo, Ed. Moderna, 1998.

ARROYO, M. G. **Da Escola carente à Escola possível**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Educação e cidadania**. 10ªEd. São Paulo: Cortez, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BONETI, V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2019.

BRASIL. **Educação Popular**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. MEC. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000, CEB**, Brasília, 2000. (Última versão aprovada em 10/5/2000).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRANDÃO, C. R.; FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de letras e palavras. São Paulo: Edunesp, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Identidade, e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2001.

CANEN, A. **Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1995.

CARMO, A. C. O PROEJA como modalidade articulada à EPT: uma análise sobre evasão escolar. **Cadernos de Educação básica**, Vol. 5, n 2. 2020.

CASTRO, C; CELINA. M. **Os militares e política na Nova República**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2001.

CERATTI, M. R. N. Evasão escolar: causas e consequências. **Gestão Escolar**, Curitiba, 2007.

CHAGAS, Ivaldir Donizetti Das. MEDEIROS, Mauricéia Costa Lins. A evasão e o retorno a escola na Educação de Jovens e Adultos: Fatores e motivos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 02, Vol. 13, pp. 87-123. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evasao-e-o-retorno>>. Acesso em: 21 fe. 2025

COSTA, **Metodologia da Pesquisa Científica**. Mafra (SC): Editora Nosde, 2019.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação. Mestrado em Educação. Belo Horizonte, 2014.

FERRARI, Shirley Costa. **Dar voz ao aluno do supletivo: Mudanças pessoais e suas razões**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. In: **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2009. p. 164-164.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: EDART, 197

GADOTTI, M., & ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIGLIO, Angela Marcia Zago; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; FERRARI, Shirley Costa; FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório; MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; GIGLIO, Angela Marcia Zago; AZEVEDO; Vera Lúcia Antonio. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos**. Loyola. 2012.

GONÇALVES, D. F. DUARTE, R. S. **A evasão escolar na educação de jovens e adultos em duas escolas estaduais no período da**

pandemia nos anos de 2020 e 2021 no município de Laranjal do Jari. 42f. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Laranjal do Jari, 2022. Disponível em: <<http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/627>>. Acesso em 12 fev. 2025.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. Consolidação de Documentos 1985/1994.** São Paulo, 2001.

JANNUZZI, Gilberta M. **Processos de formação de educadores de jovens e alunos.** MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2009. v. 16.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA.** São Paulo Cortez, 2013.

LOPES, Edward. **Metáfora: da retórica à semiótica.** 4ª Ed. São Paulo: Atual, 2019.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Maria Margarida (org). **A educação de jovens e adultos no Brasil pós- Lei- n. 9.394/96:** a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, dez. 2009, vol. 22. n. 82, p. 17 – 39.

MONTEIRO, V. M. MARTINS, J. W. (2022). Causas da evasão escolar no ensino médio e ensino superior: qual a interseção? **Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, 3(3), e331203. Disponível em: <<https://doi.org/10.47820/r ecima21.v3i3.1203>>. Acesso em: 21 fev. 2025

MOREIRA, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Rev. Presença Pedagógica**, v. 2, n.11, Dimensão, set./out. 2010.

MOTTA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** 5ª ed. Curitiba: Educarte, 2017.

OLIVEIRA, E. L. et al. Evasão escolar na educação básica brasileira: impasses e reflexões para um novo ensino e uma nova escola. **Cadernos Camilliani** e-ISSN: 2594-9640, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 2383-2402, out. 2021. ISSN 2594-9640. Disponível em: <<https://www.sao->

camilo-es.br/revista/index.php/ cadernoscamilliani/ article/ view/ 458>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. *Eccos – Revista Científica*, v. 9, n. 1, p. 53-74, 2018.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 121-153.

SANTOS, Cássia Oliveira. **Do Dialogismo ao Letramento: Perspectivas para leitura significativa na EJA**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO; MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**, Brasília: MEC; UNESCO, 2004a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

_____. Agenda para o Futuro. In: _____. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: MEC; UNESCO, 2004b. Disponível <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. 2011. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 10 JAN. 2025.

CAPÍTULO 15

POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS E DESAFIOS NA EXPANSÃO DE CRECHES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*PUBLIC POLICIES AND FINANCING OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION IN MANAUS: AN ANALYSIS OF RESOURCES
AND CHALLENGES IN THE EXPANSION OF DAY CARE
CENTERS IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK*

Roner Santos da Silva
ronersantos11@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho analisa as políticas públicas e o financiamento da educação infantil em Manaus, com destaque na expansão das creches na rede municipal de ensino. O estudo explora os principais desafios enfrentados, como insuficiência de recursos financeiros, deficiências na gestão e desigualdades regionais, destacando o impacto dessas questões na oferta e qualidade do atendimento educacional. Utilizando uma abordagem metodológica mista, foram coletados dados qualitativos e quantitativos por meio de análise documental, entrevistas com investidores e estudo de casos. Os resultados revelaram que, embora a implementação do Fundeb e de outras políticas públicas tenham impulsionado avanços, ainda existem lacunas significativas no planejamento estratégico e na alocação de recursos. Como contribuição, o trabalho propõe estratégias de gestão que incluem maiores articulações intersetoriais, para fortalecer as parcerias público-privadas e adoção de práticas financeiras sustentáveis. Assim, a pesquisa oferece subsídios para a formulação de políticas mais eficazes e equitativas, garantindo a ampliação das creches com qualidade e equidade.

Palavras-Chave: Educação infantil, Creches, Políticas públicas, Financiamento educacional, Manaus.

ABSTRACT

This paper analyzes public policies and financing for early childhood education in Manaus, with a focus on the expansion of daycare centers in the municipal education system. The study explores the main challenges faced, such as insufficient financial resources, management deficiencies, and regional inequalities, highlighting the impact of these issues on the supply and quality of educational services. Using a mixed methodological approach, qualitative and quantitative data were collected through documentary analysis, interviews with investors, and case studies. The results revealed that, although the implementation of Fundeb and other public policies have driven progress, there are still significant gaps in strategic planning and resource allocation. As a contribution, the paper proposes management strategies that include greater intersectoral articulations to strengthen public-private partnerships and the adoption of sustainable financial practices. Thus, the research provides support for the formulation of more effective and equitable policies, ensuring the expansion of daycare centers with quality and equity.

Keywords: Early childhood education, daycare centers, public policies, educational financing, Manaus.

INTRODUÇÃO

Desde 2003, tenho atuado na área da educação, embora minha experiência como docente em sala de aula seja limitada a apenas dois anos. Em 2014, iniciei minha trajetória na folha de pagamento da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed Manaus), onde testemunhei inúmeros desafios relacionados à escassez de recursos para suprir as despesas de pessoal. Durante esse período, junto à equipe, investigamos os motivos que levaram ao desequilíbrio financeiro e conseguimos, após análise e esforço coletivo, contornar a situação.

A partir de 2022, enfrentamos uma nova e significativa demanda: a necessidade de aumentar em 100% o atendimento de creches na rede municipal de ensino. A expansão das creches em Manaus surge como resposta necessária à crescente demanda por educação infantil, refletindo o aumento populacional e as mudanças socioeconômicas

da cidade. Contudo, essa expansão impõe desafios substanciais, especialmente no que concerne ao financiamento e à alocação de recursos.

A Lei nº 14.113/2020, que instituiu o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação **Básica e de** Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), trouxe avanços significativos no financiamento da educação básica. No entanto, essa legislação ainda não é suficiente para atender plenamente às demandas específicas da educação infantil, principalmente em regiões com **rápido** crescimento populacional como Manaus.

Um dos principais problemas identificados é a insuficiência dos recursos financeiros destinados às creches, o que acaba pressionando outras áreas do sistema educacional. O investimento inadequado na educação infantil compromete não apenas a qualidade dos serviços prestados, mas também o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. A realocação de fundos da pré-escola para suprir a carência nas creches tem levado à precarização dos serviços em ambas as etapas, afetando diretamente a qualidade do ensino.

Além disso, a gestão desses recursos é um aspecto crítico. A administração financeira inadequada pode resultar em desperdícios e ineficiência no uso dos fundos disponíveis, agravando ainda mais a situação. A alocação de recursos na educação deve ser cuidadosamente planejada para evitar desequilíbrios que comprometam a qualidade e a equidade educacional. A falta de um planejamento financeiro robusto e estratégico tem sido um obstáculo significativo para a implementação eficaz da expansão das creches em Manaus.

Diante desses desafios, é urgente analisar as políticas e o financiamento da educação infantil em Manaus, com foco na expansão das creches. Essa análise ajudará a identificar as falhas e lacunas existentes e permitirá a proposição de soluções viáveis e sustentáveis para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde a primeira infância, sem comprometer outras etapas do ensino. A sustentabilidade do sistema educacional de Manaus depende de um financiamento adequado, gestão eficiente e políticas públicas bem formuladas e implementadas.

PERGUNTA GERAL

Como as políticas públicas e o financiamento da educação infantil em Manaus influenciam a expansão das creches?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS DA PESQUISA: Quais são os principais desafios e impactos da expansão em Manaus? Qual a real deficiência da administração que compromete a garantia de acesso ao ensino para crianças na primeira infância? Quais estratégias de gestão podem ser adotadas para otimizar o uso eficaz e sustentável dos recursos públicos na expansão das creches em Manaus?

OBJETIVO GERAL: Descrever como as políticas públicas e o financiamento da educação infantil em Manaus influenciam na expansão das creches.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICO

Elencar os principais desafios e impactos da expansão das creches em Manaus, considerando a relação entre o aumento de vagas e a manutenção da qualidade na educação infantil; Identificar as deficiências na gestão que comprometem a garantia de acesso ao ensino para crianças na primeira infância; Apresentar práticas e estratégias de gestão que otimizem o uso dos recursos públicos eficaz e sustentável para a expansão das creches em Manaus.

1.6 JUSTIFICATIVA

O trabalho aborda as políticas públicas e o financiamento da educação infantil em Manaus, especialmente quando falamos de expansão de creches. Este tema é importante, porque envolve dimensões sociais, econômicas, educacionais e políticas que são importantes para o desenvolvimento da cidade. Procurar entender como essas políticas públicas e o financiamento podem impactar na expansão das creches em Manaus é importante para garantir que as crianças de 0 a 3 anos dessa região tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Lei do Fundeb (Lei nº 14.113/2020) traz mudanças importantes, porém os recursos destinados às creches ainda não são suficientes para atender totalmente às necessidades locais. Neste trabalho pretendemos descobrir como esses recursos são distribuídos e como as políticas públicas podem afetar na oferta de vagas e na qualidade do atendimento nas creches em Manaus. A pesquisa vai adotar uma metodologia robusta, que inclui coletas e análises de dados financeiros e educacionais, entrevistas com gestores e educadores, com uma revisão detalhada da literatura sobre gestão financeira e de políticas públicas na educação infantil.

Portanto, procurar compreender como os impactos financeiros da expansão das creches em Manaus é importante não apenas para garantir o acesso a uma educação infantil de qualidade, mas também assegurar que os investimentos, principalmente financeiro, sejam feitos de maneira equilibrada e sustentável, de maneira que não comprometa outras etapas da educação básica. Esse entendimento nos permitirá o desenvolvimento de políticas públicas mais justas e eficazes, onde promovam o desenvolvimento integral das crianças e a sustentabilidade do sistema educacional municipal.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

A educação infantil tem muito a ver com os aspectos holísticos do crescimento da criança e é apontada como uma fase fundamental que proclama o edifício dos raios laser para a aprendizagem ao longo da vida. De acordo com a Lei n.º 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o objetivo principal desta etapa é promover o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões física, emocional, social e cognitiva. Nas creches, que recebem crianças de 0 a 3 anos, e nas pré-escolas frequentadas por crianças de 4 a 5 anos, a educação infantil configura-se como uma educação não formal, pois envolve também a aprendizagem de habilidades básicas relacionadas à interação social e ao desenvolvimento emocional (BRASIL, 1996).

No campo da psicologia, importantes teóricos contribuíram para a compreensão da importância da educação infantil. Piaget (1976) defende que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em estágios, e que cada fase exige estímulos apropriados para a evolução de habilidades intelectuais. Para ele, a interação da criança com o ambiente é essencial para que ela progrida de forma saudável em seu desenvolvimento. Assim, o papel das creches é garantir que esse ambiente favoreça não só o aprendizado, mas também a experimentação e a descoberta, fundamentais para que a criança avance cognitivamente.

Outro dos principais teóricos relevantes, Vygotsky (1987) destaca fortemente a influência do ambiente social no desenvolvimento infantil. Segundo sua teoria, a interação social é uma condição necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — pensamento e linguagem incluídas. Dessa perspectiva, o ambiente em creches e pré-escolas apoia a construção de relacionamentos entre crianças e entre crianças e professores, promovendo assim o desenvolvimento da cooperação, empatia e comunicação essenciais para a vida acadêmica e social. A educação infantil é a visão da maioria dos países; faz parte de seu compromisso global. Vários instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, dão grande ênfase ao direito à educação desde os anos de formação. Segundo eles, não é apenas um direito em si, mas um canal através do qual a equidade e a justiça social são promovidas e essenciais para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno de todas as crianças, independentemente de sua condição social ou econômica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, sinaliza várias metas relacionadas ao esquema de prestação de serviços de educação infantil. Estas incluem o acesso geral à pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e o aumento progressivo do número de vagas em creches. Essa expansão visa garantir maior equidade na implementação do direito à educação infantil, especialmente para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014). Mas mesmo com esse avanço, o Brasil enfrentou diversos dilemas sobre como implementar políticas públicas que garantam acesso universal e de qualidade à educação infantil.

Estudos mostram que a educação infantil de qualidade tem impacto positivo no desenvolvimento da criança e pode ser um fator de redução das desigualdades sociais. De acordo com Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), investimentos na educação infantil, especialmente em creches de qualidade, trazem retornos significativos para a sociedade, já que as crianças que recebem uma educação adequada nos primeiros anos tendem a apresentar melhor desempenho escolar, além de maiores chances de sucesso na vida adulta. Essas evidências reforçam a importância de políticas públicas que garantam a expansão de vagas em creches e pré-escolas, associadas à melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Mas uma oferta de boa qualidade na educação infantil está, ao mesmo tempo, longe de ser desafiada no Brasil, especialmente no financiamento e infraestrutura para creches. Segundo Shirasu (2023), a expansão de creches deve vir acompanhada de investimentos que possibilitem a contratação de profissionais e a construção de espaços adequados à demanda determinada pelas necessidades das crianças. No sentido oposto, sem esses investimentos, pode-se assumir o risco de que a expansão do acesso não seja acompanhada pela melhoria da qualidade do serviço, prejudicando assim os benefícios esperados da educação infantil. Portanto, o conceito de educação infantil pertence intrinsecamente à ideia de que essa etapa da educação é um desenvolvimento essencial para a criança e para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir que a educação seja uma possibilidade para todas as crianças desde os melhores anos da infância, estamos investindo no futuro da sociedade. Essas são as crianças que serão muito mais bem preparadas para lidar com os desafios da escola e da vida social que aguardam. Portanto, creches e pré-escolas fazem mais do que apenas fornecer serviços de custódia. Elas são locais de desenvolvimento infantil abrangentes e inclusivos.

2.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE

Considerada com a primeira etapa da educação básica a educação infantil tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida. A Lei de Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (1996), afirma que a educação infantil é destinada a crianças de até cinco anos de idade, dividindo-se em creches, com crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, com crianças de 4 a 5 anos em seu atendimento. As creches desenvolvem um papel importante em acolher crianças na fase mais precoce do desenvolvimento, garantindo a elas não apenas cuidados, mas também oportunidades educativas que favorecem seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social.

O termo creche tem evoluído no decorrer dos tempos. Primeiramente, as creches eram vistas predominantemente como um espaço de cuidado para filhos de mulheres trabalhadoras. Porém, ultimamente, com os avanços de estudos sobre o desenvolvimento infantil ela passou a ser reconhecida como um ambiente essencial para a educação nos primeiros anos de vida. Segundo Silva (2024), “a creche deve ser compreendida como um espaço de desenvolvimento integral, que combina o cuidado com a educação, promovendo estímulos adequados às diferentes fases da infância”.

O PNE foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 e define como meta a universalização do atendimento na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação progressiva da oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos. Este compromisso é uma resposta à crescente demanda social por vagas em creches e ao reconhecimento de que o acesso à educação infantil de qualidade é um direito essencial para o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2014).

A inserção da criança em uma creche pode proporcionar experiências fundamentais para seu desenvolvimento. Estudos mostram que o ambiente educativo das creches, quando bem estruturado, pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. De acordo com Carvalhal (2023), “as crianças que frequentam creches de qualidade tendem a apresentar melhores resultados em testes de linguagem e cognição, além de desenvolverem habilidades sociais mais robustas”. Esses benefícios são ainda mais evidentes em contextos onde as creches adotam práticas pedagógicas que respeitam o ritmo de cada criança, promovendo uma educação personalizada.

O aumento de creches no país enfrenta desafios relevantes, em particular no que diz respeito ao financiamento e à qualidade do

atendimento. A infraestrutura incompatível com o necessário e a carência de profissionais mais qualificados são obstáculos que dificultam a garantia de uma educação infantil de qualidade. Para Silva (2024), um dos principais problemas que a creches no Brasil enfrenta é a falta de políticas públicas eficazes que possa assegurar tanto a expansão das vagas, quanto a qualidade dos serviços. Tal situação mostra a necessidade de um maior investimento e de políticas mais eficazes para atender à demanda crescente por creches.

Importante enfatizar o papel das creches ao combate às desigualdades sociais. Crianças em situação de vulnerabilidade, o acesso à creche pode ser um fator determinante para a redução de disparidades educacionais. No relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) é apontado que a educação infantil de qualidade é uma das ferramentas mais poderosas para promover a equidade social, especialmente entre as crianças de famílias de baixa renda. Assim, é importante dizer que as creches cumprem uma função social importante e estratégica, pois possibilitam às crianças de diferentes origens o acesso a oportunidades educacionais desde os primeiros anos de vida.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem a creche como um direito das crianças, parte integrante da educação infantil. Eles vão além do mero cuidado, para reivindicar um processo educativo que respeite e valorize as especificidades da infância. Por isso, ela deve ser pensada não apenas como um lugar, mas também como um espaço de brincar, aprender e tudo isso junto para o desenvolvimento integral da criança em sua fase mais sensível e crucial. Nesse sentido, o conceito de educação infantil, com ênfase na creche, revela o significado da garantia de um ambiente educativo favorável a todas as crianças em seu pleno desenvolvimento. À medida que o Brasil avança em suas políticas públicas, isso deve ser complementado com a ampliação de esforços em investimentos na qualidade do cuidado, garantindo que a educação de toda e qualquer criança respeite as necessidades e potencialidades desde os primeiros anos de vida.

2.3 O PAPEL DAS CRECHES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As creches, instituições destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, têm um papel central na sociedade contemporânea. Mais do que simples espaços de cuidado, elas se configuram como ambientes pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. A educação infantil, em particular o atendimento em creches, é vista como uma fase fundamental para o crescimento cognitivo, social e emocional da criança. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas claras para a expansão da oferta de vagas, com a finalidade de garantir tanto o aumento do número de crianças atendidas quanto a qualidade do serviço prestado (BRASIL, 2014).

Historicamente, as creches surgiram como resposta à demanda das famílias que, com o crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, necessitavam de um espaço seguro para o cuidado de seus filhos. Ao longo do tempo, contudo, essa função foi ampliada, e as creches passaram a ser reconhecidas como espaços educativos. De acordo com Kramer (2001), “as creches deixaram de ser apenas locais de cuidado e passaram a desempenhar também o papel de instituições educativas, onde a criança tem a oportunidade de aprender, brincar e socializar”.

As creches são de grande apoio para cuidar de uma criança o dia todo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, durante os primeiros anos de vida, habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas são desenvolvidas. Pesquisas mostram que o desempenho acadêmico é melhor mais tarde para crianças matriculadas em creches. Conforme declarado pela OMS (2007), “O investimento na educação infantil... é um pré-requisito para construir uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também estabelece diretrizes claras sobre a organização dos espaços nas creches, salientando que o ambiente deve ser adequado para estimular a exploração e a experimentação. A criança, ao interagir com o ambiente e com os colegas, constrói conhecimento de forma ativa. Para isso, o papel do educador é fundamental, pois ele deve

atuar como mediador das experiências, proporcionando situações que respeitem o ritmo individual de cada criança e promovam o desenvolvimento de suas habilidades em múltiplas dimensões (BRASIL, 1998).

O desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças em creches é diretamente impactado pela qualidade das interações que ocorrem nesse espaço. Segundo Vygotsky (1987), o aprendizado se dá através da interação social, e o educador deve promover atividades que favoreçam a construção de significados por meio da mediação e do diálogo. Assim, as creches se tornam ambientes onde as crianças não apenas são cuidadas, mas também aprendem a partir de experiências compartilhadas com os educadores e outras crianças.

A infraestrutura e a qualidade pedagógica nas creches brasileiras continuam sendo grandes desafios para a expansão dessas creches. Essa falta de profissionais e instalações específicas são, portanto, impedimentos para a concretização das metas do PNE. “UNICEF (2019): a educação infantil de qualidade é um direito de todas as crianças, a expansão das creches deve ser acompanhada de políticas que garantam a qualidade do atendimento e a formação continuada dos profissionais que atuam nesse segmento”. Cada um desses elementos atende integralmente às suas necessidades.

As creches também são destacadas para a promoção da equidade social. Mesmo para as crianças recebidas de famílias mais desfavorecidas, o acesso à educação infantil de boa qualidade pode funcionar como um fator potencial para reduzir as disparidades educacionais. “Investir nos primeiros anos de vida, especialmente em creches, traz retornos significativos tanto para a criança quanto para a sociedade como um todo, pois reduz as disparidades sociais e melhora as perspectivas futuras”, argumenta Heckman (2006). Em poucas palavras, a creche constitui uma instituição onde se encontra tudo o que é necessário para o desenvolvimento das crianças, desde os cuidados básicos até as oportunidades educacionais que formam cidadãos plenos — muito longe de se limitar a essas duas funções. A expansão dessas entidades, no âmbito do Plano Nacional de Educação, deve vir acompanhada de investimentos que visam garantir um atendimento de qualidade e a formação continuada dos profissionais. Dessa forma, a creche desempe-

nha um papel estratégico no desenvolvimento infantil, além de ajudar a fomentar uma sociedade mais justa e equitativa.

2.4 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE

A legislação brasileira sobre educação infantil é bastante robusta, assegurando o direito à educação desde os primeiros anos de vida. A principal norma que regulamenta essa fase é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 29, define a educação infantil como “a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a educação infantil no Brasil deve ser oferecida em instituições que garantam o bem-estar global da criança.

Qualidade no Atendimento das Creches: Formação e Infraestrutura como Pilares Essenciais

A qualidade do atendimento nas creches tem sido um tema amplamente discutido, especialmente no que se refere à formação dos profissionais e à infraestrutura oferecida pelas instituições. Os educadores que atuam na educação infantil têm um papel fundamental na criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Eles não são apenas responsáveis pelo cuidado, mas também por proporcionar estímulos que incentivem o aprendizado e o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Nesse sentido, a qualificação dos profissionais que trabalham com crianças pequenas é essencial.

Pessoa (2022), afirma que “a formação continuada de professores da Educação Infantil é um pilar essencial para garantir a qualidade e a inovação no ensino das crianças”. Disse também que deve ser focado nas especificidades dessa etapa, o que se traduz na necessidade de aprimorar continuamente suas habilidades como educador, convidativo e implementando atividades educacionais alinhadas às necessidades dos primeiros anos de vida. A educação infantil, es-

pecialmente nas creches, exige do profissional a capacidade de criar situações lúdicas e educativas que despertem a curiosidade das crianças e promovam a interação com o ambiente e entre os pares.

À luz da formação profissional, é pré-requisito que as creches estejam equipadas com infraestrutura adequada para proporcionar um ambiente seguro ao desenvolvimento das crianças. Isso envolve parâmetros de higiene, segurança e conforto e também uma disposição no espaço que não permite que uma criança se mova livremente e explore. O uso adequado de materiais didáticos também desempenha um papel no incentivo às atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. Um ambiente harmonioso aliado a profissionais capacitados transforma o processo integral de aprendizagem das crianças em brincadeira de criança.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI,) reiteram ainda que a educação infantil deve ser de qualidade e equidade (BRASIL, 2010). Estas diretrizes afirmam que todas as crianças, independentemente da origem social, devem ter acesso à educação respeitando suas necessidades e especificidades. Isso envolve não apenas o direito de acesso à educação infantil, mas também a garantia de que o atendimento recebido seja de qualidade, promovendo bem-estar e desenvolvimento integral.

Segundo Albuquerque e Flores (2024), “a qualidade do atendimento na educação infantil não pode ser medida apenas pela oferta de vagas, mas principalmente pela qualidade das interações entre adultos e crianças, pelos recursos materiais disponíveis e pela formação continuada dos educadores”. Essa perspectiva reforça a ideia de que a simples ampliação do acesso às creches, sem considerar a qualidade do atendimento oferecido, não é suficiente para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. É preciso garantir que os profissionais estejam preparados para atuar de maneira eficaz e que o ambiente ofereça as condições necessárias para o aprendizado.

A formação continuada dos educadores é outro ponto crucial para a qualidade do atendimento na creche. Não só a formação inicial é importante, mas também as constantes mudanças nas práticas pedagógicas e nas necessidades das crianças; os profissionais devem ter oportunidades regulares de atualização e desenvolvimento profis-

sional. É por meio dessas oportunidades que os educadores oferecem se manterem informados sobre as melhores práticas pedagógicas e novas abordagens no campo da educação infantil.

Além disso, a qualidade das interações do atendimento em creches está diretamente relacionada à qualidade das interações entre adultos e crianças. Vigotsky (1987) dá ênfase especial ao fato de que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto social e as interações mantidas pelas crianças com seus educadores são uma base para a construção do conhecimento. Por isso, a formação continuada dos profissionais deve focar - além do conteúdo pedagógico - na capacitação para criar um ambiente de afeto e respeito (pelo que permite) que as crianças se sintam seguras e motivadas a explorar o ambiente. A qualidade em creches deve ser vista de forma holística, levando em consideração a formação do educador, a infraestrutura e as interações dentro do ambiente escolar. A presença ou não desses elementos nas creches é o que determinará se eles realmente contribuem para o seu papel no desenvolvimento integral das crianças e, conseqüentemente, se beneficiarão ou não para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Uma das metas que podem ser condicionadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é a expansão das creches no Brasil. Mesmo que tenha enfrentado e continue enfrentando diversos desafios, entre eles, pode-se destacar, de fato, a falta de infraestrutura adequada para atender ao número de vagas crescentes. Muitas instituições ainda não possuem espaços funcionais, e isso interfere diretamente na qualidade do atendimento prestado. Além de não ter um número adequado de profissionais específicos — nem todos os contratados em uma creche podem assumir essa função —, acaba comprometendo a qualidade do serviço pedagógico. Isso significa que, embora a meta 1 do PNE apresente uma expansão do atendimento para pelo menos 50% das crianças de zero a 3 anos até 2024, ela reflete o peso que essa extensão tem devido também à infraestrutura descoberta vista (BRASIL, 2014).

Mais um fator que agrava definitivamente os desafios relacionados à educação infantil no Brasil é a desigualdade regional. E nas periferias mais distantes e áreas rurais, o menor é o acesso a creches de qualidade. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o contraste na oferta de creches entre as regiões urbanas e rurais já é um presságio bastante grande — cenários em que crianças de zonas mais vulneráveis têm menos perspectivas de acesso à educação infantil de qualidade. Na verdade, as desigualdades regionais atuam contra os esforços de implantação de políticas públicas voltadas para a expansão das creches (UNICEF, 2019). A infraestrutura não é a única questão relacionada às creches, mas também a preocupação em garantir que elas não sejam apenas espaços de atenção, mas ambientes que potencializem práticas pedagógicas de qualidade. Nesse sentido, é preciso que haja maior articulação entre as esferas municipal, estadual e federal de governo por meio de programas e políticas públicas que promovam a formação continuada de profissionais da Educação Infantil, para que esses profissionais possam aplicar concretamente essas práticas que tendem ao desenvolvimento integral das crianças. Segundo Lima et al. (2022) destacam que “a formação continuada possibilita a internalização de novos saberes, como também o aprimoramento da prática no fazer pedagógico”.

Para que as metas do PNE e os princípios da LDB sejam efetivamente alcançados, é fundamental que o investimento em infraestrutura e a formação dos profissionais sejam tratados como prioridades. A qualidade do ambiente físico, associada à presença de educadores capacitados, cria as condições necessárias para que as creches cumpram seu papel de oferecer uma educação infantil de qualidade. Isso vai ao encontro da perspectiva defendida por Marcos do desenvolvimento (s.d.), “investir no diagnóstico precoce do atraso do desenvolvimento infantil é uma estratégia comprovada para promover maior igualdade social”

Finalmente, o poder público tem um papel central na criação de políticas públicas eficientes que viabilizem tanto a expansão quanto a melhoria da qualidade das creches. É necessário que as políticas sejam abrangentes, levando em consideração as particularidades regionais e as diferentes necessidades das comunidades. Conforme esta-

belece o PNE, a criação de políticas públicas que contemplem a formação continuada dos educadores e o investimento em infraestrutura são fundamentais para garantir que a educação infantil seja, de fato, um direito universal (BRASIL, 2014).

Dessa forma, os desafios da educação infantil no Brasil só poderão ser enfrentados integralmente de forma integrada, que combinem a ampliação do acesso ao serviço com a melhoria de sua qualidade. Conforme determinado pela legislação, é imperativo que sejam realizados investimentos em infraestrutura e formação profissional continuada, bem como a elaboração de políticas públicas específicas, para garantir que as creches tenham condições de desenvolver suas atividades que potencializem o desenvolvimento integral das crianças.

2.6 A EVOLUÇÃO DAS CRECHES COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS

Somente a partir das décadas de 1970 e 1980 as creches passaram a ser compreendidas como locais onde o desenvolvimento pedagógico das crianças deveria ser estimulado. Isso aconteceu sob o impulso das discussões sobre os direitos das crianças e da luta dos movimentos feministas por mais igualdade no mercado de trabalho. As creches passaram a ser entendidas como um direito da criança e um serviço essencial para o seu desenvolvimento integral.

O ano de 1988 foi um marco na história das creches brasileiras. Ao garantir, no artigo 208 da Constituição Federal, o atendimento à primeira infância para crianças de 0 a 6 anos, atribuiu a responsabilidade do Estado em garantir o atendimento em creches e berçários. A partir daí, as creches passaram a ser entendidas como uma das etapas básicas da educação, e não mais apenas como um espaço de proteção e assistência social. Outro marco importante na definição do caráter educativo das creches foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em seu artigo 29º, a LDB estabelece que a educação infantil nos níveis de atendimento dependentes de creches e pré-escolas deve ter como específicas “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos seus aspectos físicos, psíquicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Dessa forma, essa lei trouxe maior atenção à edu-

cação infantil no Brasil ao afirmar que o cuidado e a educação estão relacionados ao desenvolvimento integral da criança.

Com a LDB, as creches passaram a integrar o sistema educacional brasileiro, e o Estado assumiu a responsabilidade de promover políticas públicas que garantissem o acesso das crianças de 0 a 3 anos a essas instituições. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas para a expansão da oferta de creches, visando atender, até 2024, pelo menos 50% das crianças nessa faixa etária.

2.7 O PAPEL DAS CRECHES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Atualmente, a visão para as creches no Brasil é absorvida como espaço integral para o desenvolvimento das crianças, oferecendo cuidados básicos e alimentação, incluindo higiene. As creches assumem responsabilidade social e emocional, além de nutrir o cérebro da criança para os domínios cognitivo, social e emocional do crescimento em suas responsabilidades nos primeiros anos de vida. Uma pesquisa no campo da educação e desenvolvimento infantil mostrou que a frequência a creches de boa qualidade reflete positivamente em maior desempenho acadêmico mais tarde na vida e no melhor desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais e cognitivas.

De acordo com Nascimento (2024), “as creches devem ser entendidas como espaços educacionais que favorecem o desenvolvimento da criança em sua totalidade, oferecendo oportunidades para que ela explore, aprenda e se desenvolva de forma abrangente”. Esse entendimento responde a uma grande mudança na visão em comparação com a visão baseada no bem-estar que prevaleceu nas décadas anteriores.

No entanto, apesar dos avanços na legislação e das políticas públicas que visam à expansão da educação infantil, o Brasil ainda enfrenta muitos desafios para garantir o acesso universal e a qualidade nas creches. As desigualdades regionais e socioeconômicas são um dos principais obstáculos para a universalização do atendimento em creches, especialmente nas áreas mais periféricas e rurais.

2.8 O DESAFIOS E IMPACTOS DA EXPANSÃO DAS CRECHES DE MANAUS.

A educação infantil, especialmente em sua fase inicial nas creches, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, fornecendo não só assistência, mas também estímulos essenciais ao seu crescimento cognitivo, emocional e social (BRASIL, 1996). A expansão das vagas em creches tem sido uma prioridade nas políticas públicas educacionais, especialmente em regiões urbanas em expansão. Contudo, essa expansão enfrenta grandes desafios que estão impactando a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

2.8.1 Crescimento Populacional e Demanda por Creches

O crescimento populacional acelerado em Manaus e a urbanização desenfreada, têm gerado uma alta demanda por vagas em creches, o que pressiona a rede pública a ampliar rapidamente sua oferta. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus, um dos objetivos é universalizar o acesso à educação infantil, garantindo a ampliação da cobertura de creches para atender às necessidades crescentes da população (MANAUS, 2015). Por outro lado, a expansão de creches é uma tarefa muito desafiadora devido à falta de recursos adequados e estratégias pré-planejadas, como muitos pesquisadores argumentaram neste campo.

O processo de urbanização em Manaus ganhou ritmo nas últimas décadas, com novos bairros surgindo e os existentes mostrando sinais de aumento da densidade populacional. O que dá visibilidade a esta região é que um segmento considerável de sua população pertence a algum tipo de condição socialmente vulnerável; este fato exacerba ainda mais o estresse no sistema público de educação infantil. A enorme demanda por vagas de creche, amparada por uma infraestrutura precária, resulta numa situação em que muitas crianças ficam sem atendimento, tendo, assim, seu direito à educação pré-escolar, garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Muitas vezes, a expansão, como nos centros diurnos de áreas urbanas em desenvolvimento, não é acompanhada do planejamento necessário para garantir a qualidade do serviço. Muitas vezes, a criação de novas vagas não anda de mãos dadas com a estruturação da formação capacitadora dos profissionais que atuam na área da educação infantil, nem ocorre com a disponibilização de infraestrutura, recursos financeiros e material didático-pedagógico, Lopes (2018) salienta que:

Em um cenário de congelamento de recursos para educação, o país ainda precisa dar conta de tarefas como ampliação do acesso, promoção de equidade, garantia de infraestrutura adequada, melhoria a formação de professores e definição de indicadores para acompanhar a qualidade do trabalho e das interações pedagógicas que acontecem em creches e pré-escolas. (LOPES, 2018).

2.8.2 Qualidade Versus Quantidade na Expansão das Creches

A expansão das creches é muitas vezes tratada como uma questão quantitativa, isto é, a criação de mais vagas é considerada o principal indicador de sucesso. No entanto, a qualidade do atendimento deve ser uma preocupação central. A qualidade na educação infantil envolve diversos fatores, como a formação continuada dos profissionais, a adequação dos espaços físicos, a segurança, a oferta de materiais pedagógicos adequados e o acompanhamento individualizado das crianças. De acordo com Nascimento (2024), “a expansão do número de vagas em creches precisa ser acompanhada por condições adequadas para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Segundo Nascimento, é essencial oferecer um ambiente educativo de qualidade, com infraestrutura adequada e profissionais capacitados, para que as crianças tenham experiências significativas e enriquecedoras desde cedo”. Isso implica que a expansão de creches deve ser acompanhada de um planejamento que leve em consideração a qualidade do atendimento oferecido às crianças.

A Lei nº 12.796/2013, que alterou a LDB, estabelece que a educação infantil deve ser oferecida em condições adequadas, tanto em termos de infraestrutura quanto de recursos humanos. A realidade, no

entanto, mostra que muitas creches, especialmente nas regiões periféricas, não dispõem de condições adequadas para atender às necessidades das crianças. A falta de formação específica para os profissionais que atuam nas creches é um dos principais obstáculos à garantia da qualidade. Segundo Faria (2015), “a formação dos educadores é essencial para que eles possam promover práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças”.

Outro aspecto relacionado à qualidade é o acompanhamento e a avaliação dos serviços prestados nas creches. Para que as creches possam promover o desenvolvimento pleno das crianças, é necessário que haja um sistema de monitoramento e avaliação contínuos, que permita identificar pontos de melhoria e garantir a excelência no atendimento. Nesse sentido, a definição de indicadores de qualidade para a educação infantil, conforme proposto por Nascimento (2024), é uma medida urgente que precisa ser adotada pelos gestores públicos para assegurar que a expansão das creches seja realizada com qualidade.

2 METODOLOGIA

Pesquisa adota uma abordagem metodológica, equilibrando técnicas quantitativas e qualitativas de modo a realizar uma análise ampla e profunda da política pública e do financiamento da educação infantil em Manaus, sob uma estratégia de expansão das creches. Esse método permite a análise numérica de dados financeiros e pedagógicos, bem como da percepção e dos desafios que os atores do processo enfrentam.

A pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, uma área com desafios e demandas significativas para o contexto da educação infantil no setor da infância. Esta seleção é justificada porque há uma necessidade de investigar práticas de gestão e os impactos do financiamento em uma região tão específica em relação a outras partes da cidade. Bem como será de tipo misto por natureza, qualitativamente orientado com mistura quantitativa que irá aprofundar a análise e torná-la mais sólida na consideração sobre a questão.

A coleta de dados foi realizada por meio de fontes primárias e secundárias. Primeiramente, foram feitas entrevistas semiestrutura-

das, conduzidos com diretos e gerentes do Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação (Semed). O objetivo foi compreender as percepções sobre a expansão das creches, os desafios enfrentados e as estratégias de gestão empregadas. Em seguida foi elaborados questionários, onde foram aplicados a diretores, gerentes e responsáveis de setor, com perguntas objetivas e abertas, para obter informações coletadas sobre práticas administrativas, infraestrutura e alocação de recursos.

Em outro momento foi analisado documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação (PME), relatórios financeiros do Fundeb e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudos acadêmicos e publicações relacionadas à educação infantil e financiamento público, fornecidas base teórica e comparativa para a análise.

Os dados qualitativos e quantitativos serão triangulados, possibilitando uma visão mais integrada e robusta dos resultados. Essa estratégia contribuirá para a validação das informações, garantindo uma interpretação coerente e fundamentada, além de identificar possíveis discrepâncias entre dados objetivos e percepções subjetivas.

O desenho da pesquisa permitirá a triangulação de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, o que fornecerá um quadro abrangente e mais rico das descobertas. Tal estratégia ajudará a validar pedaços de informação, fazendo uma interpretação lógica e bem fundamentada, bem como detectando quaisquer contradições que possam existir entre fatos mensuráveis e o que é percebido.

A população alvo desta pesquisa é composta por gestores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), além de diretores, coordenadores pedagógicos e professores de creches localizadas em Manaus. A amostra intencional será composta por profissionais de 10 creches municipais, selecionadas de forma a incluir diferentes níveis de infraestrutura e recursos, garantindo representatividade em termos socioeconômicos e regionais.

Para a construção, organização e análise das informações, serão utilizados os seguintes instrumentos e técnicas de coleta de dados:

Entrevistas Semiestruturadas: As entrevistas semiestruturadas permitem uma abordagem flexível, conforme descrito por Triviños

(1987), “dando ao entrevistado a oportunidade de expressar suas opiniões livremente, mas sob uma estrutura que direciona o foco do tema pesquisado”. Serão entrevistados gestores da Semed e diretores de creches, abordando temas como a gestão dos recursos e as políticas de expansão.

Questionários estruturados: para coletar dados quantitativos sobre a alocação de recursos, o número de instalações e a infraestrutura das creches, serão empregados um questionário estruturado. Segundo Rodrigues, Oliveira e Santos, conforme citado em Knechtel (2014), “os dados encontrados e registrados quantitativamente são valores que surgem da observação de alguns ou muitos elementos variáveis de um determinado contexto”, destacando a eficácia dos questionários estruturados para esse propósito. Essas ferramentas facilitam a aquisição de dados consistentes e comparáveis, o que é crucial para a análise quantitativa, fornecendo uma perspectiva clara sobre as tendências e padrões associados à infraestrutura e aos recursos das creches.

Análise de documentos: os registros oficiais, incluindo o Plano Municipal de Educação (PME) e os relatórios financeiros da Semed, serão examinados para avaliar a distribuição de recursos e a adesão aos objetivos de expansão das creches. Essa forma de análise é reconhecida como um método crucial para avaliar as políticas públicas e os resultados obtidos de informações oficiais.

A aplicação dos instrumentos será realizada em três etapas principais:

Coleta de Dados Primários: A coleta de dados primários será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários nas creches selecionadas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise. Os questionários serão aplicados presencialmente para garantir uma maior taxa de resposta. Como destacado por Rodrigues, Oliveira e Santos apud Triviños (1987), a entrevista semiestruturada permite uma flexibilidade ao pesquisador, o que facilita a exploração de temas que emergem durante a conversa, mantendo-se, ao mesmo tempo, o foco no tema central da pesquisa.

Coleta de Dados Secundários: A análise documental e a pesquisa bibliográfica serão realizadas concomitantemente à coleta de

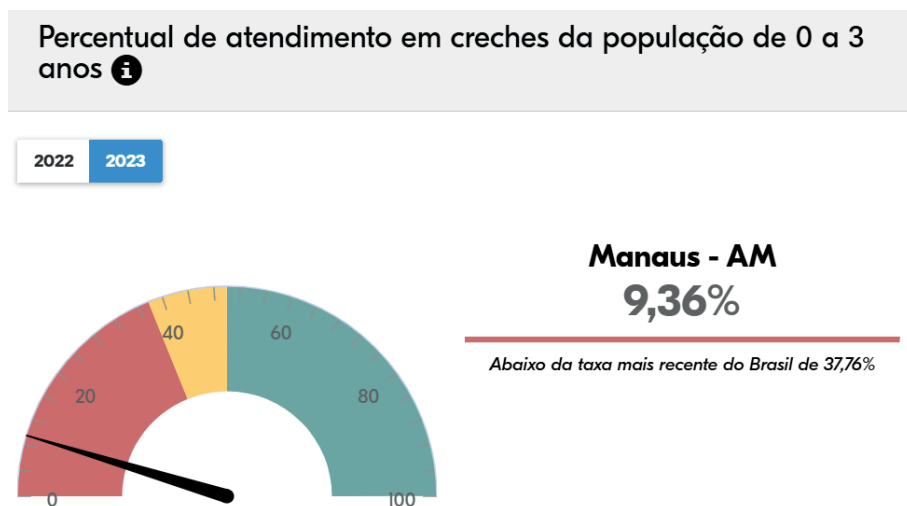
dados primários. Documentos financeiros e administrativos da Semed serão examinados para entender a alocação de recursos e o cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação.

Análise e Integração dos Dados: Os dados coletados serão analisados utilizando uma abordagem mista. A análise qualitativa das entrevistas será realizada por meio de técnicas de categorização e codificação, enquanto os dados quantitativos dos questionários serão processados e apresentados em gráficos e tabelas, facilitando a interpretação.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Pela estimativa de 2023, havia 212.419 crianças de 0 a 3 anos em Manaus. Desse contingente, apenas 9,36% eram atendidos em creches da cidade de Manaus, cerca de 20.095 crianças. Esse percentual está longe da meta de atender 50% dessa população; como tal, apenas uma fração das crianças teve acesso à educação infantil através de creches.

Gráfico 1: Percentual de atendimento em creches em 2023.



FONTE: Primeira Infância Primeiro, 2023

Isso torna revelador o não cumprimento das metas estabelecidas e, mais importante, tem uma implicação indireta na qualidade de

vida das famílias cujos membros dependem do serviço, bem como no desenvolvimento das crianças que não acessam a educação infantil nas creches.

3.1 ESTIMATIVA DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM MANAUS (2014-2022-2023)

O quadro abaixo é baseada em uma análise profunda da população total de Manaus e da previsão de crianças de 0 a 3 anos para os anos de 2014, 2022 e 2023. Tais informações se mostram de suma importância para a compreensão do cenário demográfico da cidade e, consequentemente, para a formulação de estratégias de planejamento e políticas públicas voltadas para a faixa etária da primeira infância, com foco especial na expansão de creches.

Quadro 5: Crianças de 0 a 3 anos atendidas pela rede publica e privada (2014-2022-2023)

ANO	Quantidade de Crianças de 0 a 3 Anos	Estimativa de atendimento	Percentual de crianças atendidas (%)
2014	129.813	9.711	7,48%
2022	141.077	11.526	8,17%
2023	139.519	13.059	9,36%

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2014/2022/2023

Quadro 6: Número de matrícula de creche públicas e privada em 2014

Município	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Manaus	9.711	-	19	3.957	5.735

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2014.

Em 2014, o número total de matrículas em creches em Manaus era de **9.711**, com a rede municipal atendendo **3.957 crianças** (40,74% do total) e a rede privada sendo responsável pela maior parte do atendimento, com **5.735 matrículas** (59,05%). A participação da

rede estadual foi marginal, com apenas **19 matrículas**, enquanto a rede federal não registrou nenhuma matrícula no período.

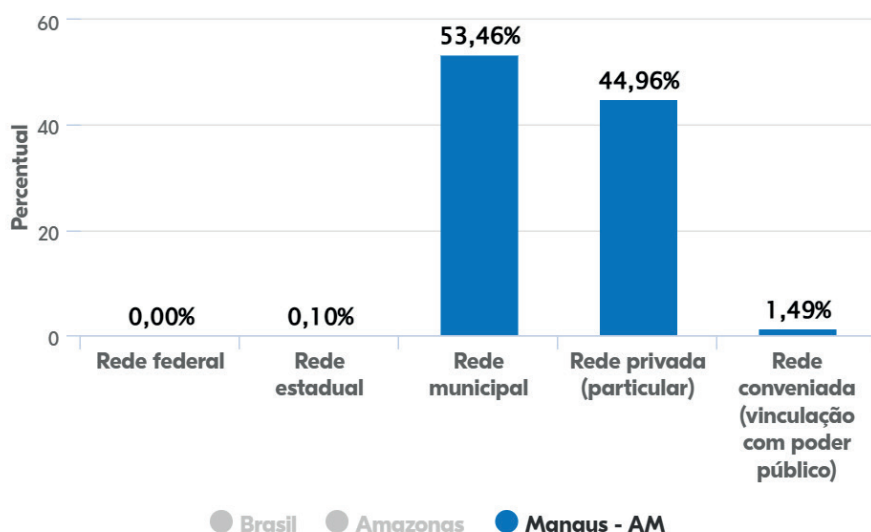
Quadro 7: Número de matrícula de creche públicas e privada em 2023

Município	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Manaus	13.059	-	13	6.981	6.065

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Em 2023, havia 13.059 matrículas totais para creches, indicando um aumento de 34,5% nos nove anos. Durante o ano, a rede municipal estendeu seus serviços para 6.981 crianças, representando 53,46% de toda a rede privada que havia registrado 6.065 matrículas (44,96%). Em todo o caso, foi apenas a rede estadual que participou ligeiramente registrando uma matrícula contra ela com a rede federal que ficou em silêncio sobre o assunto.

Gráfico 2: Matrículas em creches por dependência administrativa – 2023



FONTE: Primeira Infância Primeiro, 2023

A análise mostra um aumento acentuado da participação da rede municipal em ajudar a atender crianças de 0 a 3 anos, indican-

do esforços do governo local para pelo menos atender à crescente demanda. Por outro lado, o aumento de matrículas em creches privadas indica que muitas famílias ainda têm que recorrer a essa alternativa devido à falta de vagas abertas na rede pública.

Quadro 8: Crianças de 0 a 3 Anos atendidas na rede municipal (2014-2022-2023)

Ano	Quantidade de Crianças de 0 a 3 Anos	Estimativa de atendimento	Percentual de crianças atendidas (%)
2014	129.813	3.957	3,05%
2022	141.077	6.703	4,75%
2023	139.519	6.981	5,00%

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2014/2022/2023

O número estimado de crianças de 0 a 3 anos em Manaus diminui ao longo do período especificado. Por exemplo, em 2014, havia aproximadamente 129.813 crianças de 0 a 3 anos no município, enquanto em 2023, isso reduziria para cerca de 139.519. Isso reflete a tendência nacional geral de queda nas taxas de natalidade e, portanto, uma queda na população base de crianças.

Sua redução é leve, o que não apaga a necessidade de expansão de creches, uma vez que a porcentagem de cuidados ainda permanece baixa em comparação ao número total de crianças.

A proporção de bebês e crianças pequenas, de 0 a 3 anos, em creches tem aumentado constantemente ao longo dos anos. No ano de 2014, apenas 3,05% de todas as crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches. Essa porcentagem aumentou para 5,00% até o ano de 2023, sugerindo um aumento adicional, mas ainda indicando inadequação no atendimento a toda a demanda.

Gráfico 3: Evolução da matrícula de creche na rede municipal (2014-2023)

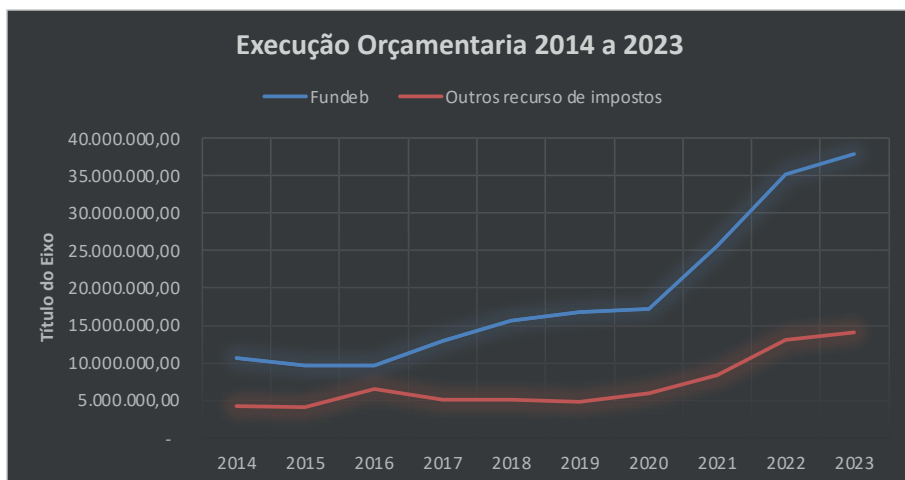
FONTE: SEMED/SSAF/DEPLAN/DIE (2024)

É bem claro o gráfico que mostra o aumento lento, mas constante, no total de alunos de 2014 a 2023 nas creches municipais de Manaus.

Esse foi o maior em 2014, chegando a 3.957. Por alguns anos depois disso, houve uma pequena variação anual entre os anos, oscilando em torno desse nível. O grande aumento de alunos ocorreu a partir de 2017. Assim, o número de alunos chegou a 5.028 em 2019, mas caiu parcialmente para 5.104 em 2020 devido às operações de todas as escolas

Durante o período de 2014-2023, a matrícula de alunos em creches públicas deve crescer em cerca de 76,4%, de 3.957 em 2014 para 6.981 em 2023.

Gráfico 4: Execução Orçamentaria 2014 a 2023 Sistema de Administração Financeira Integrada Municipal, do exercício de 2014. Consulta em 29/11/2024



FONTE: RELATÓRIO RESUMIDO DA EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA - 6º Bimestre dos exercícios de 2015 a 2023

Como comprovam os dados: um aumento considerável nas dotações do Fundo de 2014 a 2023, e principalmente após 2021. Por exemplo, em 2014, foram repassados R\$ 4.243.256,00 pelo Fundo Nacional, que saltou para R\$ 37.895.024,86 em 2023. Esse aumento reflete as mudanças estruturais promulgado pelo recém-introduzido Fundeb, estabelecido em 2021 potencializou as transferências e fez da educação infantil a modalidade estratégica.

Mas os recursos de impostos fiscais também aumentaram no período, embora não tanto. Em 2014, foi de R\$ 609.724,79, com o governo municipal alocando, enquanto em 2023 passou a ser de R\$ 14.011.568,10. Depois de algumas variações entre 2014 e 2020, temos esses aumentos a partir de 2021, o que representa uma tentativa da administração municipal para complementar os recursos do Fundeb e enfrentar uma demanda crescente por creches.

O comportamento conjunto das duas fontes de financiamento revela um padrão de complementação. Enquanto o Fundeb apresenta um crescimento mais acelerado e consistente, os impostos municipais mostram oscilações nos primeiros anos, seguidas por uma recu-

peração expressiva na última fase analisada. Essa dinâmica reflete a importância do planejamento financeiro municipal em complementar os recursos federais e assegurar a manutenção e expansão do atendimento às creches.

3.1.3 Custos de Manutenção de Creches no Município de Manaus

Em Manaus, manter as creches funcionando é muito caro; envolve pessoal para higiene, alimentação para crianças e materiais de limpeza, entre outros. Este artigo é uma análise de custo operacional de um centro de assistência infantil típico, com nove salas de aula em várias capacidades “não excepcionais”, contabilizando anomalias nos custos no ano de classificação e despesas totais previstas em 2023 para vinte e três instalações que formam a rede. Isso proporciona uma visão mais perspicaz dos problemas financeiros e da necessidade de planejamento estratégico para a sobrevivência a longo prazo e manutenção da qualidade.

No primeiro ano, de acordo com estudo do Documento Base do PME/2015 Manaus, o gasto com pessoal corresponde a 41,22% do total dos custos em uma unidade de creche. Atualmente o custo anual com pessoal em uma creche é de R\$ 2.829.147,80, então para se manter uma creche no primeiro ano o valor total gira em torno de R\$ 6.63.531,77.

Quadro 9: Custo do primeiro ano de funcionamento de uma creche

Especificação	Custo Total	%
Pessoal	2.705.013,45	41,22%
Material de Higiene para as crianças atendidas	1.199.603,25	18,28%
Alimentação escolar	1.090.667,72	16,62%
Brinquedos educativos	628.676,10	9,58%
Mobiliários pedagógicos	473.147,67	7,21%
Material para bercário	239.526,91	3,65%
Material permanente	150.278,53	2,29%
Custos indiretos anuais (energia + água + telefonia + internet + gás)	28.874,48	0,44%

Material de preparo das refeicoes	22.312,10	0,34%
Material de consumo (limpeza)	15.749,71	0,24%
Material de consumo (expediente)	9.187,33	0,14%
Custo Total	6.562.381,01	100,00%

FONTE: SSAF/DEAFIN/D.P.

3.2 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

3.2.1 Análise do Atendimento de Crianças de 0 a 3 Anos em Creches no Município de Manaus

O atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos em creches é um componente essencial das políticas públicas de educação infantil, especialmente em contextos urbanos como o de Manaus, onde a demanda por vagas é crescente. Este estudo analisa a evolução do número de crianças atendidas nas creches da rede municipal entre 2014 e 2024, levando em conta a redução da população nessa faixa etária, o aumento na cobertura de atendimento e a discrepância entre os resultados alcançados e as metas condicionais pelo Plano Municipal de Educação (PME). A análise evidencia os avanços obtidos, mas também destaca os desafios enfrentados para cumprir o compromisso de atender pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024.

No período em análise, pode-se observar que a população de crianças entre 0 e 3 anos na cidade de Manaus é obscura. Em 2014, estimava-se que fosse de 129.813 crianças, e em 2023 chegou apenas a 139.519, de uma perspectiva representativa na população total, eficaz de 7,48% para 9,36%.

O número de crianças atendidas em creches municipais cresceu de forma expressiva. Em 2014, apenas 3.957 crianças estavam matriculadas em creches, representando 3,05% do total estimado de crianças de 0 a 3 anos. Em 2023, o número de matrículas subiu para 6.981, um aumento de 76,4% em relação a 2014. Este crescimento reflete benefícios significativos do município para ampliar a oferta de vagas, por meio de investimentos em infraestrutura e ações de ampliação do atendimento.

A análise dos dados mostra os avanços e lacunas que ainda existem no atendimento a crianças de 0 a 3 anos em creches municipais em Manaus. O aumento de 76,4% nas matrículas no período é uma conquista importante, mas fica aquém da meta do PME, que era atender 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024.

Quadro 11: Eixo temático discutidos no Fórum municipal de educação de 2015

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO	METAS	PRAZO
I. Garantia do Direito da Educação Básica com Qualidade	Educação Infantil	1 universalizar a pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos;	2016
		atender em creches 50% das crianças de até 3 anos;	2024

FONTE: INEP, 2015

Para superar essa situação, portanto, a cidade terá que se concentrar ainda mais em áreas estratégicas; ou seja, o desenvolvimento de infraestruturas, o aprimoramento não adequado de recursos financeiros e a formação profissional devem ser fortalecidos. Além disso, é importante que as metas estipuladas sejam monitoradas continuamente com a alteração de políticas públicas com base em dados reais e necessidades reais

A educação infantil é um direito básico e um aprendizado para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, garantir uma expansão sustentável e inclusiva das creches em Manaus é um passo necessário para promover a equidade e o bem-estar social, alinhando-se aos objetivos educacionais de longo prazo do município.

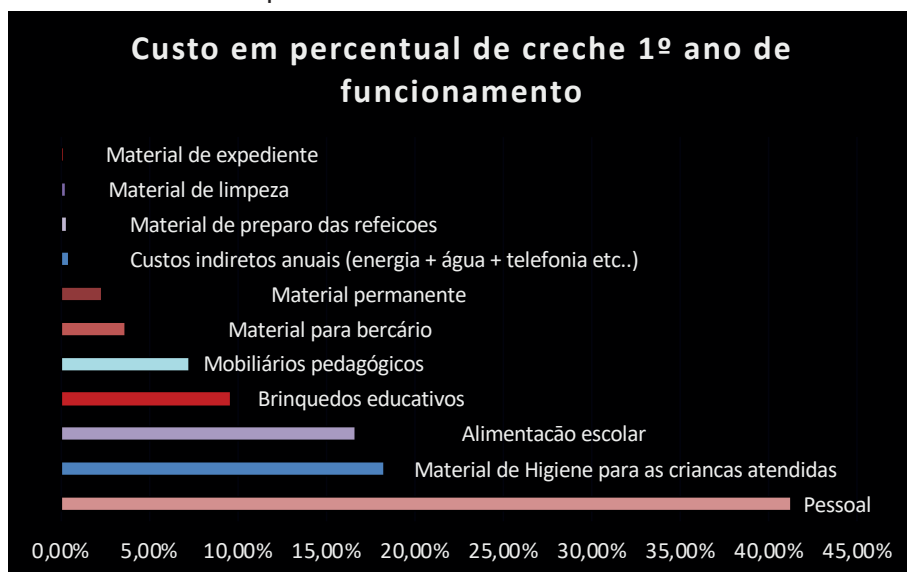
3.2.2 Investimentos x Custos de Manutenção de Creches no Município de Manaus

A educação infantil é um dos principais blocos de construção para uma sociedade mais justa, com as creches desempenhando um papel fundamental nesse nível. No entanto, os investimentos na cidade de Manaus têm pouca semelhança com os custos reais de manutenção dessas unidades, o que representa um desafio monumen-

tal para a viabilidade financeira das creches na cidade. Esse desequilíbrio não só serve para comprometer a expansão da oferta de vagas, mas sobrecarrega outros setores da educação, especificamente relacionados à educação infantil como um todo e às primeiras séries do ensino fundamental. Este artigo analisará os investimentos versus os custos de manutenção relativos às creches entre 2014 e 2023, argumentando que há necessidade de medidas públicas mais fortes que garantam a sustentabilidade desses serviços.

Analisando dados, embora os recursos destinados às creches tenham apresentado crescimento ao longo dos anos, eles ainda são insuficientes para cobrir os custos reais de funcionamento. Entre 2014 e 2023, o Fundeb disponibilizou valores crescentes, passando de **R\$ 4.243.256,00** em 2014 para **R\$ 37.895.024,86** em 2023. Paralelamente, os recursos oriundos de impostos municipais também tiveram um aumento expressivo, de **R\$ 609.724,79** em 2014 para **R\$ 14.011.568,10** em 2023. Apesar desse progresso, os recursos totais alocados ainda não conseguem atender à complexidade das demandas financeiras das creches.

Gráfico 5: Custo em percentual de creche 1º ano de funcionamento - 2023



FONTE: SSAF/DEAFIN/D.P.

Os custos de manutenção de uma creche padrão evidenciam esse descompasso. No primeiro ano de funcionamento, o custo total é de **R\$ 6.562.381,01**, com destaque para os gastos com pessoal, que representam **41,22%** do total (R\$ 2.705.013,45). Outros itens essenciais incluem material de higiene (**18,28%**), alimentação escolar (**16,62%**) e investimentos iniciais em brinquedos, mobiliários e materiais permanentes (**22,44%**). Nos anos subsequentes, os custos anuais reduzem-se para **R\$ 5.071.408,04**, devido à eliminação de despesas de implantação, mas os gastos com pessoal aumentam proporcionalmente para **53,34%**.

Os custos são impressionantes, conforme previsto para as 24 creches que terão operação em 2023. Apenas para manter essas unidades funcionando nos anos seguintes, o custo anual atingiu a marca de R\$ 121.713.792,96. Essa realidade expõe o hiato entre os investimentos realizados e os custos necessários, sobrecarregando setores com a educação geral da primeira infância e séries iniciais do ensino fundamental na maioria das atividades e funcionamento, principalmente, com infraestrutura subdesenvolvida, pouca capacitação de professores e nenhuma ou quase nenhuma compra de materiais didáticos.

O planejamento estratégico necessário para garantir o crescimento sustentável das creches não atende às metas estabelecidas pelo PME. Aproveita o Plano Municipal de Educação de forma inatingível. A cobertura actual não está nem perto da meta de 50% para crianças dos 0 aos 3 anos até 2024. O investimento público deve ser reforçado, ao mesmo tempo que se procuram soluções inovadoras para a gestão de recursos.

A análise dos custos de investimento e manutenção das creches na cidade de Manaus revelou uma enorme insuficiência de recursos frente às demandas reais. As contribuições do Fundeb e os impostos municipais têm aumentado ao longo dos anos, mas estão bem abaixo do necessário para manter essas unidades em uma situação ótima. O vazio impacta diretamente a qualidade do atendimento e serve para restringir outros, enquanto sobrecarrega outros estágios da educação básica que, em qualquer caso, deveriam estar orientando os recursos disponíveis para atender às necessidades sentidas no nível da creche.

Por outro lado, há a real necessidade de que políticas públicas efetivas para a educação infantil sejam criadas. Isso incluirá o aumento

de investimentos em níveis federal e local, trazendo para otimização os recursos existentes e fundos disponíveis, e explorando novas opções de financiamento. Deve haver, além disso, um plano estratégico que amplie as vagas disponíveis com sustentabilidade financeira para manter a qualidade do atendimento e atingir as metas do PME em sincronia.

É necessário torná-los autossustentáveis em termos operacionais e financeiros para garantir uma educação infantil integral e de qualidade que impacte positivamente contribuir para o bem-estar educacional e social de Manaus.

3.2.3 Aporte financeiro por aluno

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) tem enfrentado críticas contundentes pela sua incapacidade de implementar políticas públicas eficazes para a educação infantil, particularmente no atendimento de crianças de 0 a 3 anos. Apesar do aumento no financiamento e no número de matrículas nessa faixa etária ao longo da última década, a secretaria não conseguiu alinhar seus esforços às metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PME), que previa atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final de 2024.

Gráfico 6: Investimento por Aluno nas Capitais Brasileiras em 2023



FONTE: O Primeiro Portal, 2024

Embora os números possam estar aumentando, o fato é que o investimento per capita na educação de um aluno em Manaus, capital do Amazonas, está muito abaixo da média nacional. De acordo com o Primeiro Portal (2024), no ano passado, Manaus registrou R\$ 8,8 mil de investimento por aluno, 32% a menos que a média entre as capitais brasileiras, que era de R\$ 13 mil. Comparando Manaus com uma campeã de aplicação de recursos - Florianópolis (SC), onde R\$ 21,8 mil por aluno foram investidos durante o mesmo período, descobrimos que há uma lacuna gritante dentro de Manaus, o que mostra claramente que não há priorização e eficiência na alocação de recursos. Não é apenas uma lacuna no investimento, mas um reflexo claro do desafio estrutural e gerencial que compromete a qualidade da educação pré-escolar na cidade.

Assim, a disparidade de investimento por aluno forma agudamente a urgência de rever a política de financiamento da educação infantil em Manaus. Embora quase o triplo por aluno seja investido em Florianópolis, onde as infraestruturas e serviços são melhores, os desafios básicos permanecem para Manaus, a saber, falta de vagas, infraestrutura inadequada e políticas públicas fracas e ineficazes para o setor.

Em suma, o financiamento para a Semed não é tudo o que a Semed precisa para embarcar. O que ela necessita é de empoderamento estratégico com esses recursos financeiros, impacto direto das políticas públicas no acesso, qualidade e equidade na educação infantil na cidade. Esta não é apenas uma questão financeira. Manaus nunca atingirá as metas do PME para 2024. Isso reflete, em vez disso, uma falha sistêmica em dar prioridade e implementar uma demanda educacional essencial — desta vez para a primeira infância. **ONCLUSÃO**

O propósito deste estudo é resumir os pontos principais apresentados nos textos anteriores, fazendo a uma análise ampla e clara dos desafios e necessidades encontradas na educação infantil em Manaus.

Ao concluir a pesquisa, desejamos obter uma visão aprofundada das barreiras que impedem o crescimento das creches e que afetam a qualidade do atendimento, principalmente no que se refere à gestão de recursos públicos e o descompasso de políticas públicas efetivas. Utilizando uma mistura de métodos qualitativos e quantitativos, a pesquisa visa identificar as deficiências nas políticas públicas

existentes, ao mesmo tempo em que sugere soluções práticas e sustentáveis para melhor alocação de recursos financeiros.

O objetivo desta pesquisa revelou que as políticas públicas e o financiamento da educação infantil em Manaus têm papel determinante na expansão das creches, mas ainda enfrentam desafios estruturais e operacionais. Apesar dos avanços proporcionados pelo Fundeb e pelo Plano Municipal de Educação (PME), os recursos disponíveis não acompanham o ritmo da demanda crescente. A expansão de vagas, embora positiva, muitas vezes ocorre sem planejamento adequado, resultando em infraestrutura insuficiente e carências pedagógicas que comprometem a qualidade do atendimento. Além disso, a gestão municipal enfrenta dificuldades em integrar políticas públicas às necessidades específicas da região, como as disparidades socioeconômicas e geográficas, o que fragiliza a eficácia das iniciativas específicas para a educação infantil.

Sendo que os desafios e impactos da expansão das creches em Manaus incluem, principalmente, a tensão entre o aumento do número de vagas e a manutenção da qualidade educacional. O aumento populacional e o crescimento urbano desordenado, sobretudo nas áreas periféricas, intensificam a demanda por creches. No entanto, a ampliação nem sempre é acompanhada de investimentos proporcionais em infraestrutura e formação de profissionais, resultando em creches que funcionam em condições específicas. Esse cenário reflete a desigualdade social, onde crianças de áreas mais vulneráveis têm menor acesso a creches de qualidade. Além disso, a falta de materiais pedagógicos, a ausência de sistemas de avaliação de desempenho e a baixa qualificação dos profissionais reforçam os impactos negativos da expansão realizada sem critérios de qualidade.

As deficiências na gestão da educação infantil em Manaus comprometem a oferta de vagas e a qualidade dos serviços prestados. Entre essas deficiências destacam-se a falta de planejamento estratégico, a gestão econômica de recursos e a baixa articulação entre as esferas de governo. O orçamento limitado do Fundeb, somado à incapacidade de captar recursos adicionais por meio de parcerias público-privadas, restringe os avanços. Além disso, as ações são frequentemente marcadas por decisões políticas de curto prazo, o que com-

promete a sustentabilidade das iniciativas. Por exemplo, as listas de espera nas creches públicas demonstram que a má administração de recursos e a falta de planejamento estratégico resultam em exclusão educacional. A ineficiência também se manifesta na falta de sistemas de controle interno e auditórios que poderiam evitar o desperdício e direcionar os recursos para as áreas mais necessitadas.

Entende-se que as práticas e estratégias de gestão que poderiam otimizar o uso dos recursos públicos incluem maior investimento em tecnologias de monitoramento, a criação de mecanismos de controle social para fiscalizar a aplicação dos recursos e a implementação de formação continuada para os educadores. Além disso, as parcerias público-privadas puderam desempenhar um papel crucial na expansão da rede de creches, garantindo recursos adicionais para infraestrutura e materiais pedagógicos. Contudo, essas estratégias ainda encontram resistência devido à falta de capacitação técnica da administração pública e à ausência de uma cultura de gestão orientada por resultados. Para que essas práticas sejam inovadoras com sucesso, é necessário estabelecer uma governança colaborativa que envolva diferentes setores da sociedade, promovendo a transparência e a responsabilidade no uso dos recursos.

Percebeu-se que a ausência de políticas públicas abrangentes e específicas para a educação infantil, especialmente para as creches, demonstra uma visão limitada sobre sua relevância no desenvolvimento infantil e na redução das desigualdades sociais. O Brasil, apesar de ter avanços avançados no marco legal, ainda enfrentou dificuldades para transformar diretrizes em ações concretas. A negligência histórica em relação à primeira infância resulta em investimentos insuficientes e políticas fragmentadas que não priorizam as creches como ferramentas de transformação social. Em Manaus, a situação é agravada pelas desigualdades regionais, pela carência de infraestrutura adequada e pela dificuldade de implementação de políticas adaptadas às características locais, como a dispersão geográfica e a vulnerabilidade socioeconômica.

Finalizando este torna-se necesario em primeiro, que os exercícios dos governos tendem a se concentrar em lições visíveis na educação básica, como o ensino fundamental, colocando as creches em

uma posição mais oculta. Em segundo lugar, o diagnóstico ineficaz na demanda de creches dificulta o planejamento eficaz, tomando ações que não são coerentes com as necessidades locais. As desigualdades regionais ampliam as dificuldades, com as regiões mais fracas do país tendo menos atenção e investimentos. Finalmente, a gestão ineficiente — o desperdício de recursos na ausência de uma forte vigilância significa que as políticas públicas não são realizadas. Essas hipóteses enfatizam ainda mais a nova necessidade de um modelo de governança para alinhamento do planejamento estratégico, financiamento adequado e implementação eficiente.

REFERÊNCIAS

AGENDIA DE NOTICIA. **Parcerias público-privadas e o desafio de ampliar a educação pré-escolar no Brasil**. BNDS, 2024. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.bndes.gov.br/blogdodesenvolvimento/detalhe/Parcerias-publico-privadas-e-o-desafio-de-ampliar-a-educacao-pre-escolar-no-Brasil/>>. Acesso em: 27, ago. 2024.

ALBUQUERQUE, S. FLORES, M. L. *Qualidade da Educação Infantil: diálogos a partir da formação continuada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 193p. 16 x 23 cm.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

AMAZONAS. TCE-AM fiscaliza efetividade das políticas públicas para primeira infância no Amazonas. Tribunal de Contas do Estado do Amazonas, 2023. Disponível em: < <https://www2.tce.am.gov.br/?p=65928>>. Acesso em: 21, out. 2024.

ARAUJO. T. F. F. *O Gestor Público e as Parcerias Público-Privadas: Avanços e Desafios*. Ambito Juridico, 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/o-gestor-publico-e-as-parcerias-publico-privadas-avancos-e-desafios/>. Acesso em: 27, out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.

BARRETO, A. *A educação infantil no contexto das políticas públicas*. São Paulo. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJyv3QR-XJvbWmmZRzhmHRgC/#>>. Acesso em: 19, out. 2024.

BORDIGNON, Genuíno. **Caminhar da educação brasileira**: muitos planos, pouco planejamento. IN: Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas. Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 05 out. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm . Acesso em: 05 out. 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27, set. 2024.

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm . Acesso em: 12, out. 2024.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10, ago. 2024

_____. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm .

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 15 out. 2024.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord.). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CONVIVA EDUCAÇÃO. Os impactos de uma boa creche. Revista Educação, 2018. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1010. Acesso em: 11, set. 2024.

COUTINHO, A. S. Desigualdade de acesso à Educação Infantil: uma análise da meta 1 do PNE na região metropolitana de Maringá. Demanda Contínua • Educ. rev. 35 (75), 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cgQKG6DnX4kgSYRLN4CXX8J/?lang=pt> . Acesso em: 14, out. 2024.

FLORES, M. L.; PERONI, V. M. V. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2018 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13096/pdf>. Acesso em: 21, out. 2024.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>. Acesso em: 10 out. 2024.

KRAMER, S. Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

MANAUS. 2ª Revisão do Plano Plurianual 2024-2025. Manaus: Diário Oficial do Município - Ano XXIV, Edição 5735, 2023.

_____. Plano Municipal de Educação (PME). Prefeitura de Manaus, 2015. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/educacao/pme>.

MANHAS, C. Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil. INESC, 2021. Disponível em: <https://inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 20, out. 2024.

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento Infantil para Igualdade Social. Disponível em: <https://marcosdodesenvolvimento.org/desenvolvimento-infantil-para-igualdade-social/> . Acesso em: 05, out. 2024.

MARTINS, C. M.; BARRETO, M. L. M. Políticas públicas de educação infantil no Brasil: a implementação do Proinfância. Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais V.6, N.1, p.170-194, Jan./Jul., 2017. ISSN 2238-3565.

MASSUCATO, M.; MAYRINK, E. D. Formação específica dos educadores das crianças de creche. *Gestão Escolar*, 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1351/formacao-especifica-dos-educadores-das-criancas-de-creche>>. Acesso em 01, nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NASCIMENTO, L. A importância das creches para o desenvolvimento das crianças. São Paulo: Dudação Abrinq, 2024. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/importancia-das-creches>. Acesso em: 11, out. 2024.

_____. Creche: ambiente planejado para o desenvolvimento educacional de crianças de 0 a 3 anos. São Paulo: *Jornal da Usp*, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/creche-ambiente-planejado-para-o-desenvolvimento-educacional-de-criancas-de-zero-a-tres-anos/>. Acesso em: 14, out. 2024.

O ARTICLE. Retrato da Educação Infantil 2024. Disponível em: <https://article.org.br/retrato-da-educacao-infantil-2024/>. Acesso em : 18, ago. 2024.

SILVA, L. D. T. A.; DIAS, M. R. G.; LUQUETTI, E. C. F.; TEODORO, C. R. Breve reflexão sobre o papel da creche e suas potencialidades para o desenvolvimento infantil. *Revista Educação Pública*, v. 24, nº 22, 25 de junho de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/22/breve-reflexao-sobre-o-papel-da-creche-e-suas-potencialidades-para-o-desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 2 out. 2024.

SINDDF. **Ausência de creches aumenta desigualdade social, afirmam especialistas**. 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/ausencia-de-creches-aumenta-desigualdade-social-afirmam-especialistas/>. Acesso em: 28, ago. 2024.

SHIRASU, M. R. et al. Análise dos efeitos de frequentar a educação infantil sobre o desempenho no ensino fundamental. Universidade Federal do Ceará – UFC; Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, 2023.

SILVA, P. L. B.; COSTA, N. d. R. **A avaliação de programas públicos: reflexões sobre a experiência brasileira**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2002. Citado na página 26.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

CAPÍTULO 16

POLÍTICAS PÚBLICAS E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PUBLIC POLICIES AND FINANCING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Roner Santos da Silva
ronersantos11@gmail.com

RESUMO

Este artigo é um recorte de revisão bibliográfica sobre políticas públicas na Educação Infantil. Para uma qualidade na educação infantil é necessário que as políticas públicas atinjam seus objetivos primordiais, dando cobertura para um trabalho eficiente para os gestores, educadores e pais. Destacar o papel do gestor no sentido de proporcionar a participação dos pais, alunos e da comunidade em todos os setores da escola participando das decisões no processo pedagógico. Adotou-se o procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica, abordando os conceitos. O termo “Política Pública” está diretamente associado às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade. A palavra “política” faz menção a tudo que está vinculado ao Estado e sua administração, mas definições modernas defendem que política é meramente o exercício do poder. As políticas públicas buscam sempre maneiras de resolver os problemas sociais, o mesmo problema pode ter diversas ações para combatê-lo, então cabe ao Estado buscar a solução mais viável. Vale salientar, que nem sempre a solução mais viável será a melhor, pois alguns aspectos devem ser levados em consideração na tomada de decisão. **Palavras-chave:** Políticas públicas. Gestão. Educação.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a bibliographic review on public policies in Early Childhood Education. In order to achieve quality in early childhood

education, public policies must achieve their primary objectives, providing coverage for efficient work by managers, educators and parents. The role of the manager should be highlighted in ensuring the participation of parents, students and the community in all sectors of the school, participating in decisions in the pedagogical process. The methodological procedure of bibliographic research was adopted, addressing the concepts. The term “Public Policy” is directly associated with political and governmental issues that mediate the relationship between the State and society. The word “policy” refers to everything that is linked to the State and its administration, but modern definitions argue that policy is merely the exercise of power. Public policies always seek ways to solve social problems. The same problem can have several actions to combat it, so it is up to the State to find the most viable solution. It is worth noting that the most viable solution will not always be the best, as some aspects must be taken into consideration when making decisions.

Keywords: Public policies. Management. Education.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no atual contexto sócio-político estão fundamentadas num paradigma de administração escolar, no qual o fazer coletivo busca superar as relações de verticalidade, concebidas através de um modelo de administração pautada na hierarquia autoritária e centralizada.

O atendimento voltado para crianças de zero a seis anos surgiu da necessidade das mães terem um local seguro para deixarem seus filhos durante o período que se encontravam no trabalho. Com o passar do tempo através de pesquisas e estudos realizados descobriu-se que esta fase é uma das mais importantes para o desenvolvimento infantil.

Inicia-se então uma nova etapa da história da educação infantil que embora a passos lentos, atualmente vem ganhando espaço em nosso cotidiano. Há no entanto, muitos pais que não possuindo consciência destas inovações educacionais continuam a ver a educação infantil como um simples assistencialismo ou seja um local adequado para seu filho receber cuidados suprimindo assim as necessidades físicas.

Refletir sobre as políticas de educação remete a ressaltar o papel da gestão, que transforma metas e objetivos em ações inovadoras, expressando, assim, a necessidade de elaboração de um projeto coletivo, considerando imprescindível à participação de toda a comunidade escolar neste processo, como componente inseparável de autonomia.

Assim, falar em políticas educacionais requer mais do que uma simples mudança nas estruturas organizacionais, requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional.

Está direcionada ao tema proposto, na tentativa de elucidar aspectos inerentes às políticas educacionais vigentes no Brasil, nos últimos trinta anos, projetando para escola pública.

Uma investigação nos aspectos da administração escola projeta a escolar pública para a gestão participativa, que envolve todos os segmentos da sociedade, direcionando a questão pedagógica no centro das políticas públicas educacionais visando a uma melhoria qualitativa na educação. Desta forma a educação é priorizada nas pautas governamentais, pois buscam caminhos para uma restauração, com vistas à justiça social.

As políticas educacionais no atual contexto sócio-político estão fundamentadas num paradigma de administração escolar, no qual o fazer coletivo busca superar as relações de verticalidade, concebidas através de um modelo de administração pautada na hierarquia autoritária e centralizada.

Refletir sobre as políticas de educação remete a ressaltar o papel da gestão, que transforma metas e objetivos em ações inovadoras, expressando, assim, a necessidade de elaboração de um projeto coletivo, considerando imprescindível à participação de toda a comunidade escolar neste processo, como componente inseparável de autonomia.

Assim, falar em políticas educacionais requer mais do que uma simples mudança nas estruturas organizacionais, requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional.

Está direcionada ao tema proposto, na tentativa de elucidar aspectos inerentes às políticas educacionais vigentes no Brasil, nos últimos trinta anos, projetando para escola pública.

Uma investigação nos aspectos da administração escola projeta a escolar pública para a gestão participativa, que envolve todos os segmentos da sociedade, direcionando a questão pedagógica no centro das políticas públicas educacionais visando a uma melhoria qualitativa na educação. Desta forma a educação é priorizada nas pautas governamentais, pois buscam caminhos para uma restauração, com vistas à justiça social.

A pergunta central deste artigo é: Quais as implicações das políticas públicas no âmbito da Educação Infantil?

Entre os objetivos destacam-se: Verificar de que forma as políticas públicas implicam na qualidade do trabalho efetivo na Educação Infantil; Destacar a importância das políticas públicas na Educação Infantil

1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHES

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e é a base para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança durante o primeiro ano de vida. Essa etapa é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e busca proporcionar um ambiente seguro e educativo às crianças de 0 a 3 anos frequentadas em creches, garantindo seu desenvolvimento integral. espaço.

Figura 1: Crianças em creche



FONTE: Internet

Historicamente, as creches no Brasil evoluíram de instituições fora da assistência social para importantes ambientes educacionais, refletindo o reconhecimento de que a primeira infância é um período crítico do desenvolvimento humano. Autores como Silva (2024) enfatizam que o papel das creches vai além dos cuidados básicos para proporcionar estimulação e interação que promovam o desenvolvimento global das crianças. No entanto, desafios como o financiamento insuficiente e a infraestrutura abrangente ainda afetam a expansão e a qualidade dos cuidados, especialmente em áreas de maior vulnerabilidade social.

A história da educação infantil no Brasil é marcada pela omissão do Estado, em favor do fortalecimento de entidades privadas, comunitárias ou filantrópicas de serviços à infância. Nos dias atuais essas instituições continuam a existir. Soluções paliativas e emergenciais provenientes das classes populares passaram a ser propostas oficiais sistematizadas.

No momento em que a legislação propõe que a creche passa a ser escola, inicia-se no interior das escolas um processo de questionamentos, inseguranças e dúvidas quanto às mudanças que virão a acontecer dentro da escola. As pessoas envolvidas, formadas no ensino fundamental completo e outras incompleto, com tempo limitado para que a formação ocorra, passam a demonstrar intranquilidade e angústia. Diante desta situação e das várias interpretações que surgem da lei, pensa-se que esta pesquisa se faz necessária, para que possamos, conhecer a concepção de educação que perpassa pela nova lei, o perfil do novo educador e pesquisar a história da educação infantil e as diferentes concepções de infância que foram sendo construídas ao longo dos tempos.

As transformações que a educação vem sofrendo tem atingido também a Educação Infantil, felizmente de maneira positiva. Pela primeira vez na história, a LDB apresenta um esforço de normalização da Educação Infantil que passa a ser objeto de preocupação social por parte de segmentos sociais diversos. No final de 1996 foi sancionada a nova lei de diretrizes e bases da educação, que mostra em seu texto o reconhecimento da educação enquanto processo contínuo voltado para o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em

seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Nesse contexto, destacam-se legislações marcantes como a Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e a Constituição Federal (CF) de 1988 por consolidarem o direito à creche e fortalecerem a responsabilidade do Estado na implementação de políticas públicas que ampliem a qualidade da educação infantil. Além disso, a formação contínua e o planejamento financeiro dos educadores são fundamentais para garantir a sustentabilidade e a expansão das creches, ajudando a construir um sistema de educação infantil mais inclusivo e equitativo.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA

A educação infantil tem muito a ver com os aspectos holísticos do crescimento da criança e é apontada como uma fase fundamental que proclama o edifício dos raios laser para a aprendizagem ao longo da vida. De acordo com a Lei n.º 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o objetivo principal desta etapa é promover o desenvolvimento integral da criança nas suas dimensões física, emocional, social e cognitiva. Nas creches, que recebem crianças de 0 a 3 anos, e nas pré-escolas frequentadas por crianças de 4 a 5 anos, a educação infantil configura-se como uma educação não formal, pois envolve também a aprendizagem de habilidades básicas relacionadas à interação social e ao desenvolvimento emocional (BRASIL, 1996).

No campo da psicologia, importantes teóricos contribuíram para a compreensão da importância da educação infantil. Piaget (1976) defende que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em estágios, e que cada fase exige estímulos apropriados para a evolução de habilidades intelectuais. Para ele, a interação da criança com o ambiente é essencial para que ela progrida de forma saudável em seu desenvolvimento. Assim, o papel das creches é garantir que esse ambiente favoreça não só o aprendizado, mas também a experimentação e a descoberta, fundamentais para que a criança avance cognitivamente.

Outro dos principais teóricos relevantes, Vygotsky (1987) destaca fortemente a influência do ambiente social no desenvolvimento infantil. Segundo sua teoria, a interação social é uma condição ne-

cessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — pensamento e linguagem incluídas. Dessa perspectiva, o ambiente em creches e pré-escolas apoia a construção de relacionamentos entre crianças e entre crianças e professores, promovendo assim o desenvolvimento da cooperação, empatia e comunicação essenciais para a vida acadêmica e social. A educação infantil é a visão da maioria dos países; faz parte de seu compromisso global. Vários instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção das Nações Unidas sobre Direitos Humanos, dão grande ênfase ao direito à educação desde os anos de formação. Segundo eles, não é apenas um direito em si, mas um canal através do qual a equidade e a justiça social são promovidas e essenciais para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno de todas as crianças, independentemente de sua condição social ou econômica. O Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, sinaliza várias metas relacionadas ao esquema de prestação de serviços de educação infantil. Estas incluem o acesso geral à pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e o aumento progressivo do número de vagas em creches. Essa expansão visa garantir maior equidade na implementação do direito à educação infantil, especialmente para crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014). Mas mesmo com esse avanço, o Brasil enfrentou diversos dilemas sobre como implementar políticas públicas que garantam acesso universal e de qualidade à educação infantil.

Estudos mostram que a educação infantil de qualidade tem impacto positivo no desenvolvimento da criança e pode ser um fator de redução das desigualdades sociais. De acordo com Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), investimentos na educação infantil, especialmente em creches de qualidade, trazem retornos significativos para a sociedade, já que as crianças que recebem uma educação adequada nos primeiros anos tendem a apresentar melhor desempenho escolar, além de maiores chances de sucesso na vida adulta. Essas evidências reforçam a importância de políticas públicas que garantam a expansão de vagas em creches e pré-escolas, associadas à melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Mas uma oferta de boa qualidade na educação infantil está, ao mesmo tempo, longe de ser desafiada no Brasil, especialmente no financiamento e infraestrutura para creches. Segundo Shirasu (2023), a expansão de creches deve vir acompanhada de investimentos que possibilitem a contratação de profissionais e a construção de espaços adequados à demanda determinada pelas necessidades das crianças. No sentido oposto, sem esses investimentos, pode-se assumir o risco de que a expansão do acesso não seja acompanhada pela melhoria da qualidade do serviço, prejudicando assim os benefícios esperados da educação infantil. Portanto, o conceito de educação infantil pertence intrinsecamente à ideia de que essa etapa da educação é um desenvolvimento essencial para a criança e para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir que a educação seja uma possibilidade para todas as crianças desde os melhores anos da infância, estamos investindo no futuro da sociedade. Essas são as crianças que serão muito mais bem preparadas para lidar com os desafios da escola e da vida social que aguardam. Portanto, creches e pré-escolas fazem mais do que apenas fornecer serviços de custódia. Elas são locais de desenvolvimento infantil abrangentes e inclusivos.

1.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE

Considerada com a primeira etapa da educação básica a educação infantil tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança em seus primeiros anos de vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (1996), afirma que a educação infantil é destinada a crianças de até cinco anos de idade, dividindo-se em creches, com crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, com crianças de 4 a 5 anos em seu atendimento. As creches desenvolvem um papel importante em acolher crianças na fase mais precoce do desenvolvimento, garantindo a elas não apenas cuidados, mas também oportunidades educativas que favorecem seu crescimento físico, emocional, cognitivo e social.

O termo creche tem evoluído no decorrer dos tempos. Primeiramente, as creches eram vistas predominantemente como um espaço de cuidado para filhos de mulheres trabalhadoras. Porém, ultima-

mente, com os avanços de estudos sobre o desenvolvimento infantil ela passou a ser reconhecida como um ambiente essencial para a educação nos primeiros anos de vida. Segundo Silva (2024), “a creche deve ser compreendida como um espaço de desenvolvimento integral, que combina o cuidado com a educação, promovendo estímulos adequados às diferentes fases da infância”.

O PNE foi estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 e define como meta a universalização do atendimento na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a ampliação progressiva da oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos. Este compromisso é uma resposta à crescente demanda social por vagas em creches e ao reconhecimento de que o acesso à educação infantil de qualidade é um direito essencial para o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2014).

A inserção da criança em uma creche pode proporcionar experiências fundamentais para seu desenvolvimento. Estudos mostram que o ambiente educativo das creches, quando bem estruturado, pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. De acordo com Carvalho (2023), “as crianças que frequentam creches de qualidade tendem a apresentar melhores resultados em testes de linguagem e cognição, além de desenvolverem habilidades sociais mais robustas”. Esses benefícios são ainda mais evidentes em contextos onde as creches adotam práticas pedagógicas que respeitam o ritmo de cada criança, promovendo uma educação personalizada.

O aumento de creches no país enfrenta desafios relevantes, em particular no que diz respeito ao financiamento e à qualidade do atendimento. A infraestrutura incompatível com o necessário e a carência de profissionais mais qualificados são obstáculos que dificultam a garantia de uma educação infantil de qualidade. Para Silva (2024), um dos principais problemas que as creches no Brasil enfrenta é a falta de políticas públicas eficazes que possa assegurar tanto a expansão das vagas, quanto a qualidade dos serviços. Tal situação mostra a necessidade de um maior investimento e de políticas mais eficazes para atender à demanda crescente por creches.

Importante enfatizar o papel das creches ao combate às desigualdades sociais. Crianças em situação de vulnerabilidade, o acesso

à creche pode ser um fator determinante para a redução de disparidades educacionais. No relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) é apontado que a educação infantil de qualidade é uma das ferramentas mais poderosas para promover a equidade social, especialmente entre as crianças de famílias de baixa renda. Assim, é importante dizer que as creches cumprem uma função social importante e estratégica, pois possibilitam às crianças de diferentes origens o acesso a oportunidades educacionais desde os primeiros anos de vida.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem a creche como um direito das crianças, parte integrante da educação infantil. Eles vão além do mero cuidado, para reivindicar um processo educativo que respeite e valorize as especificidades da infância. Por isso, ela deve ser pensada não apenas como um lugar, mas também como um espaço de brincar, aprender e tudo isso junto para o desenvolvimento integral da criança em sua fase mais sensível e crucial. Nesse sentido, o conceito de educação infantil, com ênfase na creche, revela o significado da garantia de um ambiente educativo favorável a todas as crianças em seu pleno desenvolvimento. À medida que o Brasil avança em suas políticas públicas, isso deve ser complementado com a ampliação de esforços em investimentos na qualidade do cuidado, garantindo que a educação de toda e qualquer criança respeite as necessidades e potencialidades desde os primeiros anos de vida.

1.3 O PAPEL DAS CRECHES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As creches, instituições destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, têm um papel central na sociedade contemporânea. Mais do que simples espaços de cuidado, elas se configuram como ambientes pedagógicos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças. A educação infantil, em particular o atendimento em creches, é vista como uma fase fundamental para o crescimento cognitivo, social e emocional da criança. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas claras para a expansão da oferta de vagas, com a finalidade de garantir tanto o aumento do nú-

mero de crianças atendidas quanto a qualidade do serviço prestado (BRASIL, 2014).

Historicamente, as creches surgiram como resposta à demanda das famílias que, com o crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, necessitavam de um espaço seguro para o cuidado de seus filhos. Ao longo do tempo, contudo, essa função foi ampliada, e as creches passaram a ser reconhecidas como espaços educativos. De acordo com Kramer (2001), “as creches deixaram de ser apenas locais de cuidado e passaram a desempenhar também o papel de instituições educativas, onde a criança tem a oportunidade de aprender, brincar e socializar”.

As creches são de grande apoio para cuidar de uma criança o dia todo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, durante os primeiros anos de vida, habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas são desenvolvidas. Pesquisas mostram que o desempenho acadêmico é melhor mais tarde para crianças matriculadas em creches. Conforme declarado pela OMS (2007), “O investimento na educação infantil... é um pré-requisito para construir uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também estabelece diretrizes claras sobre a organização dos espaços nas creches, salientando que o ambiente deve ser adequado para estimular a exploração e a experimentação. A criança, ao interagir com o ambiente e com os colegas, constrói conhecimento de forma ativa. Para isso, o papel do educador é fundamental, pois ele deve atuar como mediador das experiências, proporcionando situações que respeitem o ritmo individual de cada criança e promovam o desenvolvimento de suas habilidades em múltiplas dimensões (BRASIL, 1998).

O desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças em creches é diretamente impactado pela qualidade das interações que ocorrem nesse espaço. Segundo Vygotsky (1987), o aprendizado se dá através da interação social, e o educador deve promover atividades que favoreçam a construção de significados por meio da mediação e do diálogo. Assim, as creches se tornam ambientes onde as crianças não apenas são cuidadas, mas também aprendem a partir de experiências compartilhadas com os educadores e outras crianças.

A infraestrutura e a qualidade pedagógica nas creches brasileiras continuam sendo grandes desafios para a expansão dessas creches. Essa falta de profissionais e instalações específicas são, portanto, impedimentos para a concretização das metas do PNE. “UNICEF (2019): a educação infantil de qualidade é um direito de todas as crianças, a expansão das creches deve ser acompanhada de políticas que garantam a qualidade do atendimento e a formação continuada dos profissionais que atuam nesse segmento”. Cada um desses elementos atende integralmente às suas necessidades.

As creches também são destacadas para a promoção da equidade social. Mesmo para as crianças recebidas de famílias mais desfavorecidas, o acesso à educação infantil de boa qualidade pode funcionar como um fator potencial para reduzir as disparidades educacionais. “Investir nos primeiros anos de vida, especialmente em creches, traz retornos significativos tanto para a criança quanto para a sociedade como um todo, pois reduz as disparidades sociais e melhora as perspectivas futuras”, argumenta Heckman (2006). Em poucas palavras, a creche constitui uma instituição onde se encontra tudo o que é necessário para o desenvolvimento das crianças, desde os cuidados básicos até as oportunidades educacionais que formam cidadãos plenos — muito longe de se limitar a essas duas funções. A expansão dessas entidades, no âmbito do Plano Nacional de Educação, deve vir acompanhada de investimentos que visam garantir um atendimento de qualidade e a formação continuada dos profissionais. Dessa forma, a creche desempenha um papel estratégico no desenvolvimento infantil, além de ajudar a fomentar uma sociedade mais justa e equitativa.

1.4 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E CRECHE

A Educação Infantil é um campo recente de prática social, que consiste em educar e cuidar crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas, portanto pesquisar nesta área implica em considerar os atuais contextos específicos em que concretiza a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas que como instituição social, contemporaneamente compartilha esta tarefa com famílias

e sociedade. Na trajetória das instituições de educação infantil sabemos que as creches no Brasil foram implementadas pela Assistência Social, que teve outros parceiros em diversos momentos da história destas instituições. Após a LDBN, estas instituições devem ser regulamentadas pela educação, porém a grande parcela de recursos, para não dizer a única estão na Secretaria de Assistência Social.

Para a creche concretizar sua função educativa é preciso que os profissionais que nela atuam elaborem uma proposta pedagógica que trabalhe simultaneamente o contexto de origem, as especificidades de desenvolvimento e o acesso a conhecimentos e habilidades próprias das crianças até os três anos. Na creche, os aspectos de educação saúde, nutrição e higiene das crianças precisam ser apropriados pelo conjunto de profissionais que nela atuam. Nessa instituição, todos os profissionais estão educando e garantindo a saúde e o bem estar das crianças, cada um segundo a sua função específica. A elaboração do programa da creche passa pelo acordo entre os profissionais que nela atuam e também pelas famílias das crianças, que num processo coletivo de discussões aproximação progressivas e avaliações constantes, buscam garantir as crianças condições para crescer, aprenderem e se desenvolverem.

O MEC lançou o Referencial Curricular Nacional, nesse documento, é assumido que a efetivação de uma concepção que integre as funções de cuidar e educar não apenas requer como exige pessoas profissionalizadas.

Com o objetivo de estabelecer parâmetros para o currículo para a Educação Infantil, o Ministério da Educação edita, em 1998, um documento normatizador – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – que propõe a indissociabilidade das ações de educar e cuidar crianças de zero a seis anos. Lá encontramos a seguinte definição sobre o que se considera educar em creche e pré-escola:

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste

processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCN/I, 1998, 23).

As expectativas em relação a esse profissional dessa nova creche não são poucas. Oliveira (1994), por exemplo, argumenta que...

[...] a sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas. O documento subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil afirma que [...] as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porque de sua prática[...].

Com certeza faz-se necessário construir um novo perfil profissional. Trata-se de exigências que, dependendo do modo como as encaramos, torna-se bastante pesadas e mais do que isso colocam os profissionais em uma posição bastante diferenciada daquela ocupada até alguns anos atrás. Essas exigências traduzem a necessidade de um profissional bastante diferente daquele apontado nos levantamentos de perfil profissional que dispomos. De acordo com Educação Infantil no Brasil – Situação Atual (MEC, 1994), em 1991, do total de profissionais de pré-escolas municipais no país, 26,4% correspondiam àqueles que não haviam concluído o segundo grau, no segmento creche onde estima-se que 35% dos profissionais não possuem sequer o primeiro grau.

O documento subsídio para credenciamento de instituições de educação infantil (1998) sintetiza bem a realidade desses profissionais:

[...] no Brasil, a formação dos profissionais que atuam na educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. As transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além da serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos.

A Educação Infantil segundo Kramer (1995), deve ser uma ação científica e sistematicamente pensada, elaborada e planejada, que objetiva a formação da criança enquanto ser social, responsável por si e pelo contexto do qual faz parte, consciente de suas ações, limitações e potencialidades. A partir deste entendimento, a criança não é objeto passivo de ações desencadeadas pelos adultos, sofrendo as influências do meio; ao invés disso, é sujeito ativo que também influencia, modifica e constrói este meio. Sendo assim, na interação com o contexto, podemos considerar que as peculiaridades regionais e culturais (ou seja, a diversidade) deveriam estar refletidas na EI. Esta não só respeitaria e consideraria esta diversidade como, partiria dela para elaborar, planejar e executar seu projeto político-pedagógico.

O direito a educação e cuidados para crianças de 0 a 6 anos e a afirmação do binômio educar e cuidar como funções indissociáveis neste atendimento foram, pela primeira vez, incorporados à legislação brasileira na constituição de 1988. A lei de diretrizes e bases da educação nacional n.º 9394/96 confirma a função educativa desse atendimento e regulamenta o seu funcionamento .

A aproximação entre instituição e família contribui para a construção de vínculos de confiança entre os adultos, estabelecendo combinações, retomando posturas, que se refletem nas interações com as crianças, pois cuidar e educar são dimensões presentes tanto na vida familiar quanto na dia a dia da instituição. Isto pressupõe a permanente troca de informações sobre o que acontece com as crianças nos diferentes momentos da sua vivência nestes espaços educativos (adaptação, amamentação, tirada de fraldas, chupeta, mudança de turma, passeios, jogos, construções de regras, etc...).

Significa entender que o trabalho da educação infantil não substitui a ação da família, abrange uma ação complementar a estar. Apesar desta compreensão incorporada inclusive na atual legislação para educação infantil (LDB 9394/96), ainda persistem posturas assistencialistas em algumas instituições.

A legislação brasileira sobre educação infantil é bastante robusta, assegurando o direito à educação desde os primeiros anos de vida. A principal norma que regulamenta essa fase é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu artigo 29, de-

fine a educação infantil como “a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a educação infantil no Brasil deve ser oferecida em instituições que garantam o bem-estar global da criança.

Figura 1: História da educação infantil no Brasil



FONTE: Revista Melhor Escola¹

Além da LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura o direito à educação infantil. O ECA estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade garantir o acesso das crianças à educação, desde a creche até os demais níveis de ensino. A legislação brasileira é clara ao destacar a responsabilidade do Estado em proporcionar condições adequadas para que as crianças possam se desenvolver em um ambiente saudável e estimulante, tanto nas creches quanto nas pré-escolas (BRASIL, 1990). O ECA também reforça a importância de políticas que promovam o bem-estar físico, emocional e social das crianças.

1 <https://www.melhorescola.com.br/artigos/trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil-e-a-sua-importancia-na-formacao-do-individuo>.

A LDB possibilita uma superação na visão de educação assistencialista, de que é uma instituição para pobres, carentes, frágeis, passivos, dependentes e sim caracterizar a criança como ser social e histórico que faz parte de uma organização familiar, possuidora de uma identidade própria. Nesse contexto, as funções atribuídas ao profissional da Educação Infantil, devem ser consideradas e adequadas às exigências e demandas atuais da Educação Infantil. O Cuidar e o Educar devem estar integrados como forma de desenvolver e enriquecer as capacidades infantis de relação interpessoal e de acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural da criança.

A LDB, nos artigos 62 e 87, parágrafo 4º, das disposições transitórias, fala da formação dos profissionais para atuar na educação Infantil. Estes artigos colocam a exigência que mesmo os profissionais que já atuam na mesma, necessitam de uma formação específica. Um dos grandes desafios para melhorar a qualidade de atendimento às crianças de 0 a 6 anos nas escolas de educação infantil é justamente a formação e a valorização dos profissionais que atuam nesta área.

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, complementando a ação da família e da comunidade. Entendida desta forma, a criança passa a ser vista como sujeito histórico e criador de cultura. Para que se efetive na prática este novo paradigma, existe a necessidade do redimensionamento do profissional da educação infantil que passa a ser professor.

A própria LDB, no art. 87, § 4º, aponta que, até o fim da década da Educação (dezembro/2007), somente serão admitidos professores com habilidade em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Entretanto, ainda que a lei maior mencione estes aspectos, temos a considerar que o nível de formação dos docentes das creches e pré-escolas já existentes é extremamente desigual, pensando-se o país, o Estado no seu conjunto, e isto não pode ser esquecido neste período de transição. É necessário que os critérios e diretrizes fixados por esta resolução sejam trabalhados e implantados de maneira fundamentada, embora flexíveis, para que possam balizar a passagem do real para o ideal possível.

O trabalho docente, para atendimento específico. Será qualificado com a intervenção de equipe multiprofissional, composta por

orientador educacional, supervisor escolar, professor de educação física, de educação artística, psicólogo, assistente social, psicopedagogo, médico, enfermeiro, nutricionista, dentista e outros. Este apoio poderá ser estabelecido através de convênios ou acordos institucionais conforme as condições e possibilidades.

O art.64 da LDB estabelece que “[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação...”.

Desta forma, as mantenedoras que oferecem nos seus estabelecimento de ensino outros níveis da educação básica- além da Educação Infantil – devem Ter em sua equipe diretiva no mínimo, um profissional com formação específica, responsável pela educação da criança de zero a seis anos de idade .

Cabe também destacar o art. 67 que, em seu parágrafo único, alerta: “A experiência docente é pré-requisito para exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos, das normas de cada sistema de ensino”.

Outro importante marco legal que trata da educação infantil é a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV, determina que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos. Esse dispositivo constitucional reforça a ideia de que a educação infantil é um direito inalienável da criança e uma responsabilidade do poder público, que deve atuar para garantir o acesso universal a esse nível de ensino, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas claras para a universalização da educação infantil. Uma das principais metas do PNE é a ampliação do acesso à creche para crianças de 0 a 3 anos. A meta 1 do PNE prevê que, até 2024, pelo menos 50% das crianças nessa faixa etária tenham acesso a creches. Contudo, essa meta ainda apresenta desafios, principalmente nas regiões mais pobres e menos desenvolvidas do país, onde a oferta de vagas é insuficiente (BRASIL, 2014).

A ampliação do acesso à creche, contudo, não pode ser vista apenas em termos quantitativos, mas também qualitativos. Um dos

grandes desafios da política de educação infantil no Brasil é assegurar que o aumento do número de vagas seja acompanhado pela elevação da qualidade do atendimento prestado. Isso inclui a formação adequada dos profissionais da educação infantil, uma vez que eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. A LDB determina que os professores da educação infantil devem ter, no mínimo, formação de nível médio, na modalidade normal, embora a meta seja que cada vez mais educadores possuam formação superior (BRASIL, 1996).

Além da qualificação dos profissionais, a qualidade na educação infantil envolve a criação de um ambiente seguro e acolhedor para as crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as creches e pré-escolas devem ser ambientes que promovam a aprendizagem através do brincar, da exploração e da interação social. Essas atividades são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, pois estimulam a curiosidade, a criatividade e a capacidade de se relacionar com os outros (BRASIL, 1998). Portanto, a infraestrutura adequada e os recursos pedagógicos são fundamentais para garantir um ambiente propício à educação.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Segundo Vygotsky (1987), a aprendizagem ocorre de maneira social e interativa, e as crianças constroem conhecimentos a partir de suas interações com o meio. Dessa forma, as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas devem ser planejadas para respeitar o ritmo individual de cada criança, promovendo a autonomia e incentivando a descoberta. Para que isso ocorra, é necessário que o educador atue como mediador do processo de aprendizagem, criando situações que favoreçam o desenvolvimento integral.

Em outras palavras, as bases inseridas na legislação brasileira parecem firmes no sentido de garantir o acesso ao que se considera educação e cuidado pré-escolar como direitos integrais para as crianças. O grande desafio, no entanto, é fazer com que as políticas públicas, voltadas para a expansão da rede, garantam a qualidade da educação oferecida de modo a tornar eficaz o desenvolvimento pleno das

crianças e sua preparação para os desafios futuros. Somente essa triangulação — ambiente adequado, prática pedagógica e profissional — poderá fazer o Brasil girar em torno de suas metas para atender às propostas no Plano Nacional de Educação e garantir o direito de acesso à educação pré-escolar para todas as crianças. Sendo assim, são permitidas medidas para melhorar a escala e a qualidade do investimento, garantindo melhores resultados para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. Para melhor compreendermos essa definição, partimos da origem e significado de cada palavra.

A palavra política tem origem no termo grego *politiké*, que é a união de outras duas palavras gregas: *polis* e *tikós*. *Polis* significa cidade e *tikós* é um termo que significa o bem comum dos cidadãos. Assim, *politiké* era um termo grego que significava governo da cidade para o bem comum de todos os cidadãos. E a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo.

Do ponto de vista etimológico, política pública, refere-se à participação do povo nas decisões de interesse público. Porém, no decorrer do tempo essa participação assumiu outras formas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

As políticas públicas são fundamentais e constituem ações que acompanham a evolução da sociedade. Eles também são influenciados por eventos históricos tanto no país quanto no mundo, refletindo o poder predominante em cada época. No Brasil, essas políticas são formuladas durante discussões sobre questões que buscam garantir uma educação de qualidade. Nesses debates, é crucial envolver todos os segmentos ativos da sociedade, incluindo governo, professores, pais e alunos. A participação cidadã é importante para que os cidadãos possam expressar suas opiniões e defender seus pontos de vis-

ta sobre educação. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes não se desenvolve de forma tão participativa e inclusiva.

Por isso, vejamos qual é o sentido contemporâneo para o termo política pública.

De acordo com Caldas (2008, p. 5). Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.

O termo “Política Pública” está diretamente associado às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade. A palavra “política” faz menção a tudo que está vinculado ao Estado e sua administração, mas definições modernas defendem que política é meramente o exercício do poder.

Desta forma, a importância das políticas públicas evidencia-se como ferramentas de uma sociedade democrática, procurando defender os direitos do cidadão.

A importância das políticas públicas para a área da educação reside na sua capacidade de promover transformações significativas. Em 2001, surgiu a Pedagogia das Competências, que tem como objetivo desenvolver nos professores de ensino profissionalizante posturas reflexivas diante do conhecimento. Isso permite que os alunos adquiram habilidades para lidar com novos paradigmas tecnológicos e gerenciais de forma crítica e criativa (GUILMARÃES, 2014, p. 17).

Essa abordagem pedagógica se baseia nos quatro pilares da educação, onde o professor deve aproveitar o conhecimento prévio dos estudantes, valorizando suas vivências culturais e saberes em seu plano de ensino. É fundamental que os estudantes tenham a compreensão das relações do mundo do trabalho, para que possam fazer suas escolhas em relação ao seus projetos de vida, fomentando o protagonismo, com investigação, reflexão e análise crítica dos fatos, a fim de resolver problemas e investigar suas causas.

Vejamos, por exemplo, um problema de congestionamento. Nesse caso, o Estado pode tomar várias ações para resolvê-lo, segundo RODRIGUES (2010, p. 56).

Aumentar a largura das vias; Construir viadutos e passagens de nível; Melhorar o sistema de transporte público; Conscientizar a população a utilizar o transporte público; Construir ciclovias; Incentivar a compra de motocicletas; Fazer sistemas de rodízios; e até mesmo; Aumentar o preço da gasolina.

Com base nos exemplos acima, podemos ver que nem todas as ações atendem as expectativas de todos os seus solicitantes, dentre as ações pra solucionar um determinado problema público, a penalidade também pode ser utilizada como recurso, pois numa medida radical, o Estado pode aplicar sanções que muitas vezes não são vistas com bons olhos pela população, se for pensado individualmente e não como um todo, mas que para aquele momento é a medida mais viável. Dessa forma, Caldas (2008, p. 12) destaca que.

A partir do momento em que uma situação é vista como problema e, por isso, se insere na Agenda Governamental, é necessário definir as linhas de ação que serão adotadas para solucioná-los. Este processo, no entanto, não ocorre de maneira pacífica, uma vez que geralmente alguns grupos considerarão determinadas formas de ação favorável a eles, enquanto outros a considerarão prejudicial, iniciando-se assim um embate político.

CONCLUSÃO

Pode-se dizer, ao concluir esta monografia, que as políticas públicas devem ser objeto de discussão de toda a comunidade escolar interna e externa. Percebe-se que, ao longo das três últimas décadas as reformas estruturais do sistema educacional brasileiro promoveram a descentralização e convergiram, com importantes tendências, para a modificação das pautas governamentais. Este processo sofreu importantes alterações e se confrontou com a tradição centralizadora e

de controle administrativo as quais ao longo do tempo, podem ser relacionadas com o processo de globalização.

A educação é um direito social de todos, garantido pela Constituição Federal e de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Junto com saúde e segurança pública, é um dos deveres mais importantes de todas as esferas governamentais e, por isso, possui significativa legislação que visa garantir não só com que os governos cumpram suas obrigações, mas também com que a educação cumpra sua função social.

A legislação da educacional pode ser considerada como um conjunto de leis referentes à educação, seja ela especificamente voltada ao ensino ou a outras questões, como por exemplo: a profissão de professor, a democratização de ensino, o acesso escolar ou definições de responsabilidades e obrigações.

Compreender uma nova proposta culmina em discutir as políticas públicas da administração escolar, evidenciando a gestão participativa, trazendo novas mudanças na cultura organizacional da escola. Esta tarefa exige um novo fazer e um novo pensar na educação. Este fazer e pensar exigem um esforço coletivo na construção do Projeto Político-Pedagógico. Trata-se, indiscutivelmente, de compromisso de todos os segmentos da escola na construção desse projeto, para transformar-se num instrumento pela busca da qualidade na educação, propiciando melhor ensino e melhor aprendizagem.

Através dos estudos e leituras realizadas, percebeu-se que além da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças pequenas estão contempladas no Plano Nacional de Educação, na nova LDB, no Referencial Pedagógico Curricular para a formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e agora nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Todo esse estudo tem um sentido principal, que é a creche, ou melhor, criança, falar de creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia da creche. Quando falo de creche, me refiro à todas as crianças de zero a seis anos.

A creche é uma instituição velha e nova ao mesmo tempo. Ainda hoje persistem visões e realidades de creches, como depósitos de

crianças, mas já se tem adicionado elementos de uma visão diferente e consolidando a prática da creche como ambiente de interações sociais construtivas. Já é de convicção generalizada que a creche é uma instituição de cuidado e educação, funções essas realizadas simultaneamente. Nesta nova visão não há distinção entre atividades assistenciais e atividades educativas, não há atividades nobres (educar) e atividades “humildes” (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira). Essa instituição está aí, para encher de sentido a vida da criança, oferecer-lhe um ambiente de experiências, para que ela possa construir sua identidade e tornar-se o que realmente ela pode ser.

A transformação e reconstrução da Educação Infantil é um processo coletivo que estará constantemente desafiando velhas e novas concepções e não acontecerá sem os sujeitos educadores, pois, a educação em si é um processo humano inacabado, em constante busca de novos conhecimentos que mudam constantemente, durante a organização e as transformações que vão ocorrendo no mundo.

O conceito de necessidades básicas de aprendizagem constitui-se em orientação importante para a formulação de políticas, devido ao seu caráter objetivo e articulador. Centrar a atenção na aprendizagem e melhorar suas condições implica situar a questão pedagógica no centro das políticas públicas, universalizando o acesso, buscando a equidade. Atingir-se-á essa equidade partindo novas práticas escolares e novo modelo de gestão.

Os Planos de Educação são fundamentais para a educação, e ao mesmo tempo que são democráticos, dão um certo ar de autocracia, estipulando normas e metas que muitas vezes tiram a autonomia da escola pra tomar determinadas decisões, pois todos os gestores não consideram o sistema educacional brasileiro de fato democrático.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: Pro-Posições/**Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set./dez., 2003.

BONDIOLI, A.; Mantovani, S. (1998) **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Lei federal nº 8069/90 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

_____. Lei federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Brasília. Imprensa do Senado, 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição federal brasileira**, Brasília : Imprensa do Senado, 1998

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução Ceb nº 1, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 7 de abril de 1999.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm . Acesso em: 05 out. 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

_____. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27, set. 2024.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10, ago. 2024

_____. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm .

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (coord.). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CONTE, A. A. Auditoria Interna no Setor Público: Importância e Benefícios. Portal da Contabilidade Publica, 2023. Disponível em: < [ht-](#)

[tps://portalcontabilidadepublica.com.br/auditoria-interna-no-setor-publico/](https://portalcontabilidadepublica.com.br/auditoria-interna-no-setor-publico/)>. Acesso em: 31, out. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação**: Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. (coords.). Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. São Paulo: **Cenpec**, 2011. Disponível em: < <https://saberesespraticas.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf>>. Acesso em: 19, out. 2024.

FIGUEIREDO, E. M. As parcerias público-privadas auxiliam na melhoria da educação brasileira?. IDB Economia e Gestão, 2021. Disponível em: <https://www.idp.edu.br/blog/laipp/as-parcerias-publico-privadas-auxiliam-na-melhoria-da-educacao-brasileira/> . Acesso em: 24, out. 2024.

FISS, Ana Jovelina Luzzardi. A LDB e a Educação Infantil (**Revista do Professor**, Porto Alegre, ano, n. p.inicial-página final, data 2002)

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. da. Ação educativa na creche. **Caderno de educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil** – a arte do disfarce. 5. ed. Cortez: São Paulo, 1995.

_____.; LEITE, Maria Izabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. CAMPINAS: Papirus, 1996.

_____.Atendimento da criança de 0 a 6 anos – histórico da situação brasileira. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 62-63

KUHLMANN, Moysés Jr. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.78, p.17-26, ago.1991.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Zilma M de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. **Creches**: crianças, faz – de - conta e cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **A Criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERONI V. M. V.; OLIVEIRA C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privado no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–Bahia -Brasil, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657/3662>>. Acesso em: 27, out. 2024.

PONTES, R. M. Gestão integrada de custos e orçamento. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

ROCKCONTENT. Descubra o que faz um sistema de gestão financeira e quais são os 16 melhores do mercado. 2022. Disponível em: < <https://rockcontent.com.br/blog/sistema-de-gestao-financeira/>>. Acesso em: 24, ago. 2024.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010, p. 56.

SAE Digital. O que é Gestão de Resultados Educacionais?. Disponível em: < <https://sae.digital/gestao-de-resultados-educacionais/>>. Acesso em: 29, out. 2024.

SILVA, P. L. B.; COSTA, N. d. R. **A avaliação de programas públicos**: reflexões sobre a experiência brasileira. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2002

SOUZA, Celina. “**Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**”. In Hochman, G., Arretche, M. e Marques, E. Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro, Fiocruz. 2007.

VIEIRA, Lerche Sofia. **Planos e políticas educacionais**: das concepções às práticas. IN: Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas. Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CAPÍTULO 17

USO DE RECURSOS LÚDICOS E TECNOLÓGICOS PARA A INSERÇÃO DOS ALUNOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E NA LITERATURA A PARTIR DA SALA DE AULA INVERTIDA NAS METODOLOGIAS ATIVAS

*USE OF PLAYFUL AND TECHNOLOGICAL RESOURCES FOR THE INSERTION
OF STUDENTS INTO THE EDUCATIONAL CONTEXT AND IN LITERATURE
BASED ON THE INVERTED CLASSROOM IN ACTIVE METHODOLOGIES*

Eliana Miquéias Borges do Carmo

elianamborges@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de um recorte da tese que objetivou abarcar a inserção da metodologia ativa através da sala de aula invertida na disciplina de Língua Portuguesa abordando tópicos de Literatura com alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Tereza dos Santos, no município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil. Trata-se uma pesquisa qualiquantitativa, com pesquisa-ação e de intervenção pedagógicas. A opção por este tema deve-se ao fato de que a sala de aula invertida como metodologia ativa pode contribuir para fortalecer o ensino de Língua Portuguesa e na literatura. Assim, a intenção é de promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos por meio do uso de recursos educacionais, sendo o vídeo e o lúdico, os mais importantes quando estão relacionados as tecnologias de informação e comunicação visando alcançar uma aprendizagem significativa. No âmbito educacional permitiu que os alunos demonstrassem suas habilidades de aprendizagem, razão pela qual, quando a pesquisadora fez uso de novos recursos pedagógicos no ensino da disciplina de Língua Portuguesa e na literatura, incentivando a interação professor-aluno para promover o domínio do conteúdo nas aulas. Desta forma, a escolha do tema aconteceu devido a identificação de fatores que causam aver-

são a literatura, e as diversas dificuldades encontradas pelos alunos sobre a referida temática, a partir disso, o foco será fazer a inserção da clientela, a partir das aulas invertidas, usando os recursos lúdicos e tecnológicos, almejando com isso, despertar o interesse do alunado nos estudos literários. Pode-se afirmar que os resultados obtidos na intervenção pedagógica estimulam a continuidade dessa metodologia.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Sala de Aula Invertida. Tecnologias.

ABSTRACT

This is an excerpt from the thesis that aimed to include the insertion of the active methodology through the flipped classroom in the Portuguese Language subject, addressing topics of Literature with students in the first year of high school at the Tereza dos Santos State School, in the city of Itapiranga, state of Amazonas/Brazil. This is a qualitative and quantitative research, with action research and pedagogical intervention. The choice for this theme is due to the fact that the flipped classroom as an active methodology can contribute to strengthening the teaching of Portuguese Language and literature. Thus, the intention is to promote the development of students' skills through the use of educational resources, with video and play being the most important when related to information and communication technologies, aiming to achieve significant learning. In the educational context, it allowed students to demonstrate their learning skills, which is why the researcher used new pedagogical resources to teach Portuguese and literature, encouraging teacher-student interaction to promote mastery of the content in class. Thus, the choice of the theme was made due to the identification of factors that cause aversion to literature, and the various difficulties encountered by students regarding the aforementioned theme. From this, the focus will be on including the clientele, through flipped classes, using playful and technological resources, aiming to awaken the interest of students in literary studies. It can be stated that the results obtained in the pedagogical intervention encourage the continuity of this methodology.

Keywords: Active methodologies. Flipped Classroom. Technologies

INTRODUÇÃO

A relevância desta tese de doutorado reflete no âmbito educacional pois as ferramentas que a metodologia da sala de aula invertida possui podem levar a múltiplos usos dentro do processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores de diferentes disciplinas, pois ajuda a desenvolver uma pedagogia muito mais reflexiva, holística e desenvolvimentista.

Na **abordagem do problema**, diversos estudos têm apontado a necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino da literatura e demais ações voltadas para a esfera educacional, que muitas vezes não despertam o interesse dos alunos e não promovem uma compreensão profunda dos textos e do ensino dirigido. Além disso, a falta de motivação e o distanciamento dos estudantes em relação à leitura têm sido preocupantes. Nesse contexto, a SAI (Sala de Aula Invertida) surge como uma alternativa que permite explorar o potencial dos recursos tecnológicos para estimular o interesse e o envolvimento dos alunos no letramento literário.

Um dos principais desafios de uma sala de aula invertida é que os educadores não sabem se os alunos estão concluindo as tarefas pré-aula. No entanto, com um software de gerenciamento de vídeo que oferece análises de visualização de vídeo – os professores podem ficar tranquilos em saber que podem acompanhar como os alunos veem e se envolvem com o conteúdo.

A utilização de metodologias ativas no processo educacional tem se tornado cada vez mais relevante para promover uma aprendizagem significativa e engajadora. Dentro desse contexto, a SI desponta como uma abordagem inovadora, na qual os alunos têm acesso prévio aos conteúdos por meio de recursos tecnológicos, e por outro lado, as aulas presenciais, servem para debates, discussões e realização de atividades visando a ampliação dos conhecimentos enquanto o tempo em sala de aula é reservado para a discussão, reflexão e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, o presente estudo busca investigar 30 alunos do primeiro ano ensino médio, turma 01, turno integral, na *Escola Estadual Tereza dos Santos*, município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil; o papel dos recursos

tecnológicos como estratégias de inserção dos alunos na literatura e na área da educação, a partir da sala de aula invertida. Pesquisas recentes demonstram que a utilização de recursos lúdicos e tecnológicos pode melhorar o engajamento dos alunos com a literatura, favorecendo a compreensão dos textos e a expressão criativa. Estudos também apontam que a sala de aula invertida proporciona um ambiente propício para a exploração desses recursos, permitindo que os estudantes se envolvam mais ativamente e não como mero expectadores como ocorre nas aulas tradicionais.

A pergunta central desta tese é assim descrita: *O uso de recursos tecnológicos para a inserção dos alunos no contexto educacional e na literatura a partir das salas de aula invertida nas metodologias ativas; pode ser considerado uma proposta de renovação na maneira de estudar?*

Como **perguntas específicas**, optou-se em procurar responder: 1. Quais são os efeitos da sala de aula invertida na inserção dos alunos na literatura através nas metodologias ativas? 2. Como os recursos tecnológicos podem ser utilizados na sala de aula invertida para facilitar a inserção dos alunos na literatura? 3. Qual é o impacto da sala de aula invertida nas metodologias ativas no processo de renovação do ensino da literatura? 4. De que forma o ensino de Literatura na metodologia do professor de Língua Portuguesa contribui na formação básica e crítico-cultural do educando tendo como estratégia a SI (Sala de Aula Invertida)?

Ressalta-se a importância que o hábito da leitura literária tem para nossas vidas. E a escola, como instituição social de ensino, tem o papel de desenvolver e ampliar a experiência literária dos alunos, dando um lugar especial para essa prática.

O **objetivo geral** desta tese objetiva: Investigar na turma 01, do primeiro ano do ensino médio, na *Escola Estadual Tereza dos Santos*, município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil; de que forma o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula invertida, dentro das metodologias ativas, contribui para a inserção dos alunos no contexto educacional e na literatura, buscando compreender o impacto dessas estratégias na aprendizagem dos alunos.

Na sequência, os objetivos específicos seguem a seguinte linha de raciocínio

- Analisar o uso das TICS no âmbito das metodologias ativas como estratégia no processo de inserção dos alunos nas aulas, investigando se essa abordagem promove uma renovação na maneira de estudar e desperta maior interesse e engajamento dos estudantes.
- Criar atividades inovadoras através de recursos educacionais abertos oferecidos pelo sala de aula invertida, como por exemplo o uso do celular para produção de vídeos com o fito de dar um toque especial às aulas de Língua Portuguesa, com ênfase em Literatura para que essas ações se tornem um paradigma fundamental para a prática docente e ao aprendizado do aluno, visando com isso transmitir adequadamente a troca de ideias.
- Explorar as diferentes possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos na sala de aula invertida, identificando como essas ferramentas podem ser aplicadas de forma eficaz para aprimorar a compreensão e estimular a participação ativa dos alunos.
- Averiguar se a inserção da SI como abordagem pedagógica, promove uma renovação na esfera educacional, levando em consideração os eventuais desafios e limitações dessa abordagem.
- Ressaltar o papel docente de sua importância na formação crítica dos educandos e propor alternativas de superação das dificuldades sobre o ensino das diversas correntes literárias tendo como recurso didático as metodologias ativas.
- Determinar a influência da sala de aula invertida no ensino da disciplina de Língua Portuguesa.
- Desenhar uma proposta educacional para utilizar a metodologia de sala de aula invertida no ensino da disciplina de Língua e Literatura em alunos do primeiro ano do ensino médio.

Na Justificativa, sabe-se que um aumento expressivo de alunos que vem demonstrado desinteresse pelo hábito da leitura, seja ele no ensino normal, e especialmente no ensino de jovens e adultos. Esse desinteresse pela leitura já vem de longa data, uma vez que a educação no Brasil não é prioridade, não importa qual governo for.

A relevância desta tese no âmbito educacional será afetiva e eficaz, pois a ferramentas que a metodologia da sala de aula invertida possui podem levar a múltiplos usos dentro do processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores de diferentes disciplinas,

pois ajuda a desenvolver uma pedagogia muito mais reflexiva, holística e desenvolvimentista.

A pesquisa justifica-se considerando que dentro da sociedade do conhecimento é necessária informação de pessoas com elevada capacidade de análise e síntese, criativas e especialmente críticas que contribuem para o desenvolvimento social do país, por isso o tema que se analisa é de vital importância tendo em vista que se pretende desenvolver na participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, para isso é proposta a aplicação de um programa de estratégia de sala de aula invertida que permitirá dar ao aluno o papel de liderança que é necessário, ao mesmo tempo que estimula a comunicação e habilidades tecnológicas.

A Sala de Aula Invertida exige que a aprendizagem seja feita de uma forma que reflita o contexto atual, que desenvolva as habilidades dos alunos, a fim de atender à demanda de seu importante papel na aprendizagem. Ao manusear novas ferramentas tecnológicas, estamos deixando de lado a educação tradicional para investir em espaços online onde o educador intervém como mediador da turma ao mesmo tempo que ocupam um papel ativo na aula

O aluno não pode cantar uma música do Roberto Carlos só porque as outras vozes devem dar evidência do que ele está cantando. Compreender e aceitar essa condição significa que há harmonia (entre formador-aprendiz) na construção do conhecimento. E o aluno deve estar ciente de que na produção de textos (não apenas acadêmicos) há idas e vindas, ou seja, escrita, leitura, intervenção e reescrita. Tudo em sincronia entre aluno-professor.

Desta forma esta tese terá comprometimento com a preocupação de poder compartilhar com ideias e propostas em que possamos ver mais na frente o resultado proposto e também mais comprometido de levar essa riqueza dos textos literários, e em contrapartida, poder também colaborar para formação crítico-cultural do educando.

Por outro lado, quando modelos inovadores são incorporados à educação, o interesse em aprender com os alunos permite que eles desenvolvam curiosidade sobre novos conteúdos que andam de mãos dadas com uma metodologia inovadora, razão pela qual os professo-

res poderão diversificar ações na educação de seus alunos, realizando atividades que promovam conhecimento e aprendizados com eles.

As hipóteses contemplam: - Nas atividades docentes através da sala de aula invertida no âmbito das metodologias ativas sobre o tema LITERATURA os alunos se sentem mais participativos; - A literatura inserida no contexto da sala de aula através da SI permite o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da linguística conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que valorizam o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, promovendo a participação ativa e colaborativa dos estudantes. No contexto do ensino híbrido de História, as metodologias ativas podem ser aplicadas de diversas formas, explorando todo o potencial das tecnologias digitais para tornar o ensino mais participativo, engajado e

Corroborando com a temática Moran (2015, p. 18) explica que as MAs são pontos de largada um avanço nos processos que levam a reflexão, integrar de forma cognitiva, de dedução, na recontextualização para novas práticas. Assim, Moran defende a causa de que as metodologias ativas aliadas às novas tecnologias podem transformar a educação.

A sala de aula invertida é como um modelo pedagógico que transforma certos processos que geralmente estavam ligados exclusivamente à sala de aula, transferindo-os para o contexto extracurricular. Aponta que com ele a forma se inverte forma tradicional de compreender uma classe: aquelas atividades principalmente relacionadas com o apresentação e explicação dos conteúdos são oferecidas fora da sala de aula, por meio de ferramentas tecnológicas como o vídeo ... Também indica que desta forma, o tempo escolar é dedicado principalmente à realização de atividades que importa muito para o aprendizado ... a resolução de dúvidas e problemas, o discussões, trabalho em grupo pequeno ou grande, aprendizagem por descoberta, coavaliação e autoavaliação, etc. “

Estudos realizados por Araújo (2015) apresentam as bases teóricas das metodologias ativas a partir do ano de 1890 com a publicação de William James *Princípios de Psicologia* e 1897 com John Dewey na obra *Meu credo pedagógico*, assunto abordado de forma mais específica no próximo tópico. Além disso, cabe informar que foi a partir de 1960 na área de saúde que se encontra as principais iniciativas com as metodologias ativas (MITRE et al., 2008). Nesse contexto, elas foram utilizadas com o propósito de desenvolver uma formação para o profissional de medicina que se enquadrasse em práticas pedagógicas que utilizam de ação reflexão stério da Educação e do Ministério da Saúde de diversos países (MACAGNAN, 2012).

No contexto das metodologias ativas os aprendizes precisarão ter uma mudança atitudinal, de forma que venham acentuar o protagonismo, a autonomia, a criticidade, a ponto de serem formadores de opinião, até mesmo, pelo fato de eles precisarem assumir a posição de quem almeja resolver um problema quer seja um conteúdo para conhecer, ou até mesmo uma das habilidades ou competências que ainda não assumiu.

Um dos princípios essenciais das metodologias ativas é compreender que a aprendizagem ocorre por meio da interação, quando se está falando, perguntando, discutindo, debatendo, inferindo, dividindo as tarefas a serem executadas, como na imagem, o que exigirá o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidade de análise e abstração.

1.2 EDUCAÇÃO DISRUPTIVA

Quando falamos em ambiente de aprendizagem inovador, a primeira coisa que vem à mente A mente é uma sala de aula onde as TIC são utilizadas; Contudo, com a utilização das novas tecnologias, a inovação envolve a geração de ideias que podem levar a melhorias em processos educacionais, mas que não está necessariamente ligado a algum tipo de tecnologia.

A educação deve alçar novos voos visando sim uma melhor maneira de ensinar tentando não deixar estas tecnologias de lado, mas sim buscando melhores maneiras de aproveitar estas possibili-

dades, transformando estas modernidade, ou também dificuldade em oportunidades, pois é por meio de oportunidades em transformar certos jogos eletrônicos que estas crianças desenvolve de forma mecânica e impensada, trazendo-os para a realidade dos educandos, desenvolvendo possibilidades de raciocínio lógico, habilidades linguísticas, que tornam-se possíveis grandes avanços no processo de ensino e aprendizagem.

As teorias construtivistas e sociointeracionistas valorizam a participação do aluno, o estímulo a criatividade e a criticidade. Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel importante no desenvolvimento destes aspectos, uma vez que ele é um agente mediador do processo ensino-aprendizagem do aluno. É uma forma de desenvolver estes aspectos, seria a utilização de atividades lúdicas tais como: dramatização, histórias, jogos, brincadeiras, desenhos, promovendo a participação efetiva do aluno no processo, nesse espaço a criança tem oportunidade de interagir com seus colegas e com o professor, estabelecendo um contato rico. Pois o jogo, na sua mais variada forma de aplicação, valoriza as relações estabelecidas entre as crianças que fazem parte do contexto, enriquecendo a aprendizagem.

E ao pensar estas possibilidades se torna indispensável se perguntar como conseguiremos isso? Quais ferramentais devem-se usar para chegar ao fim desejado? A educação não é algo estático despreendido do meio social, e a educação deve ir em busca de meios e maneiras onde as crianças e jovens aprendam de forma mais significativa, fazendo esta educação ter serventia para o desenvolvimento pessoal, profissional e social de toda a classe estudantil.

O ensino híbrido, mescla do ensino presencial com o virtual dentro e fora da escola, já se consolidou como uma das tendências mais importantes para a educação do século XXI. As práticas do *blended learning* têm se disseminado em redes de ensino de todo o mundo, oferecendo aos alunos acesso a um aprendizado mais interessante, eficiente e personalizado às suas necessidades.

O termo tecnologias disruptivas foi inicialmente abordado por Clayton Christensen¹ no artigo *Tecnologias disruptivas: pegando a*

1 JChristensen, C.M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston: Harvard Business School Press

onda (Bower & Christensen, 1995) e posteriormente ampliado pelo próprio Christensen (2012), em torno de inovações perturbador. Segundo esses pesquisadores, uma inovação disruptiva é aquela que provoca um novo mercado de valor, quebrando, substituindo ou deslocando aquele que existia anteriormente. Assim, as inovações disruptivas primeiro melhoram o produto anterior, produto; Contudo, sua definição foi ampliada, trazendo grande contribuição para a literatura, impactando tanto o mundo dos negócios quanto a comunidade acadêmica (Tellis, 2006).

De acordo com isso, no campo educacional, pode-se dizer que uma inovação disruptiva É aquele que rompe com o currículo, as metodologias e as modalidades de transmissão do conhecimento, abrindo novas alternativas de aprendizagem. Christensen, Horn e Johnson (2010), você propõe que para inovar disruptivamente na educação, perspectiva do ensino centrado no aluno utilizando tecnologias de informação e comunicação para adequar a metodologia às características de cada aluno.

A didática, além disso, um currículo modular deve ser desenhado com foco na aprendizagem do estudante. Se você deseja uma mudança disruptiva nas práticas educacionais, deve haver uma mudança radical do contexto educacional.

1.3 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Na teoria piagetiana afirma-se que a aprendizagem é um processo ativo, uma vez que o conhecimento é construído pelo aluno (Kamii, 1981). Portanto, o construtivismo implica um modelo de aprendizagem ativa, sendo o aluno o foco das atenções.

Os modelos de ensino misto ou “blended learning”, que têm uma componente presencial e outra remotamente, como é o caso da Sala de Aula Invertida e outras abordagens, relacionam-se em suas bases com os modelos construtivistas de Piaget (1975) e Vygotsky (1979), enquanto o conhecimento é construído seguindo diretrizes adaptativas por meio de acomodação e assimilação de conhecimento.

O novo conhecimento que o aluno adquire por conta própria (aprendizagem autônomo), reforça-os em aula, seguindo orientações

mediadas pelo professor e com a intervenção de outros estudantes, num ambiente social e cultural predisposto à aprendizagem (o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal). O professor fornecerá o material necessário em colaboração com outros alunos que aprenderam a um ritmo diferente para ajudar quem tem mais dúvidas. Aqui é evidente aprendizagem colaborativa para a descoberta do mesmo de forma significativa, com grupos na sala de aula conforme necessário e siga seu próprio ritmo.

O construtivismo surgiu na Rússia em 1917, considerando-o como precursor do construtivismo social para Lev Vygotsky, que propõe que o conhecimento é um processo dinâmico e também interativo baseado nas informações externas que são então interpretadas pela mente, são atualmente diversos tipos de pesquisa em todo o mundo, uma vez que é desenvolvida em na década de 70, mas emergindo e se desenvolvendo na década de 80, sendo orientado apenas para aprender com vários métodos participativo, expositivo, motivando os alunos a pensar por si mesmos

O construtivismo nos dá como paradigma o processo para poder perceber um processo dinâmico, onde os alunos são participativos e interativos com os assuntos da educação. De acordo com Vygotsky, ele apoia o construtivismo como a influência do seu ambiente social e cultural no processo de aprendizagem.

Os alunos também podem ter vantagens na aprendizagem, uma vez que o ensino torna-se construtivista e desta forma facilitam o aluno pode desenvolver suas diversas atividades com as TIC de diferentes maneiras, como buscar informações, explorar recursos digitais, trabalhar em diversos formatos e diversas ferramentas, expanda seu link social, assista vídeos, participar formatos e diversas ferramentas, expanda seu link social, assista vídeos, participe em debates, resolver problemas, conduzir debates.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1975), conhecida como teoria psicogenética ou teoria evolucionista, trata de um processo progressivo que avança à medida que ocorre a maturação físico e psicológico do indivíduo. Apesar de ser uma teoria atualmente questionada por alguns autores, é relevante pelas suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Referindo-se à teoria psicogênica de Piaget, no que diz respeito à aprendizagem significa colocar o educando em uma situação “conflituosa” cujo processo de resolução permitirá que o sujeito interaja ativamente com sua realidade, que deve ser acessível às suas possibilidades, para obter conquistas. desta forma a criança com baixa visão, ao interagir com seu ambiente, desenvolverá habilidades escolares que estão de acordo com sua capacidade e terá acesso à aprendizagem sem barreiras que impeçam a verdadeira inclusão.

A teoria psicogenética, destaca que esse processo de A maturação biológica anda de mãos dadas com o desenvolvimento de estruturas cada vez mais cognitivas complexas, o que facilita uma maior relação com o ambiente em que o sujeito se desenvolve e, consequentemente, maior aprendizagem que facilita uma melhor adaptação.

Vygotsky (1979) sustenta que a aprendizagem é o resultado da interação do indivíduo com seu ambiente. O indivíduo adquire uma consciência clara de quem ele é e aprende o uso de símbolos que ajudam a desenvolver um pensamento cada vez mais complexo, na sociedade a que pertence.

Em relação à aprendizagem e aos conflitos cognitivos que a promovem, Vygotsky (1979) a entenderam como uma construção de novos conhecimentos baseada em conhecimento já internalizado do presente ou do passado, em referência aos processos de Em relação à aprendizagem e aos conflitos cognitivos que a promovem, Vygotsky (1979) a entenderam como uma construção de novos conhecimentos baseada em conhecimento já internalizado do presente ou do passado, em referência aos processos de adaptação, assimilação e acomodação com bases biológicas, já mencionada por Piaget.

A abordagem de Vygotski permite visualizar a aprendizagem tendo como ponto de partida o que o aluno já sabe. Nesse sentido, a aprendizagem é induzida pelo desenvolvimento de habilidades que se limitam às suas capacidades e potencialidades, quando segundo Vygotski: “a zona de desenvolvimento proximal possibilita o desempenho antes do alcance da competência em sua forma plena”.

Figura 1 – mapa da Zona de desenvolvimento proximal.

• O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Fonte: <https://studymaps.com.br/piaget/>

Para Ausubel, quando o aluno consegue gerar e incorporar novos conhecimentos a partir da modificação e relação de conhecimentos anteriores com conhecimentos recém-adquiridos, podemos falar de aprendizagem significativa. No trabalho em sala de aula, há duas dimensões da aprendizagem de forma significativa, mencionadas por Ausubel, Novak e Hanesian (1998): aprendizagem por recepção (o conteúdo é apresentado ao aluno e ele o lê) significativamente relacionado à sua estrutura cognitiva) e aprendizagem por descoberta (o conteúdo do que deve ser aprendido deve ser descoberto antes de ser assimilação dentro da estrutura cognitiva).

1.4 TICS

A tecnologia é muito mais que equipamentos ou máquinas, são sistemas interligados para atender as necessidades sociais e culturais, tudo isso impõe para a sociedade alterações de pensamento e comportamento. É notório que na aprendizagem ativa utilizam-se diversas técnicas educacionais e essa metodologia de ensino promove

um envolvimento participativo muito maior nos estudantes durante as aulas, pois nela envolve os trabalhos com o exercício de leitura oral, atividades e debates em grupos através de atividades problematizadas mediante estudos de caso além de trabalhos práticos.

Kenski (2007) denomina Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para o conjunto de tecnologias que permitem a aquisição, produção, armazenamento, tratamento, comunicação, registro e apresentação da informação contida na imagem de natureza acústica (áudio óptico) ou sinais de eletromecânicas e outros.

Em consonância a tal afirmação, enfatizamos que as tecnologias do mundo digital nos possibilitam novas perspectivas quanto aos produtos, e ainda em relação a transmissão, os arquivos e no que se refere a se ter acesso à informação, pois com as tecnologias alterou-se o contexto da economia, da política e da sociedade. Porém, o computador que é uma tecnologia, tem em sua dimensão mais relevante, a capacidade de interligação, ou seja, ele forma diversas redes que fazem parte de um universo contactado. (KOHN & MORAES, 2007).

1.5 LEITURA

A leitura deve ser fonte de distração e nunca uma atividade obrigatória cercada de ameaças e castigos, enfrentada como uma imposição do mundo adulto. Para se ler bem é preciso gostar de ler e também para se preparar para ser um bom leitor. O sujeito que se adequa à habilidade de ler, interpretar e produzir textos diversos torna-se atuante e participativo.

A constituição de leitores mais críticos e atuantes se dá de forma que quanto mais os livros e estratégias estiverem presentes no espaço escolar, mais rápido florarão as competências linguísticas, os desejos, o raciocínio, a sensibilidade e o ler por prazer e esse é com certeza um grande desafio, ou seja, motivar as novas gerações a ler, interpretar e a participar melhor da sociedade em que vivem.

A leitura desempenha um papel fundamental no processo de ensino e na formação acadêmica dos alunos. Atualmente, os professores necessitam de uma diversidade de estratégias pedagógicas para motivar e estimular o interesse pela leitura. Segundo o Ministé-

rio da Educação (2023), a leitura é um recurso vital para o desenvolvimento acadêmico dos alunos e um pilar fundamental no progresso da educação. Porém, durante a prática da leitura, observa-se que os alunos da oitava série apresentam os seguintes. dificuldades: •Desinteresse pela leitura. •Níveis deficientes de compreensão de um texto, o que afeta sua participação em apresentações orais, debates, etc. •Vocabulário fraco, falta de fluência e coerência na leitura em voz alta.

A Internet trouxe uma nova forma de ler e escrever, que se chama Hipertexto, isso é caracterizado como um processo de gravação / leitura.

No estudo da literatura, enfatiza-se de maneira primordial a relação entre o contexto histórico e os movimentos literários, os quais procuram nos mostrar através de trechos de obras estudadas, o desenvolvimento das ações da humanidade com relação à conquista da leitura e escrita.

O texto literário difere dos textos informativo ou expositivo, criando um mundo de seu próprio conteúdo, um realidade diferente, um campo sensorial e afetivo que envolve o leitor em uma experiência direta e extrai dele uma resposta que pode ser emocional e intelectual. Faz os alunos apesar de não terem uma boa competência linguística pode distinguir nos valores do texto que são conhecidos por ele, com os quais ele pode se identificar, de tal forma que ele não sentir-se oprimido ou desmotivado na presença de tantos outros que não compreendidos porque são típicos da cultura da língua de destino.

2 METODOLOGIA

Pesquisa de campo exploratória e descritiva. Esta tese representa um esforço científico discreto para responder a uma pergunta de pesquisa ou um conjunto de perguntas de pesquisa. Ele incluiu uma descrição de um protocolo definido, objetivo (s) claramente articulado (s), métodos e resultados definidos e datas de início e término definidos. Esse projeto de investigação dedica mais tempo à coleta de materiais e desenvolvimento de seu senso de propósito, público e estrutura à medida que seu conhecimento crescente sobre o assunto se tornava mais complexo. O tipo de pesquisa abordada é a quantiquantitativa, por considerar a importância e participação dos sujeitos envol-

vidos, fatos e locais que compõem a pesquisa, com intuito de extrair da experiência, significados visíveis e perceptíveis seguida da elaboração do texto e foco investigado, dos significados do objeto de pesquisa, Chizzotti (2003). Consideramos a abordagem descritiva, com intuito de descrever os fenômenos analisados, Gil (2008). Além disso, a pesquisa também se constitui como uma intervenção pedagógica no campo da pesquisa-ação (Thiollent).

Observação participante:

Esta ocorreu presencialmente interagindo com os alunos e obtendo respostas a partir das seguintes categorias de análise: a) Trabalho em grupo: será verificado se os grupos atuam coletivamente, trocando informações sobre o andamento das atividades; b) Fontes de pesquisa: será verificado se os alunos, sem a orientação do professor vão recorrer às mídias digitais para novas fontes de informação; c) Levantamento de dúvidas: nessa categoria, a observação consiste de que forma os alunos vão solicitar auxílio, ou dos colegas de outros grupos ou do professor; d) Autoavaliação do grupo: os alunos em seus devidos grupos, vão fazer uma exposição oral e dialogada sobre o nível de aprendizagem.

População da pesquisa será composta de alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza dos Santos, no município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil. A amostra será composta por 30 alunos do primeiro ano do ensino médio.

A amostragem não probabilística é um método de amostragem no qual nem todos os membros da população têm chances iguais de participar do estudo, diferentemente da amostragem probabilística. Os pesquisadores usam esse método em estudos em que é impossível coletar amostras aleatórias de probabilidade devido a considerações de tempo ou custo (GIL, 2014).

População da pesquisa será composta de alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza dos Santos, no município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil. A amostra será composta por 30 alunos do primeiro ano do ensino médio.

Os sujeitos da pesquisa foram 30 alunos de ambos os sexos que estão na faixa de 15 a 16 anos de idade.

A coleta de informações pode ser definida como o processo organizado é realizado para obter informações de fontes múltiplas, com a finalidade passar de um nível de conhecimento ou representação de uma determinada situação para outro nível de conhecimento ou representação da mesma situação, em um quadro de ação deliberada, cujos objetivos foram claramente definidos e que fornece garantias suficientes de validade.

2 ANÁLISE DOS DADOS

2.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da aplicação de um questionário de sondagem, elaborado na plataforma de gerenciamento de pesquisa Google Formulários. A pesquisa etnográfica tem como objetivo o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante (GIL, 2008).

A implementação da sala de aula invertida na turma durou duas semanas. Trabalhou-se um planejamento semanal a partir de uma abordagem construtivista, tornando o aluno protagonista de sua própria aprendizagem. A partir do contexto de aprendizagem significativa, os alunos interagiram antes da aula com o material didático (vídeo) de forma ativa e autônoma, relacionando os novos conceitos ao seu próprio contexto e experiências

O segundo formulário propõe um paralelo entre o ensino de Literatura antes e depois da estratégia(intervenção) para verificar quais as contribuições efetivas do emprego da Sala de Aula Invertida na aprendizagem de estudo tendo como base uma intervenção aplicada por meio de um asequencia didática realizada com a aplicação do método sala de aula invertida com tema gerador/motivador o conteúdo de Língua Portuguesa no âmbito de Literatura brasileira

No segundo momento, a intervenção se deu por meio de uma sequência didática pautada nos princípios do método Sala de Aula In-

vertida, que é o nosso objeto investigado nessa pesquisa. Todos os recursos foram disponibilizados na plataforma google sala de Aula (ferramenta gratuita capaz de organizar o processo de ensino e aprendizagem) com a finalidade de ajudar os alunos a estudarem previamente e se prepararem para assistir as aulas presenciais.

Na terceira etapa, foi elaborado e aplicado um teste de verificação da aprendizagem afim de aferir o nível de apropriação do conceito pelos alunos. A presente pesquisa é uma realização concreta de uma investigação pois foi realizada sobre a luz de normas consagradas pela metodologia científica.

As informações coletadas foram organizadas estatisticamente, gerando dados quantitativos apresentados em formato de gráficos para, a partir dessa etapa, analisar subjetivamente as percepções dos professores de Língua Portuguesa, consubstanciando, assim, os resultados desta pesquisa por meio do arcabouço teórico estudado. Segundo o autor, compete ao pesquisador: [...] reunir registros de diferentes naturezas, por meio de entrevistas, fotos, gravações e outros tipos de observações diretas, informações que, posteriormente, serve para ser comparada

O último momento presencial ocorreu no dia 20 de julho, nesse encontro esse percebeu-se o quanto os alunos estavam gostando de estudar pela metodologia proposta. Nesse momento o professor e pesquisador realizou um agradecimento aos alunos pela participação na pesquisa, relatando os pontos positivos e negativos observado durante a aplicação do método. Nesse momento alguns alunos fizeram questionamentos se essa proposta teria sido apenas um estudo ou poderiam estudar outros conteúdos de outras disciplinas com essa metodologia. Nesse dialogo entre professor e alunos surgiram algumas afirmações como:

- Aluno A: professor, esse método que você utilizou é bem mais fácil de entender!
- Aluno B: Professor planeje as próximas aulas com esse método é bem mais de aprender!

Essas afirmativas nos fazem perceber o quanto os alunos se identificaram com a metodologia Sala de Invertida e que ela tem po-

tencialidade no ensino de matemática. Além disso como professor e pesquisador posso afirmar que com esse método é possível identificar os alunos que apresentam dificuldades e assim ter como alvo aqueles alunos que mais precisão de atenção e suporte para aprender o conteúdo. cruzadas, confirmando a validade ou não dos aspectos levantados, o que possibilita a construção ou validação de uma teoria. (BORTONI RICARDO, 2008).

Para validar as informações obtidas na pesquisa sobre a leitura e o uso das TICs para enfrentar possíveis dificuldades, foi construído um roteiro de entrevista junto aos alunos, e levado em considerações os dados obtidos sobre as respostas dos alunos entrevistados.

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	Aviso Folheto Cartaz

Tabela 3 Percepção dos alunos sobre o benefício das sala de aula invertida nas aulas de Literatura

Aspectos	Classe tradicional	Sala de aula invertida
Papel do docente	Ele é mais ativo, explica e transmite seu conhecimento, é o centro do processo, ensino, é autoritário, exige memorização	Projetar materiais didáticos apoiado pelas TIC. Estimula o trabalho Colaborativo. É um guia no processo de ensino

Papel de estudante	É passivo, repete e memoriza, pouca independência cognitiva	É o centro do processo de aprendizado. É mais ativo. Recebe, lê e se apropria do conteúdo
Hora de aula	Transmissão de conhecimento, cópia do o que o professor dita	Construção do conhecimento através do trabalho colaborativo e avaliação formativa Aprofundamento de temas
Uso de espaço	Professor na frente da sala de aula, explicando e alunos tomando notas	Os alunos pensam, discutem, eles interagem, enquanto ensinam, supervisionam e ajudam os alunos atrasados.

Fonte: elaboração própria

Tabela 4 – Percepção dos alunos sobre comunicação e colaboração na sala de aula invertida

Ítem	Pergunta	Discordo totalmente	Em desacordo	Neutro	De acordo	Total acordo
1	Me sinto mais motivado na sala	0	0	3	10	17
2	A sala de aula invertida me ajuda a desenvolver habilidades que são de valor.	0	0	5	0	25
3	A wEb 3.0 contribui no aprendizado da Literatura	0	0	3	6	24
4	Nos dias de hoje considero que me sinto apto a resolver problema com a SAI	0	0	2	12	16
5	Sinto que o modp de trabalho amplia a aprendizagem	0	0	0	9	21
6	Eu aprendi mais quando a professora usou essa metodologia	0	0	2	11	17
7	Me sinto motivado a realizar as atividades das aulas	0	0	3	4	23
8	Posso dizer que essa metodologia faz com que o conteúdo seja mais fácil	0	0	4	6	20
9	Gostaria que outras disciplinas adotassem a SAI	0	0	6	3	21
10	Recomendaria a outros estudantes	0	0	20	0	10
11	Depois dessa experiência considero ter entendido a SAI	0	0	23	2	30

12	A aula com SAI é mais interessante que as aulas tradicionais	0	0	21	14	25
13	A SAI permite analisar mais problemas na aprendizagem	0	0	22	21	20
14	A SAI permite mais tempo para os conteúdos	0	0	26	12	30

É interessante analisar o fato de que, embora a comunicação e a colaboração possam ser consideradas benefícios derivados da implementação desta metodologia, no caso da análise, os pesos dados pelos itens correspondentes a estes conceitos foram relacionados de tal forma que foi possível identificar um fator separado do resto dos benefícios. A Tabela 02 detalha os itens da pesquisa de satisfação sobre colaboração e comunicação pelos alunos

Percebe-se que a implementação da metodologia sala de aula invertida conseguiu melhorar os canais de comunicação entre o professor e os alunos (também favorece a aprendizagem colaborativa).

A Tabela 23 detalha cada item desta dimensão.

Como pode ser observado na tabela a maioria dos alunos pesquisados afirmaram considerar o material em vídeo valioso para seu aprendizado, porém, quando questionados se gostam de assistir videoaulas e se visualizaram os vídeos diversas vezes, observa-se que mais da metade responderam positivamente

Tabela 4 Percepção dos alunos sobre comunicação e colaboração na sala de aula invertida

1	pergunta	Discordo totalmente	Em desacordo	Neutro	De acordo	Totalmente de acordo
2	Considero que o modelo de SAI me oferece oportunidades de conhecer e colaborar com meus colegas mais que modo tradicional	0	0	06	06	12
3	Considero que o modelo de SAI favorece mais comunicação entre a professores e alunos que o modelo tradicional	0	0	09	04	13

4	Como o modelo de SAI favorece a comunicação	0	0	0	05	05
	-----	-----	-----	-----	-----	3 0

Atualmente existem pesquisas que indicam os benefícios da aula investida na aulas de Língua Portuguesa.

Tais pesquisas indicam que os alunos acreditam que é de vital importância aprender novas estratégias de estudos de matemática por meio da exibição de vídeos que os motivam mais em sua aprendizagem versus ensino tradicional. Além disso, o aluno se sente mais de-gustar diante deste tipo de metodologias em que o uso do novas tec-nologias.

Observa-se que os alunos desde o ensino fundamental ao en-sino médio, assistem as aulas de Língua Portuguesa, sendo o profes-sor o sujeito do processo na perspectiva do ensino tradicional.

Por outro lado, a aula invertida colocada em prática nas aulas de a matemática é um elemento muito motivador para os alunos e garante uma alta taxa de sucesso de passes no aluno. Prova disso são as pesquisas reali-zadas com estudantes universitários de engenharia da computação, em uma disciplina chamada cálculo para o cálculo que apresenta uma alta taxa de falha, o que faz com que atingir os alunos com esta matéria até os últi-mos anos do curso. (MOREIRA, 2018, p. 43).

Isso significa que, aprender não quer dizer estudar em livros, nem ouvir lições orais, nem reter alguma coisa na memória (ainda que tudo isso possa ser parte de uma aprendizagem), mas adquirir nova forma de conduta ou modificar de uma forma de conduta anterior. En-tende-se aqui, por conduta, não apenas o comportamento exterior, mas também qualquer atividade mental, intelectual ou afetiva, que de-termine nova forma de ação, novo hábito, comportamento.

A verdadeira aprendizagem consiste numa conquista do alu-no, conquista que lhe dá a posse de algum conhecimento novo mas que, além disso, se acompanha de modificações mais ou menos du-raduras, de seu comportamento e de seus critérios, manifestando-se

em novos padrões de pensamento, de sensibilidade, de ação perante a vida.

Tabela 5 – Você sentiu-se motivado a colaborar com seus colegas na resolução das atividades?

Resposta	Número	Frequência
Sim	20	66,6%
Não	10	33,4%
Total	30	100%

Com base na análise dos dados anteriores, percebe-se que a maioria dos alunos

Consideram-se em plena concordância e concordância, portanto conclui-se que a proposta educativa aplicado foi benéfico para o fortalecimento do assunto como no verdadeiro significado e uso da sala de aula invertida nas aulas de Literatura

Tabela 6– Você interage virtualmente com seus colegas de classe para resolução das atividades fora da sala de aula?

Resposta	Número	Frequência
Sim	23	76,6%
Não	07	23,4%
Total	30	100%

Pelo que foi descrito acima, pode-se afirmar que a aula invertida, é um dos modelos pedagógicos de ensino que mais relevância atual está tendo. Este modelo é baseado na obtenção informações do aluno por meio de vídeos explicativos, documentos digitais ou outras informações, que são exibidas fora da sala de aula. Por meio deste método, quando os alunos voltam para a sala de aula, o professor pode se dedicar a sanar as diferentes dúvidas que pode surgir em relação ao assunto que foi enviado e ainda completar o informações, se necessário.

Com este modelo pedagógico, os esquemas são modificados ensino tradicional, em que o professor dedica sua aula para explicar e os alunos eles têm o papel de ouvintes.

Segundo Munhoz (2015) a abordagem de classe invertida, é um modelo pedagógico que transfere o trabalho de certos processos de aprendizagem para fora da sala de aula e usa o tempo de aula, junto com a experiência do professor, para facilitar e capacitar outros processos de aquisição de conhecimento e prática em sala de aula.

Tabela 7 – A reunião de grupos de alunos na aula presencial favorece o ensino

Resposta	Número	Frequência
Sim	28	93,4%
Não	02	6,6%
Total	30	100%

Tabela 8 – Horas semanais você se dedica a estudar os conteúdos disponibilizados pelo professor

Resposta	Número	Frequência
1-2 horas	05	16,6%
3-4 horas	03	10%
Mais de 4 horas	22	73,4%
Nenhuma	-	-
Total	30	100%

Tabela 9 – Como você acessa os conteúdos e atividades da disciplina

Resposta	Número	Frequência
E-mail	05	16,6%
Celular	15	50%
Baixa os arquivos e armazena	10	33,4%
Outros	-	-
Total	30	100%

Tabela 11 – A sala de aula invertida te ajudou a compreender melhor os conteúdos apresentados pelo professor?

Resposta	Número	Frequência
Sim	25	83,4%
Não	05	16,6%
Total	30	100%

Tabela 12 – Você gostou dessa estratégia de ensino (sala de aula invertida)?

Resposta	Número	Frequência
Sim	28	93,4%
Não	02	6,6%
Total	30	100%

Tabela 13 – Você apontaria falha(s) na forma de ensinar por meio da sala de aula invertida?

Resposta	Número	Frequência
Sim. Indique	-	-
Não	30	100%
Total	30	100%

Percebe-se que a implementação da metodologia sala de aula invertida conseguiu melhorar os canais de comunicação entre o professor e os alunos (item 8 com 96% dos respondentes entre concordo e concordo totalmente), entre os alunos (item 13 com 96% dos respondentes) . % de respondentes entre concordo e concordo totalmente), também favorece a aprendizagem colaborativa (item 4 item com 84% de respondentes entre concordo e concordo totalmente). O modelo de sala de aula invertida possui componentes que podem ser atrativos para todas as quatro gerações do ambiente acadêmico, no caso dos tradicionalistas e Baby Boomers que preferem o ambiente de sala de aula tradicional, a instrução didática, embora ocorra fora da sala de aula, pode ser realizado de forma tradicional. Os alunos da Geração

X gostam de aprender com vídeos que usam alta tecnologia e aprendizagem assistida por computador. Os alunos da Geração Y são altamente colaborativos, coexistem com a tecnologia e beneficiam da resolução de problemas em grupo. Na aprendizagem invertida, o tema é entregue aos alunos com o objetivo de atrair a geração X, enquanto a resolução de problemas em grupo é o componente que motiva a geração Y.

Procurou-se verificar se os alunos têm conhecimento do emprego das metodologias ativas, através da “sala de aula invertida”, a frequência foi de 60%, que alegam conhecer e tendo vivenciado essa modalidade de estratégia.

Conforme o que foi descrito na fundamentação teórica, A metodologia da “sala de aula invertida” preconiza uma completa inversão do modelo tradicional de ensino. O intuito é dispor de aulas menos expositivas, contudo mais produtivas e participativas. O objetivo final é engajar os alunos no processo de aprendizagem, de modo que eles conheçam o conteúdo antes da aula, utilizando melhor o tempo e conhecimento do professor em sala de aula.

Com base na sua resposta ao item anterior Justifique sua resposta. 15 respostas

Tive melhor conhecimento do que com métodos tradicionais; Sim, pois o professor postava o conteúdo virtual, sendo assim na aula presencial já teria um certo conhecimento sobre o que o assunto abordava e poderia tirar as dúvidas que me restavam.; Uma maneira em que o próprio aluno procura o conteúdo e assim fixa de uma forma muito mais abrangente; Com o uso dessa técnica cheguei a conclusão que estudar é bom , porém a metodologia não é adequada; Conhecendo os conceitos do assunto através da pesquisa, a resolução de questões é um recurso complementar para a compreensão do aluno; Apesar de ser uma forma não tão utilizada, é um jeito de tornar o assunto mais compreensível; As vezes a falta de interpretação atrapalha quando se trata de matemática, e em sala de aula com o professor explicando e tirando as dúvidas fica bem mais fácil de

aprender e entender o assunto; É um método que eu também gosto, pq se eu chegar na sala pelo menos com o mínimo de conhecimento sobre assunto já vamos estar meio que familiarizados e ajuda muito o professor; Esse método pode ser bastante cansativo, e no meu caso foi bem puxado, fazendo bem difícil a minha compreensão sobre o assunto proposto; Entendi melhor os assuntos e resoluções dos exercícios; Nunca usei.

Pergunta: Com base na sua resposta ao item anterior justifique sua resposta; essa pergunta não foi obrigatória sendo assim apenas 14 alunos responderam.

Sim, obtive melhor conhecimento do que com métodos tradicionais.

Sim, pois o professor postava o conteúdo virtual, sendo assim na aula presencial já teria um certo conhecimento sobre o que o assunto abordava e poderia tirar as dúvidas que me restavam.

Sim, uma maneira em que o próprio aluno procura o conteúdo e assim fixa de uma forma muito mais abrangente.; Não, com o uso dessa técnica cheguei a conclusão que estudar é bom, porém a metodologia não é adequada; Sim, conhecendo os conceitos do assunto através da pesquisa, a resolução de questões é um recurso complementar para a compreensão do aluno; Sim, apesar de ser uma forma não tão utilizada, é um jeito de tornar o assunto mais compreensível; Sim, às vezes a falta de interpretação atrapalha quando se trata de matemática, e em sala de aula com o professor explicando e tirando as dúvidas fica bem mais fácil de aprender e entender o assunto.

Sim, é um método que eu também gosto, porque se eu chegar na sala pelo menos com o mínimo de conhecimento sobre assunto já vamos estar meio que familiarizados e ajuda muito o professor; Não, esse método pode ser bastante cansativo, e no meu caso foi bem puxado, fazendo bem difícil a minha compreensão sobre o assunto proposto; Sim, entendi melhor os assuntos e resoluções dos exercícios; Nunca usei.

Eu coloquei não, porém é mais ou menos, em alguns assuntos eu fiquei meio perdida, mas em outros eu entendi muito bem, acredito que varia os assuntos, alguns alunos conseguem entender melhor apenas vendo, porém eu não entendo as vezes, e estou sempre ali tentando tirar uma dúvida, mas eu acho muito interessante as aulas invertidas; ainda não participei de aulas com o método invertido; Não, sou meio lentas pra entender as coisas.

Atividade em Grupos na Sala de Aula Invertida

ATIVIDADE

Título do Vídeo	Romantismo
Material: investigação documental	Serie: terceira ensino médio
Encerramento: 10 de agosto de 2024	Período: duas semanas
Objetivo geral	O aluno compreenderá as diferenças que existem entre cada uma das técnicas de leitura, e também será capaz de identificá-las
Aprendizagem esperada	Com a ajuda de diversos materiais e recursos didáticos, o aluno será capaz de entender cada uma das técnicas de leitura existentes, e pelo menos você pode aplicar um ou dois deles sem qualquer problema.
Conteúdo	Escolas literárias
Trabalho de casa	Os alunos devem revisar o vídeo criado no Powtoon, conforme Eles também terão que ler a página da web e terminar, eles revisarão o vídeo do YouTube. Tudo isso para que possam analisar e compreender de forma completa o tópico.
Material e recursos	Vídeo criado em Powtoon https://youtu.be/vLonI_oWbkw Páginas da web https://youtu.be/PyUy_9mKGck?si=WmMyrfwy7niw3KZv
Atividades individuais	Haverá uma sessão de brainstorming sobre o que foi aprendido e compreendido em casa, e assim começar a avaliar o grupo e individualmente. Ao final da atividade de leitura, eles serão convidados a se reunir em equipamento, mas de acordo com a técnica que escolheram, e desta forma cada equipe explicará sua técnica.

2.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Muitos instrutores adotaram uma abordagem de sala de aula invertida em resposta às necessidades modernas dos alunos.

Não é nenhum segredo que nossa capacidade de atenção está diminuindo. À medida que a tecnologia continua a evoluir e os humanos consomem informações a um ritmo rápido, a nossa capacidade de manter o envolvimento durante longos períodos de tempo diminuiu. Além disso, a natureza da aprendizagem mudou após a pandemia e os alunos esperam que a aprendizagem esteja disponível sob demanda, a qualquer hora e em qualquer lugar. No entanto, o valioso tempo ao vivo e síncrono deve ser usado para experiências mais colaborativas.

A sala de aula invertida provou ser um modelo de grande sucesso, pois proporciona aos professores a flexibilidade para criar experiências de aprendizagem fora do horário de aula programado, o que significa que o horário de aula pode ser mais focado e eficaz.

Como pode ser observado no item 11, que afirma: “Aprendi mais quando utilizei esse método de aprendizagem em comparação ao método tradicional”. Os resultados deste item foram positivos visto que 92% (30 alunos) concordaram e concordaram totalmente, isto corrobora os resultados positivos do pós-teste onde o grupo experimental melhorou significativamente.

Em relação aos itens

- *Aluno1: “Sinto-me mais motivado para participar das aulas de Língua Portuguesa através do modelo de sala de aula invertida”*
- *Aluno 2: “Estou mais motivado para aprender Literatura com a metodologia de sala de aula invertida trabalhada no curso”*
- *Aluno 3: “Sinto-me mais motivado motivados para realizar as atividades do curso no modelo sala de aula invertida”,*
- *Aluno 4: “Gostei desse método porque em casa eu li com mais atenção para ajudar os colegas*

A fala de uma aluna corrobora com Bergmann e Sams (2018), quando afirma nesse método o tempo em sala de aula é relocado para tarefas como inquirições, debates ou sendo assim o tempo em sala de aula assume um novo proposito é utilizado para realizar atividades

mais complexas e o trabalho mais fácil o aluno realiza como dever de casa, nessa proposta de ensino o dever de casa é um vídeo instrucional ou um exercício de leitura.

Dessa forma, buscou-se avaliar o aumento da motivação dos alunos em comparação à metodologia sala de aula invertida nas aulas de Língua Portuguesa obtendo resultados positivos.

Esses resultados concordam com o que foi estabelecido por Prieto Martín (2017) que diz que as melhorias de aprendizagem estão relacionadas ao fato de o modelo de sala de aula invertida ser uma fonte de estímulo e motivação para o aluno realizar mais atividades que o ajudarão a aprender. Da mesma forma, inúmeras investigações em psicologia cognitiva mostram que por meio da metacognição e da aprendizagem ativa, os alunos alcançam um maior grau de processamento de informações, estabelecendo inclusive que esse tipo de aprendizagem supera em muitos aspectos os métodos expositivos. Sugere-se ainda que a motivação e a capacidade de retenção dos alunos aumentam quando são utilizados métodos baseados na aprendizagem ativa

As atividades iniciaram com um feedback para tirar dúvidas ou esclarecer dúvidas sobre o conteúdo revisado em casa sobre o tema ROMANTISMO. Para o trabalho colaborativo, foram formados grupos de cinco integrantes, contemplando atividades como discussões em grupo, elaboração de material didático, apresentações em grupo, dinâmicas, rotinas de pensamento ou estratégias dinâmicas de avaliação (ticket de saída, codinomes, etc.).

No final do período de aulas, a avaliação formativa foi realizada através de uma escala de avaliação quantitativa.

A implementação da metodologia proposta contribuirá para o desenvolvimento e inovação do corpo docente das demais disciplinas, uma vez que o trabalho foi apresentado numa reunião pedagógica. Além disso, é proposto um modelo de planejamento com a estrutura da sala de aula invertida para o desenvolvimento do processo de compreensão do texto narrativo tende a ser também um novo paradigma.

As questões obtidas junto aos alunos refletiram uma elevada representatividade neste fator e estão relacionadas com aspectos de aumento da colaboração e comunicação tanto com os alunos como e tam-

bém da professora âmbito da metodologia de sala de aula invertida, onde a totalidade dos alunos afirmaram concordar com as atividades

Na sequência do trabalho, foi trabalhada uma pesquisa-ação procurando relacionar a literatura amazonense com a comunidade escolar através sala de aula invertida no conteúdo Cultura Regional; Tradição Local; Letramento Literário.

A aplicação da metodologia nessa pesquisa ocorreu ao longo de duas semanas, totalizando de 08 aulas. As aulas foram destinadas para os momentos presenciais segundo o horário da escola

O último momento presencial, percebeu-se o quanto os alunos estavam gostando de estudar pela metodologia proposta. Nesse momento a pesquisadora realizou um agradecimento aos alunos pela participação na pesquisa, relatando os pontos positivos e negativos observados durante a aplicação da metodologia ativa. Nesse momento alguns alunos fizeram questionamentos se essa proposta teria sido apenas um estudo ou poderiam estudar outros conteúdos com essa metodologia., sugerindo que outros professores também adotassem.

Os alunos produziram vídeos sobre as escolas literárias, com ênfase no parnasianismo, romantismo e simbolismo além da literatura amazonense

Foram sugeridos vídeos e filmes cujo objetivo principal foi que os alunos assistissem aos vídeo e compreendesse as narrativas, para que na sala de aula eles realizassem o aprofundamento do conteúdo, fato esse que se deu por meio de uma atividade prática supervisionada e mediada pela pesquisadora.

CONCLUSÃO

Para a realização deste trabalho de pesquisa o objetivo geral foi: Determinar a influência da sala de aula invertida no ensino da disciplina de Línguas e Literaturas em alunos da turma do 1º ano, turma 01 do Ensino Médio, do turno Integral, na Escola Estadual Tereza dos Santos, no município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil;

Foram desenvolvidos três objetivos específicos, os mesmos que irão basear esta discussão através dos resultados obtidos e da bibliografia pesquisada.

Por fim, os dados obtidos e expostos no resultado são avaliados e comparados com a hipótese original. Os resultados podem ser examinados, interpretados e qualificados para tirarem-se inferências deles.

A aplicação da metodologia de sala de aula invertida apresentou resultados positivos, diferentemente do ensino regular, onde os alunos não apresentaram evolução na compreensão leitora. Ao atuar diretamente em áreas como atenção, concentração, análise, crítica, lógica e criatividade, o professor responsável por esse paralelo dinamizou o processo de ensino-aprendizagem. A aplicação da proposta de sala de aula invertida melhorou o desempenho e aumentou a responsabilidade, o respeito e a organização dos alunos.

Portanto, a conclusão geral obtida é que os alunos acharam essa metodologia de ensino muito positiva para seu aprendizado e melhorar o desempenho acadêmico. Em suma, devemos continuar com este tipo de inovações em que as TIC promovem a motivação adquirir um papel fundamental para a aprendizagem ativa e construtivo de estudantes universitários; ao mesmo tempo deve ser incorporado na herança cognitiva e pedagógica de professores em formação como um veículo para consolidar práticas ativas e renovadoras nos planos de estudo do Ensino e no futuro desempenho da atividade docente pelos alunos.

Outra conclusão, conforme os objetivos específicos é de que os vídeos didáticos são o melhor complemento para a sala de aula invertida. Nesta tese mostrou-se as inúmeras vantagens que esta metodologia proporciona, bem como as dos vídeos que a acompanham.

Portanto, é conveniente implementá-la, sendo fundamental a avaliação para verificar se essas vantagens são realmente atendidas. Neste sentido, o modelo de questionário proposto é uma ferramenta para isso. Pretendemos realizar experiências de ensino deste tipo, de forma a corroborar os seus resultados positivos. O acúmulo de evidências a começar pelas aulas de Língua Portuguesa com ênfase na Literatura, nos permitirá verificar a conveniência desta metodologia inovadora.

O primeiro objetivo específico realizado foi identificar como é o aprendizado da Literatura através da metodologia sala de aula invertida em alunos do primeiro ano do ensino médio da turma 01 do Ensi-

no Médio, do turno Integral, na Escola Estadual Tereza dos Santos, no município de Itapiranga, estado do Amazonas/Brasil;

Foram desenvolvidas atividades através de pesquisa ação e de intervenção pedagógica e, posteriormente algumas perguntas para conhecer seu processo de conhecimento.

Em relação ao segundo objetivo, estava prevista a elaboração de uma proposta educacional para utilizar a metodologia de sala de aula invertida no ensino da disciplina de Línguas e Literaturas aos alunos e, dessa forma, desenvolveu-se uma proposta educacional que foi construída através das necessidades apresentadas pela alunos com base na pesquisa aplicada. Por esta razão, no presente trabalho de pesquisa

O terceiro objetivo foi avaliar a influência da metodologia da sala de aula invertida na ensino da disciplina de Línguas e Literaturas para alunos e verificar a contribuição da proposta no ensino de LP e Literaturas por meio do técnicas de e-Learning, este foi realizado durante o período de duas semanas dentro da instituição educacional, com a finalidade de dar solução às dificuldades do grupo investigado, com a finalidade de que a pesquisadora fortalecesse sua metodologia de ensino e para que os alunos obtenham aprendizado significativo.

A implementação do modelo de sala de aula invertida influenciou positivamente a aprendizagem de Literatura, tanto no uso de conceitos como de interação e desenvolvimento de competências

Da mesma forma, este estudo permitiu-nos constatar que os alunos estão intimamente relacionados com o conhecimento e utilização das TIC, como é o caso dos programas básicos (word, excel, etc.), programas de interação pessoal (Facebook, WhatsApp, Instagram, que). facilitou a implementação da estratégia, devido à utilização de grupos na plataforma Facebook; Contudo, os estudantes expressaram baixo conhecimento e utilização de bibliotecas virtuais, portais educacionais e programas autorais.

Investiu-se no ensino da disciplina de Línguas e Literaturas, pois uma tradição tradicional e a memorização dá um toque inovador ao estudo do conteúdo com esta metodologia ativa, uma vez que permite aos alunos quebrar as barreiras do tempo como espaço, a fim de trocar conhecimentos, dúvidas e informações para aprimorar suas habilidades e obter resultados frutíferos.

Para fortalecer o ensino da disciplina de LP e mais propriamente Literatura, decidiu-se desenvolver um proposta educativa sobre conteúdos e atividades vinculadas ao uso de diferentes ferramentas que apresenta a sala de aula invertida, para verificar o alcance do objetivo

Através da aplicação da proposta educativa foi possível confirmar a importância da sala de aula investido na formação dos alunos, pois é um método que fortalece a eficácia da aula conseguindo potencializar a participação ativa dos alunos, ajudando-os a melhorar a sua autonomia, raciocínio e compromisso com a própria aprendizagem, razão pela qual esta metodologia apoia o aumento de interatividade entre alunos e professores de forma mais colaborativa, criando múltiplos espaços que oferece este sistema educacional.

Sabe-se que o professor deve gostar de ler para poder despertar no aluno o interesse pela leitura. O aluno percebe que o professor lê, quando o mesmo dá testemunho vivo de suas leituras, lendo para a classe de forma expressiva e apaixonada, fazendo comentários sobre livros, autores, assuntos, estilos, passagens dos textos, atuação das personagens e assim por diante.

Cumprido 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.

Com base na literatura e experiências vivenciadas pela pesquisadora, verificou-se que existem fatores inevitáveis à prática pedagógica que devem ocupar lugar de destaque em sala de aula: a prática do empréstimo do livro para que possa ser lido em casa; o professor terá que ter paciência e compreensão diante do excessivo manuseio que o leitor faz durante a escolha de um livro; o professor deverá respeitar e tolerar as diferentes caminhadas dos seus alunos leitores e evitar desaprovar a escolha de livros feita por eles.

Contudo, ressalta-se outro importante saber, o saber relacionar, o qual somente é possível por meio de um diálogo horizontal, em que o professor e alunos desenvolvem conhecimentos de forma colaborativa. Além disso, os resultados da pesquisa indicam mudanças

profundas tanto no papel do professor, como no papel do aluno nos processos de aprendizagem com a sala de aula invertida. Assim, conclui-se que boa parte do sucesso da abordagem reside em assumir tais papéis de forma consciente.

Constatou-se que a compreensão de leitura que os alunos desenvolvem não é encontrada em níveis ótimos, devido à ausência de técnicas de participação recreativa, que permitir que ele seja aprimorado. Daí a necessidade de repensar a estratégia de aprendizagem aplicada em sala de aula dentro do processo de ensino.

A escrita criativa é pouco desenvolvida em sala de aula, pois não é aplicada o processo de escrita, o que impede a capacidade de estimular habilidades linguísticas nos alunos, porém há um fator que ainda não foi explorado dentro da sala de aula, que é o uso de ferramentas tecnológicas, o que estaria estimulando a participação ativa do aluno dentro da construção do conhecimento. Daí a sala de aula de aula invertida como estratégia de ensino seria relevante, pois daria ao aluno esse papel ativo que é tão necessário nos processos educativos.

Entre a produção de vídeos pelos docentes, podemos destacar o bem que se ajusta à classe invertida, o que provavelmente o converterá no recurso educativo que melhor complementa esta metodologia. Se for o professor responsável pela designação que criou os vídeos, o conteúdo poderá ser ajustado perfeitamente às atividades que ocorrerão na aula. No entanto, há que sinalizar também os inconvenientes que plantam este recurso, relacionados principalmente com a criação de material audiovisual e com sua aplicação ou aplicação prática na aula. O uso de vídeos docentes na aula invertida pode ser, por tanto, uma metodologia docente interessante sem nenhuma margem de risco. É por isso importante verificar se os objetivos perseguidos são alcançados. Para isso, propomos uma definição exata dos objetivos a alcançar com esta metodologia, e um questionário que permitirá ao professor determinar em que medida se alcançam

Conclui-se que os resultados determinaram a necessidade de repensar a forma como a disciplina de LP e a literatura são ensinadas, propondo um programa de sala de aula reversa que permita melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que lhes permite serem participantes ativos na sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 2016.

ANDRADE, Luiz Gustavo da S. Bispo et al. A sala invertida como alternativa inovadora para educação básica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 8, n. 2, p. 4-22, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/595/450>. Acesso em 30 jun. 2024.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. São Paulo: Papi-rus. 2014, 128 p.

ARAUJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa** (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis, SC. Anais.. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024

AUSUBEL, D., NOVAK, J. E HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Um ponto de vista cognitivo. México, segunda edição, Trillas, 2018

BACICH, L.; HOLANDA, L. Steam integrando as áreas para desenvolver as competências. In: _____. **Steam em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47

_____; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 39-345

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.p.15-154

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p.15-182

BARBOSA, E.; MOURA, D. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac,

Rio de Janeiro, v. 39, n.2, maio /ago. 2013. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>>. Acesso em: 15 JUL. 2024

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Calouste Gilbenkian, 2016

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. Educação & Medicina, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://educacao.emedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologia_sativas.html>. Acesso em: 11 maio 2024

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

_____. A. **Sala de aula invertida**. Leve sua aula para cada aluno, a qualquer hora, em qualquer lugar. Espanha: Edições SM 2014.

_____.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, p. 93, 2017.

_____.; J. SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, p. 93, 2017.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2015.

BLENDED LEARNING e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: Acesso em: 18 fev. 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, T.S; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**; nº 04, p. 1 19-143, 2014. Disponível em:< <http://>

urisantiago.br/multicienciaonline/adm/upload/v2/n3/7a8f7a1e21d-0610001959f0863ce52d2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024

BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo, Ática, 1995.

BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. In: **EDUCERE**, 12., 2015, Curitiba. Anais[...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 15464-15477. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20881_9548.pdf. Acesso em 13 maio. 2024.

BRANCO, Carla Castello; ALVES, Marcia Maria. Complexidade e sala de aula invertida – considerações sobre o método. In: **Educere**, 12., 2015, Curitiba. Anais[...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 15464- 15477. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20881_9548.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

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/> 30 ago. 2024

BROCARD, J. **As investigações na aula de português: um projeto curricular no 8ª série**. (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo). 2014

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.

CAMPAGNOLO, R.; APARECIDA, A.; RAUBER, J. J.; TRATCH, R. **Uso da abordagem Peer Instruction como metodologia ativa de aprendizagem: um relato de experiência**. Signos, n. 2, p. 79–87. 2014.

CAPELLATO, P. et al. Metodologias Ativas no Processo de Ensino - Aprendizagem Utilizando Seminários como Ferramentas Educacionais. **Journal of Chemical Engineering and Chemistry**. 2017.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **O saber e o saber fazer do professor**. São Paulo: Cengage Learning, p. 107-124, 2013

CARVALHO, Helena; MCCANDLESS, Margarite. Implementando a sala de aula invertida. **REVISTA HUPER**: revista Hospital Universitário Pedro Ernesto, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 39-45, 2014

CARVALHO, L. J; GUIMARÃES, C. R. P. Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de ciências e biologia. Sergipe. **Enfope, Fope**. 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/>. Acesso em: 17 jul. 2021.

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

_____. A internet e Sociedade em Rede. In: MORAES, Dênis de (org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2013

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p.

_____.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**.-3ª ed. –Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2018

COSTA, Arlindo. **Piaget**. São Bento do Sul: UDESC, 2019 (apostila mimeo).

_____. **Metodologias ativas no ensino de Ciências da Natureza**. Mafra: Nitran, 2020

COSTA, Heloísa Albuquerque. **A sala invertida como meio para a participação ativa dos alunos**. Disponível em: <_https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4963762/mod_resource/content/1/aula%204.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DAMASCENO, M.S.M. **A influência do uso da tecnologia na educação do século XXI**. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Formiga, Minas Gerais, 2012.

DANTAS, Adriana Doroteu et al. Uma avaliação do modelo sala de aula invertida no ensino superior. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, 4., 2015, Maceió.

DAROS, ; FAUSTO. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DINIZ, S.N.F. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. 2001. 186f. Dissertação de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p.421-431, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 29 maio 2024

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2008.

GLASSER, Willian. **Principais metodologias ativas**. Disponível em:< [https:// webcache. Googleuser content. com/search?q= cache:4mSfv aPfUJMJ: https:// matematicaetecnologia.com.br/metodologias-ativas/principais-metodologias-ativas/+ & cd = 1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4mSfv aPfUJMJ:https://matematicaetecnologia.com.br/metodologias-ativas/principais-metodologias-ativas/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 23 set. 2024

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Vani Moreira Kenski. Campinas: Papirus, 2003. Coleção Papirus Educação.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2 ed. Campinas: Papirus, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas, S.P.; Mercado de Letras, 1995.

_KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. São PAULO: Contexto, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura, por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** política, estrutura e organização. 5 ed. São Paulo; Cortez, 2007.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

LOURENÇO, M. L. **Por que ensinar português?** Didática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, v. 28, 2014

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, '2003.

MASETTO, M.T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, I,M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:** aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, **Metologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: penso, 2018. p. 2.

_____. Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e Aprendizagem inovadora com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 21ª Ed. 2014.

MOREIRA, P. **Metodologias ativas na escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rodrigues Alves, 2015.

MORIN, J.M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2013

_____. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2017

NASCIMENTO, F. D. do; MAUÉS, R. S. Tecnologias de informação e comunicação: desafios enfrentados pelos alunos do curso de pós-graduação em educação profissional e tecnológica. **Revista Igapó**, Amazonas, v. 13, n. 2, p. 78-9, dez., 2019.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: _____. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil: Simbolismo e Jogo**. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

_____. Concepção o jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica. **Rev. Movimento**, n. 02, ano 02, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Professores Imagem do Futuro Presente**. Lisboa. Portugal. Relgráfica Artes gráficas Lda. Benedita, 2009.

o) – Universidade de Brasília, Rio de Janeiro, 2016.

_____. **Epistemologia Genética: Sabedoria e ilusão filosófica; problemas da psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978

_____. **Seis estudos de psicologia**. Trabalho Editorial, S.A. Aragon, 390, 08013, Barcelona, 1991, Espanha., 2012

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Trad. Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

PONTE, J. P., MATOS, J. M. E ABRANTES, P. **Investigação em educação: Implicações curriculares**. Lisboa: IIE, 2016.

PRETTO, Nelson. de Luca. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. Salvador: UFBA, 2015

PRIETO, A., BARBARROJA, J., ÁLVAREZ, S., & CORELL, A. **Eficácia do modelo de sala de aula invertida no ensino universitário: uma**

síntese das melhores evidências. *Jornal de Educação*, 391, 149-180. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-476>, 2020

ROCKWELL, E. (1986). “Etnografia e teoria na pesquisa educacional”. In: EZPELETTA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez, 1986

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância**: uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHLEMMER, E. **A aprendizagem com o uso das tecnologias digitais**: viver e conviver na Virtualidade. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 103-126, jan./jun. 2005.

SILVA, M. V. C.; FROM, D. A. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem em cursos de engenharia química**. *Vitrine Prod. Acad*, 6(1), 89–171, 2018.

SILVA, Eliata. **A formação do professor e os desafios da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula**. *Mediação – Educação e Humanidades*. Ano V. n. 10, 2020.

SOUZA, A. L. D. A.; VILAÇA, A. L. D. A.; TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: MARTINS, G. **Metodologias Ativas**: Método e praticas para o século XXI. Quirinópolis – GO: IGM , 2020. p. 32-44.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação ino-**

vadora. Porto Alegre: pensa, 2018. p. 27 - 44. Disponível na internet: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/principios-fundamentos-procedimentos-educacao-basica-uma-relacao>. Acesso em 10 maio 2024.

VYGOTSKI, LEV. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 18

ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E A INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA, AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023 E 2024

*STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE IMPORTANCE
OF EARLY DIAGNOSIS AND INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION
CLASSES, AT EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO
E SILVA, LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF IRANDUBA,
AMAZONAS, BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2023 AND 2024*

Dianna Isadora dos Santos Guimarães Aquino

medce.diannaguimaraes@gmail.com

“Ser professor é, antes de tudo, uma profissão. No entanto, transformar essa profissão em algo verdadeiramente transformador é um processo fascinante, que envolve dedicação, impacto e compromisso com a educação” (AQUINO, 2025).

RESUMO

Este artigo é recorte abreviado da dissertação de Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Américas UNIDA, intitulada ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E A INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA, AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023 E 2024 com o objetivo de averiguar junto aos professores de Educação Física as estratégias utilizadas em relação aos alunos com transtorno do espectro autista inseridos nas aulas com os demais colegas. O conhecimento sobre educação especial e educação inclusiva, em parceria

com a família desses alunos e com os demais professores, é de suma importância para garantir o acesso às atividades conforme o planejamento do componente curricular. Além disso, compete ao professor de Educação Física avaliar o rendimento dos alunos de forma progressiva. Esta dissertação tem um caráter qualitativo, utilizando um estudo de caso em uma escola. Na realidade escolar, os professores devem adaptar suas atividades para integrar os alunos com Transtorno do Espectro Autista, incluindo na disciplina de Educação Física e Saúde. Propõe-se, portanto, investigar o impacto das atividades colaborativas nas aulas de Educação Física para crianças com Espectro Autista que frequentam a educação básica em alguns países. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e de escopo descritivo, utilizando uma entrevista semiestruturada como meio de coleta de informações. Foram entrevistados três professores de Educação Física que ministram aulas para alunos com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa conclui fornecendo dados relevantes que respondem aos pressupostos levantados no início do estudo, confirmando que as atividades colaborativas nas aulas de Educação Física causam, sim, um impacto positivo nos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Física. Inclusão

ABSTRACT

This article is an abbreviated excerpt from the dissertation in Education Sciences at the Universidad de la Integración de las Américas UNIDA, entitled STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE IMPORTANCE OF EARLY DIAGNOSIS AND INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES, AT EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF IRANDUBA, AMAZONAS, BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2023 AND 2024 with the objective of investigating with Physical Education teachers the strategies used in relation to students with autism spectrum disorder included in classes with other colleagues. Knowledge about special education and inclusive education, in partnership with the families of these students and with other teachers, is of utmost importance to guarantee access to activities according to the planning of the curricular component. Furthermore,

it is the responsibility of the Physical Education teacher to progressively evaluate the students' performance. This dissertation has a qualitative nature, using a case study in a school. In the school environment, teachers must adapt their activities to integrate students with Autism Spectrum Disorder, including in the Physical Education and Health discipline. Therefore, it is proposed to investigate the impact of collaborative activities in Physical Education classes for children with Autism Spectrum who attend basic education in some countries. for children with Autism Spectrum Disorder who attend basic education in some countries. The research has a qualitative approach and descriptive scope, using a semi-structured interview as a means of collecting information. Three Physical Education teachers who teach classes for students with Autism Spectrum Disorder were interviewed. The research concludes by providing relevant data that respond to the assumptions raised at the beginning of the study, confirming that collaborative activities in Physical Education classes do, in fact, have a positive impact on students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Physical Education. Inclusion

INTRODUÇÃO

Na abordagem do problema, considera-se que trazer uma discussão acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas gera inquietações para todos os professores, especialmente para os especialistas da área de Educação Física.

Seria possível, nas aulas de Educação Física, adotar metodologias capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao efetivo respeito às diversidades e particularidades existentes?

A pergunta central desta dissertação é a seguinte: Qual a importância do diagnóstico precoce em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua inserção nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II na EETI Maria Izabel Ferreira Xavier Desterro e Silva?

Entre as perguntas específicas, foram elencadas:

- Quais são as dificuldades enfrentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas práticas de Educação Física devido ao atraso no diagnóstico?

- Qual é a importância do acolhimento da família, da escola e da sociedade?
- O que as políticas públicas estão fazendo a respeito desse problema?
- Quais são os benefícios que a Educação Física traz para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Enquanto objetivo geral, buscou-se investigar a importância do diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus benefícios para a inserção da criança nas aulas de Educação Física.

Na sequência, são apresentados os seguintes objetivos específicos:

- Ressaltar a importância de observar os sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos de vida da criança e como isso pode influenciar diversas áreas, inclusive a vida escolar, em especial as aulas de Educação Física;
- Relacionar a interação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a família, os professores e a sociedade;
- Identificar os benefícios que a Educação Física promove nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na ótica dos professores; Contribuir para o processo de inclusão das crianças autistas nas aulas de Educação Física Escolar, buscando meios de conhecimento sobre os direitos dos autistas e os deveres dos professores.

No que tange à justificativa, esta pesquisa pretende reconhecer a importância do diagnóstico precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua inserção na escola, especialmente nas aulas de Educação Física. Deseja-se demonstrar que, por meio da atividade física, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) adquirem autoconhecimento das dimensões do movimento corporal, aumentam o equilíbrio e a coordenação motora, além de melhorar a percepção do espaço e do ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, pretende-se evidenciar que, através da Educação Física, os processos de aprendizagem do movimento realizados por alunos com autismo se tornam indispensáveis para o seu desenvolvimento motor e

cognitivo, tendo em vista que a Educação Física é uma área de atuação que trabalha tanto o corpo quanto a mente.

A Educação Física é considerada uma grande aliada na transformação da rotina de vida dos autistas, pois promove a prática de atividade física e esportiva, podendo gerar efeitos positivos no desenvolvimento motor, cognitivo e social. Como exemplo, podem-se citar os benefícios nos aspectos antropométricos, neuromusculares e metabólicos, despertando o interesse em realizar outras atividades; contribui também para a socialização e para a saúde psicológica, melhorando a autoestima, a qualidade de vida, as funções cognitivas, o estresse, a ansiedade e o uso de medicamentos.

Em relação ao âmbito familiar, podemos afirmar que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) começa em casa. No entanto, essa inclusão muitas vezes não se concretiza devido à falta de informação adequada, ao diagnóstico tardio e aos mitos existentes, que acabam criando barreiras quando a família não possui o suporte e a orientação necessários. A informação e a orientação parental são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A família é o primeiro grupo social e desempenha funções que determinarão a formação e o desenvolvimento da criança, seja no domínio afetivo, cognitivo ou psicológico. A família é um suporte de extrema importância para conduzir a aprendizagem e a interação da criança com a sociedade. Portanto, quanto mais cedo a família observar os sinais, melhor será o tratamento e o acolhimento dessa criança.

É importante que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) interaja com outras crianças de sua faixa etária, pois é necessário possibilitar o aumento progressivo de experiências de socialização para superar os déficits sociais dessas crianças e, dessa forma, permitir o desenvolvimento de novos comportamentos e conhecimentos (CAMARGO; BOSA, 2009). Considerando essa informação, acredita-se que a escola se constitui como o melhor lugar para que essas experiências de socialização e inclusão aconteçam. No entanto, ainda há debates e estudos sendo desenvolvidos sobre a inclusão, pois, mesmo com grandes avanços, ainda há muito a ser feito no contexto escolar. Há, portanto, necessidade de estudos em relação às estraté-

gias pedagógicas que visem maior preparo para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais especificamente nas aulas de Educação Física.

No que diz respeito às aulas de Educação Física e à participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), percebe-se que também houve grandes modificações ao longo do tempo. Historicamente, a Educação Física trabalhava com o princípio olímpico, privilegiando os mais fortes, ágeis e espertos, excluindo automaticamente aqueles que não se enquadravam nesse perfil, especialmente as pessoas com algum tipo de deficiência.

O contato entre o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor é desafiador, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Para o aluno, isso possibilita o aprendizado de novas habilidades e o desenvolvimento de novas capacidades interativas, tirando-o, de certa forma, do “isolamento”. Para o professor, trata-se de um grande aprendizado de vida e uma lição de amor ao próximo.

Consequências: O presente estudo contém cinco capítulos e as considerações finais. A parte introdutória apresenta os objetivos e a hipótese da pesquisa. No primeiro capítulo, traz-se uma síntese da revisão bibliográfica realizada no âmbito das produções acadêmicas *Stricto Sensu*, dos artigos e documentos. No segundo capítulo, acrescenta-se o percurso metodológico, discorrendo sobre a natureza do estudo, a caracterização do campo, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de aplicação do instrumento.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos dados coletados através do questionário sobre o processo inclusivo. Serão apresentados a organização da pesquisa e seus resultados, seguidos pela avaliação desses resultados, com análise dos dados das entrevistas, enfatizando a discussão das perspectivas, possibilidades e desafios apresentados pelos professores referentes à inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Por fim, as considerações finais retornam à hipótese, tecendo comentários acerca dos resultados encontrados e apresentando sugestões para estudos futuros, além de recomendações, referências e anexos.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 AUTISMO

Etiologias e diferentes níveis de gravidade. Esse transtorno surge nos primeiros anos de vida e envolve uma perda significativa de comunicação, socialização e capacidade imaginativa (Calegaro, Stolaruk e Zeni, s/d). Além disso, segundo Assumpção Jr et al. (1999, s/p), “seu aparecimento ocorre antes dos 3 anos de idade, com prevalência estimada de 4 a 5/10.000 e predomínio no sexo masculino (3 a 4 para 1), estando relacionado a fatores pré, peri e pós-natais.”

Com base em estudos internacionais, estima-se que no Brasil existam entre 65 mil e 195 mil pessoas autistas, uma vez que não há pesquisas específicas realizadas no país. Em crianças autistas, observa-se, na maioria dos casos, ausência ou atraso na linguagem oral, uso repetitivo da linguagem, dificuldades no contato visual, desinteresse nas relações interpessoais, ausência de espontaneidade e dificuldades na compreensão de determinados objetos.

Segundo Ellis, é evidente que os déficits de interação social, comunicação e imaginação social, além de comportamentos rígidos e repetitivos, constituem o núcleo central do espectro do autismo, apresentando outras variáveis características. Em relação aos indivíduos autistas, é comum que apresentem características socioemocionais como isolamento, agressividade e desinteresse; evitem contatos físicos e emocionais importantes; apresentem movimentos inadequados; não demonstrem medo de perigos reais; e manifestem risos inadequados, hábitos alimentares estranhos, além de episódios de choro e tristeza sem motivo aparente.

O autismo é chamado de transtorno do espectro porque diferentes pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar uma grande variedade de sintomas, ou seja, as características externas são bastante heterogêneas, dependendo do nível de impacto nas diferentes áreas de desenvolvimento. Os sintomas podem variar conforme a idade e persistir ao longo da vida; no entanto, ao atingir a idade adulta, os comportamentos tendem a se estabilizar,

com uma maior autonomia pessoal e melhoria na capacidade de relacionamento, embora ainda necessitem de apoio.

Embora o termo “autismo” seja antigo, as primeiras descrições do que hoje chamamos de TEA remontam a Kanner (1943) e Asperger (1944), embora não haja dúvida de que pessoas com esse tipo de transtorno sempre existiram. A primeira referência escrita conhecida ao “autismo” data do século XVI, atribuída a Johannes Mathesius, que relatou a história de um menino de 12 anos com autismo severo.

Como mencionado anteriormente, não é possível determinar características comuns a todas as pessoas com TEA, mas há certos traços que podem ser considerados comuns, como dificuldades de interação social e comportamentos estereotipados. Essas crianças apresentam padrões de comportamento, interesses e atividades restritivos e repetitivos, bem como limitações nas interações sociais e na comunicação, fatores que influenciam e interferem no comportamento ativo, predispondo-as à inatividade.

Estudos sobre o TEA sugerem que ele pode ser influenciado por intervenções ambientais, embora a questão hereditária seja bastante significativa, com prevalência genética estimada entre 50% e 90% dos casos. Conforme apresentado por Mas (2018), a definição do DSM-V (2014) se pauta no conceito de espectro, que...

[...] inserida no DSM-V (2013), está pautada no conceito de espectro, utilizado pela primeira vez em 1981 por Lorna Wing para sustentar a tese de que a Síndrome de Asperger fazia parte do mesmo fenômeno descrito por Leo Kanner em 1943, o Autismo Infantil Precoce. Esse conceito condensa em si classificações inteiras da quarta versão do DSM, que compunham o grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (MAS, 2018, p. 18).

Em relação aos seus homólogos sem demora, crianças e adolescentes com deficiência intelectual estão em risco aumentado de psicopatologia. Essas crianças apresentam um amplo espectro de problemas, incluindo doenças psiquiátricas graves, como transtornos de humor e psicose; distúrbios de comportamento perturbador, como transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade (TDAH); traços desa-

daptativos, como alta ansiedade ou impulsividade; e uma série de características mais específicas, como asstereotipias ou comportamento autolesivo (WATSON et. al., 2010).

Além disso, até 30,00% dos indivíduos com deficiência intelectual podem ter autismo ou transtornos invasivos do desenvolvimento (PDD) nas últimas décadas tem se concentrado principalmente em medir esses problemas e identificar sua prevalência em várias amostras de crianças com deficiência e os estudos de prevalência formaram a base de uma especialidade de pesquisa em rápido crescimento em doenças mentais em crianças com deficiência intelectual (TESSARO, 2005).

1.1 LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 deu maior ênfase à educação especial. Em seu capítulo V, que trata da educação especial, estabelece (Brasil, 1996):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de ensino escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a oferecer educação a alunos com necessidades especiais.

1. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial.
2. O atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.
3. A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, deve iniciar-se na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos para atender às suas necessidades;

II. Terminação específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido à sua deficiência, e aceleração para a conclusão do programa de superdotação em menor tempo;

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns;

IV. Educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não demonstrarem capacidade competitiva para inserção no mercado de trabalho, com articulação junto a órgãos oficiais, bem como para aqueles que possuam habilidade superior em áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras;

V. Acesso igualitário aos benefícios dos programas adicionais disponíveis para o ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão os critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuam exclusivamente na educação especial, com apoio técnico e financeiro do poder público. Parágrafo único: o governo adotará, como alternativa preferencial, a expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições mencionadas neste artigo (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 deu maior ênfase à educação especial. Em seu capítulo V, que trata da educação especial, estabelece (Brasil, 1996):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de ensino escolar, preferencialmente na rede regular, que oferece educação a alunos com necessidades especiais.

1. Haverá serviços de apoio especializados, quando necessários, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial.

2. O serviço educativo será prestado em aulas, escolas ou serviços especializados quando, atendendo às condi-

ções específicas dos alunos, não for possível a sua integração em classes comuns do ensino regular.

3. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, deve começar a partir da faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas educativos assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos para atender às suas necessidades;

II. Conclusão específica para aqueles que não conseguem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido à sua deficiência, bem como aceleração para a conclusão do programa de superdotação em menor tempo;

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, além de professores regulares capacitados para a integração desses alunos nas classes normais;

IV. Educação especial para o trabalho, visando a efetiva integração na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não demonstram capacidade competitiva para inserção laboral, articulação com órgãos oficiais, e para aqueles que possuem habilidades superiores em arte, áreas intelectuais ou psicomotoras;

V. Acesso igualitário aos benefícios de programas adicionais disponíveis para o ensino regular.

Art. 60. As agências reguladoras dos sistemas de ensino estabelecerão critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e que atuam exclusivamente na educação especial, com apoio técnico e financeiro do governo.

Parágrafo único. O governo adotará como alternativa preferencial a expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais no próprio ensino público, independentemente do apoio às instituições mencionadas neste artigo (Brasil, 1996).

Para isso, é necessário preparar o educador para atender corretamente a essa demanda e suas necessidades. Na verdade, não se pode falar em inclusão social sem considerar um ambiente inclusivo. Contudo, Cunha (2012) afirma que esse ambiente inclusivo não se estabelece apenas pelos recursos pedagógicos, mas pelas qualidades humanas dos seus operadores. Ou seja, o educador deve se preparar para lidar com os recursos disponíveis, o espaço de recursos e os conhecimentos adquiridos na formação, para proporcionar uma educação adequada ao indivíduo, ajudando-o a atingir seus objetivos.

Para Papim e Sanches (2013), o papel do educador é estimular a criança na formação e no conhecimento. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental para preparar a criança para enfrentar as adversidades existentes dentro da sala de aula. Além disso, o educador deve estar preparado para lidar com as complicações que possam surgir nas salas de aula, adaptando-se adequadamente às manifestações da doença.

Wedge (2012) sublinha que “não podemos educar sem considerar o aluno em sua individualidade, no seu papel social e na conquista de sua autonomia”. Não há falta de respeito à autonomia do professor; o cuidado necessário no mundo dos autistas é investigado e destacado com importância. O papel do educador é permitir a real interação do autista com a comunidade, garantindo a qualidade e representatividade que cada um merece.

A classe docente está convicta de que o autista tem o seu espaço. Eles desempenham suas funções de forma satisfatória, e talvez até melhor do que outras pessoas não autistas, devido às maiores dificuldades de aprendizagem do autista que ocorrem na infância. Mantoan pontua que:

A prática da inclusão social repousa em princípios que, até então, eram considerados incomuns, tais como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação. Isso se alinha ao movimento da inclusão, que propõe realizar uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos integrados em um mesmo ambiente. (MANTOAN, 2018, p. 18).

Há uma estimativa de que existam setenta milhões de pessoas com autismo no mundo; no Brasil, a quantidade oscila em torno de dois milhões de autistas. O autismo é uma condição neurodiversa que, em geral, afeta as relações comportamentais, seja na socialização ou na comunicação.

Movimentos civis locais, nacionais e internacionais induziram a construção do projeto que se tornou lei, ampliando e garantindo direitos constitucionais. A lei que regulamenta o autismo estabelece novas práticas de ensino com a intenção de atender às especificidades de cada indivíduo, proteger contra abusos os alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação para todos. A lei também incorpora aspectos relacionados aos direitos da pessoa com autismo, incluindo aqueles referentes à educação, que estão descritos desde 2012 em uma lei específica para regulamentar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo, portanto, seus direitos prioritários, conforme descrito no Art. 2º.

I – A intersetorialidade no desenvolvimento das ações das políticas para o atendimento à pessoa com o transtorno do espectro autista.

V – O estímulo à inserção da pessoa no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

VI – O incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como dos pais e responsáveis (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764, de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo, visa reforçar a integralidade física e moral, a segurança, o lazer, a proteção contra abuso e exploração, além do acesso a ações e serviços dedicados à saúde, assim como ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Por conseguinte, após a sanção da Lei do Autismo, houve um aumento na procura por vagas nas escolas públicas regulares, em razão das novas ações políticas, que determinam:

Ao poder público cabe implementar políticas de acesso, inserção e apoio para esse segmento populacional

na rede de educação básica, cujos índices de inclusão estão muito aquém do desejável. Tais políticas públicas governamentais têm sido direcionadas preferencialmente à inclusão dos alunos com deficiências, altas habilidades ou superdotação, e transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os autistas, em classes comuns das escolas da rede regular de ensino básico. Essas escolas devem receber esses alunos, montando salas especializadas de apoio (CAMURÇA, 2022, p. 68).

Além dessa perspectiva, Camurça refuta seu pensamento ao afirmar que:

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme o disposto em seu art. 1º, esclarecem que os sistemas de ensino devem matricular alunos com necessidades inclusivas em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertada na sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Nesse sentido, as ações políticas para a educação especial destacam que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas instituições de ensino regular em todos os níveis, com direito à educação de qualidade. Por isso, o AEE assume um papel importante para a educação inclusiva (CAMURÇA, 2022, p. 67).

Sendo assim, subentende-se a partir das falas de Camurça que a escola, o gestor e o corpo docente precisam abraçar o aluno autista e incluí-lo no sistema de ensino, para que ele possa receber os conteúdos necessários para sua evolução educacional, social e comunicacional.

Aos pais, responsáveis e familiares, há um certo alívio ao saber que existe uma lei que protege e insere o aluno autista no sistema público de ensino. Quem convive com o autista conhece bem suas limitações em comunicação, interação social e comportamento restrito. É dentro dessa tríade que se configura o autismo, e identificar tais limitações é imperativo. Como afirma Teixeira:

Quanto à apresentação de um diagnóstico inicial, este é de suma importância no processo de tratamento. Crian-

ças inseridas nesse contexto têm uma chance elevada de apresentar uma melhoria significativa nos sintomas do TEA ao longo da vida. Dessa forma, quanto mais cedo for realizada uma intervenção, melhores serão os resultados. Isso não vem ocorrendo no Brasil. Nos Estados Unidos, o diagnóstico é feito por volta dos três anos (o que já é tardio, pois o diagnóstico antes dos dois anos garante um prognóstico melhor). No Brasil, os indivíduos são diagnosticados por volta dos oito anos de idade e acabam tendo um prognóstico muito pior (TEIXEIRA, 2017, p. 28).

As observações de Teixeira destacam o quanto ainda é deficiente o cenário de diagnóstico do autismo. De certa forma, isso implica diretamente no processo de interiorização de conteúdos educacionais por uma criança autista, que, para todos os efeitos legais, é considerada com deficiência e, portanto, precisa de acompanhamento para um desenvolvimento satisfatório. Contudo, se o diagnóstico não for feito antes da criança ser matriculada na escola, a aprendizagem pode não ser adequada. A partir disso, surge a inegável necessidade de inclusão dos alunos com o TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA.

O MEC (Ministério da Educação), embora busque implementar as leis que amparam o autista, não prevê nenhum método de ensino específico para regulamentar a técnica a ser usada em sala de aula para os alunos incluídos na educação regular.

É indubitável que diretrizes específicas contribuiriam para a criação de um projeto de inclusão adequado para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os diversos graus apresentados por alunos distintos. Há casos em que não é possível incluir um aluno autista na rede regular de ensino, apesar do desejo da classe educacional e familiar de que todos os autistas, em seus diversos graus, sejam inseridos no ambiente escolar junto com as demais pessoas. No entanto, às vezes isso não é possível devido à severidade do grau de autismo.

Os TEA constituem uma das patologias do neurodesenvolvimento infantil de maior gravidade. Aqueles que sofrem com esses

transtornos têm suas habilidades seriamente afetadas e enfrentam de-sadaptação à vida em sociedade.

É caracterizado por:

- Alterações e déficits na capacidade de relacionamento com as pessoas;
- Alterações na capacidade de usar a linguagem como comunicação social;
- Emergência de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Existem síndromes que compartilham algumas das características e sintomas comportamentais do autismo e que podem levar a diagnósticos errados.

Autismo-psicose do final da infância e/ou esquizofrenia:

-Idade de início da síndrome: no autismo, antes dos 30 meses; na esquizofrenia, no final da infância; -História familiar: no autismo, não há história de psicose familiar; na esquizofrenia, geralmente há; -Distúrbios de linguagem: no autismo, o desenvolvimento da linguagem está alterado; na esquizofrenia, geralmente permanece preservado; - Processos alucinatórios: presentes na esquizofrenia, mas não no autismo; - Incidência: no autismo, ocorre mais no sexo masculino; na esquizofrenia, a incidência é semelhante em homens e mulheres.

Deficiência mental-autista:

Os padrões de comportamento em pessoas com deficiência intelectual são semelhantes ao seu nível intelectual e às alterações na interação com pessoas e objetos. Esses padrões estão sempre presentes no autismo, mas não necessariamente na deficiência mental.

Autismo-mutismo:

No mutismo, a linguagem existe em contextos e com pessoas restritas, utilizando sistemas de comunicação alternativos (gestos), enquanto no autismo, a comunicação verbal é praticamente inexistente.

Déficits sensoriais do autismo (surdez, cegueira):

A surdez congênita, se não diagnosticada, pode levar ao aparecimento de comportamentos autistas, que desaparecem com a implementação de sistemas de comunicação alternativos. A cegueira pode produzir automutilação ou movimentos estereotipados, como no autismo.

O problema da causa que produz o quadro clínico do autismo ainda não tem uma resposta óbvia. Muitas teorias têm proliferado desde 1943 sem fornecer provas conclusivas, embora haja consenso de que o autismo constitui um modelo peculiar de uma condição de natureza fundamentalmente cultural, mas provavelmente biológica.

Teorias Psicogenéticas: Essas teorias, com raízes nas teorias psicanalíticas, assumem que as crianças autistas eram “normais” na época do nascimento, mas, devido a fatores familiares adversos no seu desenvolvimento, desencadeiam a condição autista. Os fatores envolvidos na gênese do autismo são agrupados em quatro categorias: - Transtornos psiquiátricos ou características de personalidade anômalas dos pais; - QI e classe social dos pais; - Interação anormal entre pais e filhos; - Estresse intenso e eventos traumáticos na fase inicial da vida da criança.

Teorias Biológicas: Embora não haja uma causa fisiológica óbvia na maioria dos casos, aceita-se que o déficit cognitivo tem um papel crucial na gênese do autismo. Também não se sabe se é devido a um agente etiológico específico ou a uma combinação de vários fatores. Entre as teorias biológicas postuladas estão: Teorias genéticas (síndrome do X frágil); - Anomalias bioquímicas (esclerose tuberosa, etc.); Tipo infeccioso (rubéola, encefalite); - Teoria da disfunção cerebral do hemisfério esquerdo; - Teorias imunológicas.

1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E AUTISMO

O direito de acesso à educação é um direito constitucional e, sobretudo, um exercício de cidadania. Qualquer pessoa, independentemente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social, tem o direito, garantido pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir da educação nos espaços municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2007).

Embora no Brasil existam esta e outras leis que garantem o acesso das pessoas com autismo e outras deficiências a uma educação de qualidade, essas mesmas regulamentações não asseguram o acesso dos alunos a professores e profissionais qualificados para implementar esse direito à educação (PAPIN; SANCHES, 2013).

Por meio da prática esportiva, as crianças são submetidas a situações reais de convivência interpessoal, respeitam as regras do futsal, respeitam os outros, e enfrentam situações de perda e ganho no jogo. Ou seja, permite-se que a criança se desenvolva emocionalmente.

Assim, como valor para o professor, ao mesmo tempo organizador de aulas teóricas e práticas, deve-se pensar em aproximar os alunos para que participem, se sintam importantes na escola, e desenvolvam maturidade, respeito ao próximo e uma melhor convivência. Isso fortalece a Educação Física.

Podemos entender, portanto, que, na escola, as aulas dessa disciplina não devem focar apenas nos aspectos físicos. Elas também devem estar atentas aos movimentos, de forma a irem além do objetivo dos estímulos de desempenho físico, adotando uma perspectiva de formação cidadã e de expectativa quanto ao comportamento mais cooperativo e participativo.

Os valores alcançados por meio do esporte, como colaboração, aceitação da autoridade, internalização de normas, disciplina, autoaperfeiçoamento e iniciativa, constituem diversas formas de comportamentos positivos e integradores. Esses valores estão presentes no código de conduta de cada indivíduo e moldam seu modo de vida.

A Educação Física continua a confirmar seu papel colaborativo no desenvolvimento integral da criança, preparando um ambiente rico para discussões e reflexões sobre os vários conflitos que ocorrem no contexto escolar. A seriedade do educador é fundamental nesse processo, pois ele deve reconhecer seu papel como conselheiro no desenvolvimento do caráter dos alunos, servindo como modelo e referência em suas interações.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola afeta três elementos fundamentais para o processo de aprendizagem: a cognição, que inclui desempenho cognitivo e acadêmico; o comportamento, que se refere a comportamentos sociais, uso da linguagem, estereótipos, etc.; e, finalmente, as habilidades motoras finas e grossas. Estudos têm demonstrado que essas habilidades tendem a ser atípicas e/ou a apresentar desenvolvimento retardado, o que será objeto deste estudo.

1.2. 1Atividade Física em Estudantes com TEA

A Atividade Física (AF) regular é essencial para manter e promover a saúde e o bem-estar de toda a população. No entanto, isso pode ser desafiador para pessoas com TEA, especialmente para crianças, uma vez que, como mencionado anteriormente, elas apresentam baixos níveis de desenvolvimento motor e dificuldades no planejamento, generalização, bem como nas atividades de autocontrole.

Crianças com TEA que praticam 60 minutos de AF duas vezes por semana durante um determinado período conseguem melhorar suas habilidades motoras e sociais. Estudos como os de Hillier, Murphy e Ferrara (2011) explicam que a prática de exercícios físicos pode reduzir os níveis sanguíneos de cortisol, o que, por sua vez, diminui a ansiedade e o estresse.

Por meio dessa disciplina, os professores de Educação Física podem:

- Implementar atividades inclusivas, oferecendo oportunidades para que as crianças desenvolvam suas próprias habilidades e possam avaliar e praticar diferentes modalidades esportivas adaptadas, trocando sensações, ideias e emoções expressas por outras pessoas através da experiência corporal proporcionado pelo movimento:

- Compreender e saber educar pessoas com limitações funcionais.
- Promover a inclusão por meio do esporte, sem discriminar as pessoas, alcançando o respeito pela diferença e incentivando uma orientação mista.
- Empregar a aceitação e o respeito focados em crianças com limitações funcionais, por meio da empatia.
- Reconhecer os benefícios da normalização e integração de pessoas com limitações funcionais, utilizando as atividades físico-esportivas como meio de integração social.
- Promover a educação em atividades físico-esportivas e a igualdade social.

Crianças com TEA têm uma sensibilidade diferente tanto à dor quanto ao cansaço mental ou físico, além de apresentarem alterações na propriocepção. Elas podem não reconhecer os estímulos que seus corpos lhes enviam, respondendo a esse desconforto com comportamentos inadequados. Por isso, é necessário dar maior atenção para

garantir sua integridade física e promover a integração dessas crianças em jogos cooperativos, formando grupos de dois ou três alunos.

Conforme mencionado anteriormente, é importante destacar que as competências em modelos básicos de movimentos resultam da execução de um ou mais padrões motores. Quando esses padrões são repetidos de forma persistente, ocorre a mecanização dos mesmos, o que é chamado de habilidade motora.

A habilidade motora é desenvolvida no aprendiz à medida que ele melhora seus resultados, dependendo do momento específico.

O início do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil é a etapa mais importante para as crianças desenvolverem e aprimorarem suas habilidades motoras. Por isso, é um dos objetivos mais importantes que o professor de Educação Física deve propor, aproveitando a disposição dos alunos para colocar em prática exercícios simples que facilitem o desenvolvimento físico, recreativo e/ou esportivo. Dessa forma, as crianças serão capazes de se relacionar de maneira satisfatória com o mundo ao seu redor.

As habilidades motoras são comuns e gerais, servindo como base para o aprendizado posterior de outras habilidades mais específicas e complexas. Essas habilidades básicas são chamadas assim porque são desenvolvidas em todas as disciplinas, foram essenciais para a sobrevivência e continuam a ser uma parte crucial no acompanhamento de diversas aprendizagens motoras. Portanto, pode-se afirmar que as habilidades motoras básicas influenciam positivamente a vida ativa de qualquer criança, tornando mais fácil para ela obter o controle dos movimentos humanos elementares, gerando satisfação física, social e psicológica.

Para organizar essas competências, elas podem ser classificadas em dois grupos:

- a) As habilidades motoras que se baseiam na locomoção, nas quais encontrar os diferentes movimentos relacionados ao uso do próprio corpo sendo essencial no ser humano. Neste bloco estão os vários movimentos naturais (correr e caminhar), movimentos formados que são realizados fora de outros naturais, (rítmicos, sustentando algumas partes do corpo, por exemplo casais, etc.), saltos (verticais e horizontais) e giros (eixo trans-

versal, eixo vertical, sagital). Eles também constituem uma parte muito importante para o aprendizado de técnicas esportivas que envolvem locomoção e desempenham um papel essencial no crescimento da menina e do menino, a quem é dada a faculdade de exploração do mundo que os rodeia (Gamboa, 2010).

- b) Habilidades motoras que se baseiam na manipulação, nas quais se localizam os movimentos iniciados a partir do uso de objetos, como recepções e arremessos. Também é possível incluir o arremesso como uma capacidade genérica que se desenvolve a partir da evolução das habilidades de manipulação natural. Modelos manipulativos são essenciais para o crescimento da criança, pois constituem a base para o aprendizado de técnicas esportivas subsequentes e também facilitam a interação com objetos, permitindo que as crianças os conheçam e explorem. Assim como as habilidades de locomoção, essas habilidades manipulativas se manifestam e se desenvolvem desde o nascimento, começando com reflexos no recém-nascido até a formação de movimentos em que as ações fragmentadas se integram. Como mencionado anteriormente, vários autores concordam que as habilidades motoras básicas têm um valor fundamental no desenvolvimento motor das crianças, contribuindo para a evolução e a melhoria do movimento reflexo primário, bem como para a coordenação dos grandes grupos musculares envolvidos nos mecanismos de controle do equilíbrio, postura e movimento.

Segundo a OMS (2010), as pessoas com TEA não cumprem as recomendações de 60 minutos de atividade física (AF) por dia; pelo contrário, investem mais tempo em atividades de lazer sedentárias. Além disso, quando somamos a preocupação dos pais em relação ao diagnóstico de TEA nos filhos à preocupação com o pouco comprometimento motor que eles demonstram em suas rotinas diárias, a situação se agrava. A incorporação da atividade física no cotidiano dessas crianças é essencial para o seu desenvolvimento adequado e benéfico para sua saúde. No entanto, a dificuldade em brincar imaginativamente, participar de jogos sociais e interagir com colegas dificulta a participação nas aulas de Educação Física na maioria dos casos.

Todas as pesquisas na área de TEA indicam que a prática de AF diminui significativamente desde a infância até a adolescência (MacDonald, Esposito, Ulrich, 2010), o que leva à predisposição para doenças cardiovasculares crônicas, como o colesterol alto, e outras condições como a obesidade. Além disso, os resultados do estudo AVENA (Alimentação e Avaliação do Estado Nutricional em Adolescentes) mostram uma diminuição na prática de AF e um aumento no grau de obesidade.

A área de Educação Física no Ensino Fundamental I e II pode, sem dúvida, se tornar uma das melhores ferramentas para reverter essa situação. As aulas devem ser planejadas e realizadas com o objetivo de promover a prática de atividades físicas entre os alunos, criando hábitos que duram a vida toda. Vários estudos demonstraram que experiências positivas e a motivação de crianças e adolescentes nas sessões de Educação Física determinam sua intenção de praticar AF e permanecer fisicamente ativos.

A área da Educação Física centra-se fundamentalmente no desenvolvimento de comportamentos motores, ao mesmo tempo que são desenvolvidos aspectos cognitivos, comunicativos, expressivos, sociais e afetivos. Ao trabalhar com alunos, muitas vezes a abordagem na área da Educação Física precisa ser diferente. Como sabemos, na Educação Física existem blocos de conteúdos que devem ser trabalhados por todos os alunos durante o ano letivo. Portanto, seria necessário adaptar esse método, incluindo mais jogos relacionados ao conteúdo na área de “brincar”, além de realizar mais de uma atividade por sessão. Dessa forma, a turma seria organizada em grupos, e cada grupo começaria em uma área, variando conforme a orientação do professor. Assim, os alunos com TEA não ficariam fixos em nenhum grupo, tendo a liberdade de se deslocar para a zona que mais lhes agrada, sem precisar mudar de lugar quando o apito soar.

O Transtorno Autista é definido por três eixos sintomáticos e um referente à idade de eclosão, que deve ser de pelo menos 36 meses, de acordo com o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Os eixos são interação social, comunicação e comportamento.

1. Impedimento qualitativo à interação social, manifestado por dois ou mais dos seguintes critérios:
 - b. Impedimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, como olhar face a face, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular as interações sociais;
 - c. Dificuldade em desenvolver relacionamentos com pares de acordo com o nível de desenvolvimento;
 - d. Impedimento acentuado em expressar prazer na felicidade de outras pessoas;
 - e. Falta de reciprocidade social ou emocional.
2. Impedimentos qualitativos na comunicação, que se manifestam por um ou mais dos seguintes critérios:
 - a. Atraso ou falta total no desenvolvimento da linguagem falada (sem tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, como gestos ou mímica);
 - b. Em indivíduos com fala adequada, dificuldade na capacidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas;
 - c. Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
 - d. Falta de brincadeiras simbólicas variadas e espontâneas ou brincadeiras sociais imitativas adequadas ao nível de desenvolvimento.
3. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, manifestados por um ou mais dos seguintes critérios:
 - a. Preocupação focada em um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco;
 - b. Adesão aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
 - c. Maneirismos motores repetitivos e estereotipados (por exemplo, movimentos
 - d. peculiares de mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
 - e. Preocupação persistente com objetos.

1.3 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Em outras palavras, a menos que as evidências relacionadas ao progresso e à felicidade das crianças na escola sejam inequivocamente desfavoráveis à integração, os princípios utilizados para orientar a prática atual em direção à inclusão devem ser empregados para determinar a direção da política. Os princípios são a chave. A 60 pesquisa pode fornecer apenas um indicador bruto para o sucesso ou adequação da inclusão. Em última análise, o fato de a desagregação continuar ou não e as escolas convencionais se tornarem mais inclusivas dependerá dos valores da sociedade e de suas atitudes (SACRISTÁN, 2015)

Fonseca (1995, p. 210) mostra que a integração visa programar objetivos pedagógicos concomitantes com as necessidades e desejos dos alunos, eliminando rótulos e individualizando seus problemas. “Integração é falar em novas alternativas e em novas vias, falar em desenvolvimento” (1995, p. 210).

A inclusão deve estar no centro de qualquer sociedade que valorize esses princípios e no centro de um sistema educacional verdadeiramente abrangente. A inclusão certamente se tornará cada vez mais prevalente na primeira parte do novo século. Mesmo que escolas e administradores não estejam convencidos pelos argumentos éticos ou evidências empíricas a seu favor, parece provável que eles terão que responder a um ambiente legislativo cada vez mais antidiscriminatório, apoiado por vigorosos movimentos de direitos em todo o mundo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com abordagem no grupo focal.

A natureza da pesquisa foi do tipo exploratório-descritiva, considerando a necessidade de conhecer melhor o campo estudado, antes de descrever procedimentos e levantar questões pertinentes à temática investigada.

A abordagem metodológica desenvolvida nesta pesquisa foi fundamentada à luz do referencial qualitativo. O escopo é de natureza

descritiva e propõe-se a uma compreensão particular e profunda dos fenômenos sociais em questão.

A proposta é trabalhar de acordo com os pressupostos da Pesquisa Social, refletindo aspectos do desenvolvimento e da dinâmica social.

Evidenciamos que, para alcançar os objetivos aqui propostos, utilizaremos uma pesquisa de cunho qualitativo, metodologia que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente.”

A pesquisa bibliográfica baseou-se em livros, artigos, teses e outros estudos já publicados sobre a problemática. Esse estudo fundamentará a pesquisa e auxiliará na interpretação das informações obtidas durante a coleta de dados, sendo de natureza descritiva e do tipo não experimental, com enfoque misto, predominantemente qualitativo.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo fornecer embasamento sobre a perspectiva de autores que desenvolveram estudos nas áreas abrangentes em torno do tema deste trabalho. Para o embasamento teórico, foram pesquisados autores como Vygotsky, Piaget, Ferreira, entre outros.

A pesquisa de campo é uma das principais ferramentas para reunir os resultados, analisar os dados e contribuir para futuras tomadas de decisões relacionadas aos objetivos do trabalho.

Sabemos que a metodologia é um dos fatores que possibilitam ao pesquisador um melhor andamento de seu trabalho, de forma elaborada e sistematizada, permitindo chegar a possíveis soluções e ao entendimento do problema investigado. Esta dissertação inclui dados primários obtidos por meio da aplicação de um formulário via Google Forms aos profissionais da educação, sujeitos centrais deste estudo. Compreende-se, assim, que esses dados são fontes ainda não tabuladas ou analisadas (GIL, 1999).

Nesse sentido, entende-se que o papel fundamental da pesquisa científica é levantar questionamentos, sanar dúvidas, refletir, sugerir novos estudos e novas pesquisas, tendo como base procedimentos fidedignos e claramente definidos.

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, embora, em algum momento, a maio-

ria das pesquisas científicas passe pela fase exploratória, à medida que o pesquisador tenta se familiarizar com o fenômeno que pretende estudar.

A característica mais importante dessa abordagem é a necessidade de conhecer um fato ou fenômeno ainda pouco explorado pela ciência. Isso também se aplica à aplicação do conhecimento em vários campos de estudo, como usar a lente teórica de um campo de conhecimento para observar fenômenos em outro.

Um estudo de caso é um tipo de investigação que visa fornecer uma análise profunda e completa de uma situação, como um grupo social, uma organização ou um fenômeno social específico.

Em relação ao seu enfoque, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa e descritiva. De acordo com Gil (2014), uma pesquisa pode ser considerada qualitativa em virtude de suas características. No aspecto qualitativo, a pesquisa responde a questões muito particulares, sendo o lugar da intuição, da exploração e do subjetivismo. Ou seja, busca-se o significado das ações e relações humanas.

O grupo amostral foi composto por três professores que atuam na Educação Física na Educação Básica.

A Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) está localizada na Rodovia Carlos Braga, S/N - Km1, Zona Rural da cidade de Iranduba/AM. A escola recebeu o nome da Professora Maria Izabel Ferreira Xavier Desterro e Silva, que tinha uma imensa paixão pela música e pelo ensino do piano. Nascida em Manaus, em 25 de março de 1929, ela foi criada em uma família amazonense de tradição artístico-musical, iniciando seus estudos de piano aos cinco anos de idade. Foi uma excelente profissional da educação, e, em sua homenagem, a escola foi batizada com seu nome.

Dando ênfase à pesquisa qualitativa, que, segundo Richardson (1999, p. 90), “pode ser considerada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, e à pesquisa quantitativa, na qual os resultados podem ser quantificados.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista estruturada, elaborada pela própria pesquisadora, com cinco professoras. A entrevista estruturada é um guia elaborado que permite ao entrevistado expressar sua opinião de acordo com seu ponto de vista.

Para Mattos (2013, p. 23), “a entrevista não estruturada é aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta”. Nesse tipo de técnica, o entrevistado tem a liberdade de escolher como irá construir seu conceito sobre o tema proposto.

Quanto ao procedimento adotado para a coleta de dados, foi utilizada a pesquisa bibliográfica que, conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 71), abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais etc. Além disso, foi realizada uma entrevista estruturada, elaborada pelo pesquisador, seguindo o conceito de Marconi e Lakatos (2002, p. 93), que definem a entrevista estruturada como aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido.

A pesquisa pode ser pautada no paradigma interpretativo, pois foi realizada dentro do ambiente escolar, na aula de Educação Física, onde o aluno habitualmente trabalha. As informações foram fornecidas pelos sujeitos entrevistados. Com base nas respostas das entrevistas, é possível interpretar o efeito que as atividades colaborativas têm nas crianças com TEA, considerando que as realidades dependem de vários fatores, como o estabelecimento, o ambiente, o tempo de convivência entre o professor e o aluno, além das motivações e comportamentos do aluno.

Os participantes da pesquisa responderam à entrevista por meio do método de autopreenchimento. A entrevista é uma ferramenta muito útil para pesquisas qualitativas, pois permite a coleta de informações detalhadas. Ela é definida como uma conversa coloquial destinada a alcançar um objetivo específico, sendo particularmente vantajosa para estudos descritivos e nas fases de exploração.

O tipo de entrevista utilizado foi o semiestruturado, devido ao seu caráter flexível e planejado, o que permite adaptação ao entrevistado e ao contexto em que ocorre. A principal vantagem desse formato é a motivação do entrevistado, possibilitando esclarecer termos, identificar ambiguidades e reduzir o formalismo. A entrevista semiestruturada permite limitar informações desnecessárias e obter dados mais aprofundados sobre temas específicos. Com isso, o entrevistador pode direcionar a entrevista de acordo com o objetivo do estudo e evitar que o entrevistado forneça informações excessivas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 RESULTADOS

3.1.1 Perguntas:

Você possui ou já possuiu alunos com TEA nas turmas em que leciona? Se sim, quantos?

R1= Sim. Tenho um aluno com TEA em Atletismo.

R2= Sim. Tenho um aluno com TEA em Atletismo.

R3= Sim. Um em cada turma.

Há quanto tempo você leciona ou por quanto tempo lecionou para esses alunos?

R1= Leciono há 30 anos e em todo esse tempo, só tive esse aluno de atletismo.

R2= Leciono há 1 ano

R3= Há um ano.

Qual a idade destes alunos e em quais turmas eles estão matriculados?

R1= 17 anos - 1ª série do Ensino Médio.

R2= 16 anos - 1ª série do Ensino Médio.

R3= 15 e 17 anos - 1ª série do Ensino Médio).

Além do contexto escolar, você atua ou atuou com alunos com TEA em outros espaços? Quais e em qual período?

R1= Sim, entre 2021 e 2023.

R2= Não.

R3= Atuei somente em contexto escolar.

Fale sobre a sua trajetória profissional na atuação com alunos com TEA:

R1= Tenho apenas um aluno no Projeto de Atletismo que realizo atividades com ele. Ele consegui acompanhar as atividades pedagógicas conforme suas limitações.

R2= Com o auxílio dos professores de apoio consigo interagir com o aluno, principalmente através do esporte.

R3= Conheci esse transtorno de frente quando entrei na universidade, pois ela tem projetos para pessoas com deficiência, e isso me deu mais oportunidade de conhecimento sobre o tema.

Comente sobre a sua percepção acerca da participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física:

R1= Cada aluno tem suas peculiaridades e suas limitações em relação as execuções dos exercícios, pois são muito técnicos, é necessário ter um olhar criterioso e carinhoso para com eles.

R2= O aluno participa com um grande nível de satisfação das atividades propostas.

R3= Alunos muito participativos, carinhosos, mas, apesar de algumas dificuldades motoras são bastantes esforçados para obter sucesso na execução das atividades.

Você observa diferenças ou dificuldades no desenvolvimento das aulas nas turmas que possuem alunos com TEA? Se sim, de que forma percebe isto?

R1= Sim. Existem diferenças grandes, no primeiro momento dizem que entendem a atividade, mas ao executar fazem de forma errada, é nesse momento que notamos a diferença.

R2= Não acompanho diretamente as aulas dos demais professores, mas acompanhando os relatórios consigo visualizar o desempenho do desenvolvimento do aluno.

R3= Sim, através da execução do movimento ministrados consegue-se observar tais diferenças e dificuldades.

Você utiliza algum tipo de estratégia para estimular a participação dos alunos com TEA em suas aulas? Se sim, qual(is)?

R1= Sim. Procuro executar a atividade prática demonstrando visivelmente a forma de execução, e na maioria das vezes, dá certo. É notável a facilidade quando conseguem a executar corretamente.

R2= Sim. Elaboro atividades em que o aluno venha participar com todos ou com a maioria dos alunos.

R3= Sim. Atividades mais interativas

Como ocorre a resposta dos alunos com TEA, do ponto de vista atitudinal, às atividades propostas em suas aulas?

R1= No meu caso, que trabalho com o Projeto de Atletismo, sempre é muito positivo, especialmente porque temos competição prevista para esse público.

R2= Ocorre de maneira satisfatória.

R3= Ótimas. Amam a Educação Física.

Você percebe preferência ou um melhor engajamento dos alunos com TEA em alguma(s) atividade(s) que você propõe nas aulas? Se sim, cite exemplos:

R1= Sim.

R2= Sim. O aluno participa com perfeição nas aulas de voleibol e badminton

R3= Sim, atividades em grupo, colaborativas ou quando faço adaptação incluindo personagens.

Você considera que as aulas de educação física escolar favorecem o desenvolvimento de aspectos como a interação social, a comunicação e as mudanças nos comportamentos restritos e repetitivos, comumente observados nas pessoas com TEA? De que forma você observa isto?

R1= Lançamento de Peso e de Dardo, Salto em Distância, nas Corridas.

R2= Sim. As aulas permitem e favorecem a interação entre os alunos.

R3= Com toda a certeza. Observo através da participação e do ânimo nas práticas das atividades.

Em termos das interações sociais e da comunicação, de que forma acontecem entre o aluno com TEA, seus colegas e o professor durante as aulas de Educação Física? Observa mudanças no decorrer das aulas (semestre/ano letivo)?

R1= Normalmente acontece. Sabendo sempre passo orientações aos demais alunos sobre o aluno com essas dificuldades que está presente no Projeto.

R2= Durante as aulas, a comunicação e a socialização acontecem naturalmente de acordo com as aulas propostas.

R3= Não tenho problemas de comunicação

Você observa mudanças em outros aspectos do desenvolvimento dos alunos com TEA a partir da participação nas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos:

R1= Sim. Vejo o interesse pela prática do esporte, pois sempre está perguntando sobre os dias de treinamento e os dias das competições.

R2= Sim. Irritação, agressividade e ansiedade.

R3= Não

Você acredita que a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, familiares e funcionários em geral) contribuem para a inclusão destes alunos no contexto escolar em que você atua? De que forma?

R1= Sim. Afinal, todos fazem parte da formação educacional dentro de suas áreas, tendo um olhar pedagógico para melhor atender as necessidades desses alunos.

R2= Precisamos avançar nessa contribuição para a inclusão. Muitos professores não conhecem essa realidade autista, e não buscam se aperfeiçoar nesse contexto.

R3= Apesar de existir sal de recursos, ainda falta muita contribuição e trabalhos na área.

Comente sobre aspectos da sua formação acadêmica para o trabalho com alunos com TEA?

R1= Não tenho formação, apenas tenho formação em licenciatura em Educação Física, porém foram abordados temas importantes, sobre casos especiais na área educacional.

R2= Na formação acadêmica não foi aplicado o tema.

R3= Ainda busco estudos e o melhor meio de trabalhar para o melhor desenvolvimento do aluno.

Você gostaria de acrescentar ou destacar algo antes de encerrarmos a entrevista?

R1= Destaco que é muito relevante informar a esses profissionais que eles também são peças importantes nesse processo educativo.

R2= Formação Continuada e aplicação com qualidade com nossos alunos

R3= Importância da Formação Continuada.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Constatou-se que as atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Educação Física trazem muitas melhorias no seu desenvolvimento motor. Em algumas crianças, essas melhorias no desenvolvimento motor demoram mais a ocorrer e exigem maior atenção.

Segundo as respostas obtidas, a área da Educação Física foca-se principalmente no desenvolvimento de comportamentos motores, ao mesmo tempo que são desenvolvidos aspectos cognitivos, comunicativos, expressivos, sociais e afetivos.

A Educação Física pode ser definida como uma área que abrange aspectos psicológicos, biológicos, sociológicos e culturais,

bem como a relação entre eles, mostrando, assim, um papel fundamental no controle e desenvolvimento integral dos alunos. Isso é particularmente importante no caso de pessoas com deficiências, tanto no desenvolvimento motor quanto no desenvolvimento intelectual, social e emocional (STRAPASSON; CARNIEL, 2007).

Evidenciou-se, pelas respostas, que as aulas de Educação Física têm como objetivo desenvolver o comportamento das pessoas com necessidades especiais para melhorar sua interação com o meio em que vivem. Diante disso, é fundamental a intervenção em crianças com autismo, para que não permaneçam com problemas cognitivos, psicomotores e afetivos.

É sempre necessário seguir um protocolo para qualquer atividade, pois, mesmo que exista um aluno com um nível mínimo de dificuldade, deve-se seguir o processo passo a passo.

Os professores destacam a importância da autonomia, entendendo que, à medida que o nível de TEA aumenta, a autonomia diminui. Por outro lado, os professores entrevistados mencionam que, em um nível mais elevado de TEA, muitas dificuldades são geradas na condução da turma, o que implica a necessidade de dedicar menos tempo de trabalho aos demais alunos, já que o foco principal recai sobre os alunos com TEA. Isso está de acordo com as atividades colaborativas, uma vez que, quanto menor o nível de TEA da criança, mais fácil se torna a aplicação desse tipo de atividades.

Os alunos com TEA aprendem a compartilhar com seus pares, a se relacionar com eles, a aceitar ideias ou opiniões sobre o mesmo tema, mas com visões diferentes, e, ao mesmo tempo, a aceitá-las para realmente contribuir para uma solução.

Considerou-se, pelas respostas, que o componente curricular de Educação Física contribui significativamente para aumentar a socialização e a interação das crianças autistas, uma vez que atua no desenvolvimento da consciência corporal por meio das relações interpessoais. Outro ponto que merece consideração são os horários e a duração das aulas. O fato é que o autista gosta de ter uma rotina e, quando isso é quebrado, pode desencadear uma crise.

Para os professores entrevistados, o diálogo, a mediação pedagógica, assim como a compreensão dos processos de desenvolvi-

mento, exigem sensibilidade, paciência, audácia e confronto com o novo, o desconhecido, e, sobretudo, a crença no potencial de todos os alunos. Todos esses elementos devem transcender as limitações do aluno, sendo, portanto, atitudes inclusivas. A proposta de inserção do aluno autista nos jogos tradicionais, na ginástica ou na academia atua como um elemento cultural, possibilitando, com seu caráter histórico-cultural, a valorização da liberdade, da autonomia e da participação efetiva dos alunos, para que possam elaborar e remodelar a forma de brincar e se exercitar, de acordo com seus desejos e interesses, mediada pela ação do professor.

Assim, o atendimento educacional a crianças autistas por meio da Educação Física adaptada baseia-se na Abordagem Educacional Física Integral, cuja premissa fundamental é atribuir grande importância à atividade do aluno como sujeito, para que todas as suas potencialidades sejam desenvolvidas sob a orientação correta do professor, em um processo bilateral que ocorre em ambiente coletivo, considerando uma intervenção personalizada de acordo com o diagnóstico de cada um e as possibilidades e necessidades específicas de intervenção.

Além disso, a atenção educativa a esses alunos baseia-se nos postulados da abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934), o que ajuda a determinar o papel essencial dos aspectos históricos e sociais que condicionam psicologicamente todos os fenômenos pedagógicos a partir da dialética entre o interno e o externo, entre o biológico e o social, entre o individual e o coletivo, considerando o papel da atividade e da interatividade no seu desenvolvimento, assim como a formação da generalização e do pensamento teórico, entre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento do intelecto humano.

O processo de Educação Física adaptada para crianças autistas tem sido caracterizado por uma abordagem generalista, que não permite um atendimento personalizado em sua diversidade. O potencial da Educação Física adaptada como contribuição para o desenvolvimento integral desses alunos não tem sido adequadamente explorado.

A proposta da metodologia, baseada em sua estrutura, funcionamento e transição de suas etapas, permitiu organizar o processo de atendimento educativo às crianças autistas no contexto da Educação Física adaptada.

De acordo com o que foi mencionado pelos entrevistados, todos referiram-se aos seguintes pontos: respeito mútuo dentro e fora das atividades, a fim de alcançar a harmonia em sala de aula e facilitar o processo de adaptação dos alunos com TEA. Da mesma forma, o aluno é gradativamente incluído nas atividades colaborativas, garantindo que se familiarize e se sinta seguro, por isso é necessário prepará-lo para permitir a interação com seus colegas.

Para os professores, as atividades colaborativas são fundamentais no ambiente do autismo, pois é uma fase que exige a participação de outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Como o próprio nome indica, essas atividades baseiam-se em habilidades cooperativas, como jogar bola, jogar em turnos, esconde-esconde, etc. Principalmente, são jogos que requerem a presença de outras pessoas para serem desfrutados plenamente.

Além disso, a criança deve ter uma rede de apoio (um ou mais colegas) para auxiliá-la dentro do ambiente escolar, para que a pressão e a desconfiança sejam reduzidas e ela se sinta segura durante a aula. Dessa forma, ela é melhor compreendida pelo restante da turma. É necessário considerar a condição do aluno com TEA e as adaptações que são necessárias para sua inclusão. É preciso ter cautela ao realizar aulas com alunos com TEA que apresentam problemas motores, pois eles tendem a se isolar ou a se sentir incomodados devido a essas diferenças. Observa-se uma notável competitividade por parte dos colegas, o que pode submeter o aluno a um estresse significativo e a uma experiência ruim. Por isso, a contribuição do professor e dos colegas é de grande importância para que o aluno se integre ao grupo e participe das atividades de Educação Física.

Os professores mencionam que a adaptação do espaço e dos materiais com base nas necessidades dos alunos com TEA também ajuda a fortalecer a confiança entre professor e aluno. Isso contribui para a segurança do aluno ao realizar atividades colaborativas, incentiva a participação e a inclusão, e minimiza as possibilidades de rejeição, esgotamento emocional ou descompensação por parte do aluno com TEA.

Os professores concordam que o planejamento das atividades deve ser realizado previamente. No entanto, é fundamental conhe-

cer primeiro o aluno para estabelecer um estilo de ensino adequado, adaptando todas as atividades de acordo com suas necessidades.

De acordo com os dados coletados, pode-se constatar que, para o correto desenvolvimento da criança com TEA, é necessária uma grande rede de apoio profissional e emocional de todos os professores. Os três professores concordam que é importante conhecer o aluno com TEA em relação às suas características, gostos, habilidades e limitações, para estabelecer um vínculo com a criança. No entanto, grande parte deles menciona a importância de contar com profissionais vinculados, como psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais, como colaboradores do professor. Com base nisso, tudo o que foi citado acima deve considerar o nível de autismo do aluno, pois quanto maior o nível de TEA, mais difícil é a interação, tornando o processo mais complexo.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) está relacionado com a necessidade que alguns alunos têm de receber respostas diferenciadas dos centros educacionais. A partir dessa visão, diferentes alunos precisarão de ajuda diferente dos seus colegas, a fim de atingir os objetivos estabelecidos para o seu ciclo educativo.

Portanto, Brennan (1990) faz uma distinção entre os obstáculos e as dificuldades que um aluno com NEE enfrenta ao aprender (o que não pode ser resolvido pelo professor sem ajuda externa, educacional, psicológica ou médica), e as dificuldades que podem aparecer a um aluno sem necessidades especiais, que serão resolvidas pelos meios ordinários à disposição do professor.

A educação inclusiva visa mostrar a todos que alunos com necessidades educacionais especiais também aprendem e têm o direito garantido de ter uma educação de qualidade, assim como qualquer outro aluno. De acordo com Rodrigues (2016, p. 34), na visão de Sampaio (2009):

A educação inclusiva é uma forma de criar um mundo no qual todas as pessoas tenham oportunidades de estar engajadas nas escolas de ensino regular.” As autoras afirmam que é preciso priorizar a qualidade do ensino regular, o que é visto como um grande desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade e, em especial, pelos educadores, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos.

De acordo com Rodrigues (2016, p. 34, apud Rodrigues, 2008):

A educação inclusiva acontece quando se permite e amplia a participação de todos os estudantes no estabelecimento de ensino regular, requerendo de toda a equipe educadora [...] que participe de forma ativa e efetiva da inserção social de todos os alunos.” Para que isso aconteça, é preciso que as escolas promovam mudanças de atitude, principalmente desenvolvendo uma postura positiva em relação aos alunos com necessidades especiais. A inclusão é um processo que visa, prioritariamente, a independência

CONCLUSÃO

Respondendo ao primeiro objetivo, nota-se que há um predomínio de mudanças nas atividades da aula de Educação Física quando o grau de TEA está mais avançado. Um ponto que se destaca é a autovalência do aluno. Quando falta ao aluno essa qualidade, é necessário destinar mais tempo para ele e, conseqüentemente, realizar atividades individuais estruturadas e concisas. Mesmo assim, não se garante que a atividade será um sucesso, pois depende muito do humor do aluno. Portanto, o professor deve adaptar as atividades aos seus gostos e interesses. A Educação Física é muito mais do que observar as crianças brincando, correndo, saltando e interagindo umas com as outras; faz parte do processo educativo e estuda o movimento corporal e tudo relacionado à área motora.

Sabe-se que o conhecimento propicia a emancipação do corpo, da mente e da alma, desatando as amarras que limitam o indivíduo na experiência da vida.” (AQUINO, 2025)

Para que a inclusão de alunos com TEA a educação inclusiva seja uma realidade, além de uma mudança de mentalidade em relação ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar as condições e os recursos adequados a cada situação. Uma das funcionalidades que Porter recomenda é a criação de “professores de métodos e recursos”, nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos (1/150 a 200), para atuarem como “consultores de apoio”, sendo o professor da turma regular responsável por ajudar a

desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares.

A BNCC define adaptações curriculares como “estratégias

Conscientizar sobre o autismo é dar espaço para que cada pessoa com essa condição tenha suas capacidades e desafios reconhecidos, sem julgamentos, apenas oportunidades. (AQUINO, 2025)

Quanto ao segundo objetivo, foram encontrados indícios de que as atividades colaborativas causam um impacto positivo nas crianças com TEA, tanto nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, como aludido nos estudos de Arroyo (2010) e Velázquez et al. (2013). Pode-se estabelecer que as atividades colaborativas, os jogos e as atividades pré-desportivas e desportivas têm um impacto positivo no desenvolvimento pessoal do aluno com TEA, embora seja importante mencionar que a observação das aulas, devido ao contexto desta pesquisa, não pode ser considerada. Além disso, parece que se quebra o mito de que o esporte não funciona como método de ensino nas aulas de Educação Física, uma vez que muitas investigações confirmam que o esporte pode auxiliar o processo de desenvolvimento de alunos com TEA. No entanto, os resultados desta pesquisa acrescentam que a intencionalidade é um fator muito importante a se considerar para incentivar o desenvolvimento dos alunos com TEA, pois é o próprio aluno quem deve manifestar interesse pelo esporte, e não ser imposto por alguém de fora.

Em relação ao terceiro objetivo, pode-se afirmar que, após a análise das respostas dos três entrevistados, determina-se que, para o aluno com TEA se adaptar às atividades e ao desenvolvimento psicossocial, alguns aspectos devem ser levados em consideração, principalmente um ambiente seguro, onde ele possa se desenvolver e se sentir confortável realizando qualquer tipo de atividade. Outro fator que influencia, e que foi mencionado, é que a Educação Física é uma forma de intervenção pedagógica que contribui para a formação integral de meninos, meninas e adolescentes por meio do desenvolvimento de suas habilidades motoras e corporalidade.

De um ponto de vista mais amplo, a Educação Física não se limita a atividades físicas que envolvem movimentos, habilidades motoras, jogos, recreação e esportes; ela também engloba valores e ati-

tudes que, muitas vezes de forma inconsciente, contribuem para o desenvolvimento das pessoas, como empatia, solidariedade, tolerância, além de habilidades como comunicação, resolução de problemas, autoconhecimento, raciocínio e o uso de habilidades sociais. Essa disciplina é uma ferramenta que permite à criança desenvolver-se de forma integral, interligando a parte cognitiva, física e socioafetiva.

A integração do aluno com necessidades educativas especiais diz respeito a toda a escola e não apenas aos professores que atuam diretamente com esses alunos. Quando a família ainda não acredita nessa possibilidade, é necessário envolvê-la na escola, buscando construir esse processo com a sua participação. O retorno é gratificante. Quando a família se sente aceita e o aluno com necessidades educativas especiais demonstra sinais de socialização, apropria-se dos conhecimentos transmitidos pela escola e, mais tarde, consegue se integrar no mercado de trabalho e participar da vida em sociedade, a escola percebe ter cumprido seu papel social.

Na realidade, é a partir da construção, pela escola, de um projeto pedagógico voltado para a diversidade que a proposta de integração começa a se tornar realidade. A educação está precisando urgentemente reestruturar seus programas e democratizar suas ações, para que a “educação para todos” não se torne uma “escola” para alguns, mas sim uma escola inclusiva e eficiente. Portanto, não basta apenas garantir o acesso; é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que elas sejam capazes de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

Por outro lado, a área da Educação Física se apresenta como a pedagogia dos comportamentos motores, deduzindo-se dessa ideia a sua finalidade educativa, utilizando o movimento como meio: “educar através do movimento”. Isso implica que, além de a maior parte dos conteúdos visar o desenvolvimento de habilidades e competências, não podemos esquecer o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e, sobretudo, o caráter lúdico que deve envolver todos os conteúdos.

Quando se optou por abordar este tema na dissertação, não foi uma tarefa fácil; houve muito trabalho na busca de informações, lei-

tura, seleção do conteúdo apropriado e cada detalhe de algo não comum até agora em nossa carreira. Foi muito motivador e satisfatório poder fazê-lo, pois internalizamos o conhecimento sobre educação especial e decidimos nos aprofundar ainda mais neste tema, especialmente no autismo, suas causas, tratamentos e considerações a serem levadas em conta.

Ao ensinar Educação Física, o professor deve considerar que sua prática transmite uma concepção da área, possibilitando ou limitando oportunidades para cada criança construir sua corporalidade e habilidades motoras, contribuindo para sua formação integral nos diferentes contextos em que se desenvolvem. Aprender Educação Física envolve conhecer o próprio corpo, vivenciar suas possibilidades de desempenho motor, comunicar-se ampliando seus recursos expressivos, brincar com os outros e relacionar-se com o meio ambiente.

Um dos aspectos mais importantes na educação de crianças com necessidades especiais é garantir que elas alcancem autonomia pessoal, o que lhes permitirá, ao longo do tempo, alcançar o maior grau de independência possível e lutar pelo que é seu. Deve-se ressaltar que a integração dos alunos com autismo, mais precisamente nas aulas de Educação Física, beneficia sua vida social, mas, fundamentalmente, suas capacidades motoras, independência e autonomia pessoal. Isso não favorecerá apenas sua realidade, mas também a de seus colegas e professores, enriquecendo a experiência de todos com uma realidade diferente, mas não distante. Acreditamos que a integração das crianças com habilidades diferentes, mas não inferiores às dos outros, não deve ser considerada algo utópico. E nada melhor do que torná-la uma realidade, começando com a educação, com a escola.

Consideramos a integração uma tarefa que será levada a cabo pelo professor e que não conhece malefícios, impossibilidades ou diferenças. Portanto, conclui-se que é possível a participação de alunos com TEA em escolinhas de esportes, como o futebol, desde que sejam feitas as modificações necessárias nos treinos, de forma que funcionem de maneira progressiva.

Concluindo, pode-se deduzir que há indícios de que o esporte gera um impacto positivo nos alunos com TEA, de acordo com suas

necessidades e desejos. Portanto, se os professores de Educação Física elaborarem um planejamento adequado às características da disciplina, é muito viável realizar este tipo de atividade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata Pereira; PEREIRA, Fabiane Silva; BAUMAN, Claudiana Donato. Importância da prática de atividade física para as pessoas com autismo. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 5, n. 2, p. 178-183, 2017.

APA. (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-IV TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BATISTA, Kátia Sisdeli; METZNER, Andréia Cristina. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES. **Revista Educação Física Unifafibe**, Bebedouro, v. 6, n. 1, p.136-155, set. 2018. Anual.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação**: Reflexões e Propostas de Intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese – 9ª Edição. Porto Alegre: Artmed. 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB. Brasília. Imprensa do Senado, 1996

_____. **Lei federal nº 8069/90 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

_____. Senado Federal. **Constituição federal brasileira**, Brasília: Imprensa do Senado, 1998.

_____. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União (2015).

CAMARGO, s. p. h. (tiene aquí un umlaut); BOSA, C. **A competencia social, la inclusión de la escuela y el autismo**: revisión crítica de la literatura. Y la sociedad de psicología. Porto Alegre, v. 21, núm. 1, p. 65-74, 2009.

CEBALOS, Najara Moreira. et al. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>. Acesso em 20 set. 2021.

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.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS. Declaração den Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais- 2ed. – Brasília:Corde, 1997.

CUNHA, E.. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

_____. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015

DECLARAÇÃO JONTIEM. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem. Con-ferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Marília. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2017

HOFFMANN, Jussara e SILVA, Maria Beatriz G. da. **Ação Educativa na Creche. Caderno de educação infantil**. Editora Mediação, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1993.

JIMÉNEZ, R. B.(org.). **Necessidade Educativas Especiais**. Lisboa: Dinali-vro,1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a edu**

_____. **Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 7. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.

MANTOAN, M. T. E. e Cols. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Senac. 1997.

LIMA, T. H. M. de; FUMES, N. de L. F. **Crianças com autismo: possibilidades de ensino a partir do brincar**. IN: VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial. Londrina, 2013.

LIMA, T. M. De.; FUMES, N. De L. F. **Educação Física e autismo**: estudos e orientações teórico – práticas. Anais da IV Semana Internacional de Pedagogia – SIP, Maceió – AL, 2015.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 17, n. 1, janeiro/junho de 2013: 25-34.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOYLES, J.R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil.;Porto Alegre: Artmed, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2018

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PADILHA, Luana de Oliveira. “EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO.” (2017).

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1997a. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La Psychologie de l'Enfant**. Paris: PUF, 1966. [A Psicologia da Criança. São Paulo: Difel, 1968]

POZAS, D. **A criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac, 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TRIVINÔS, A. N. S **Introdução à história da educação**: a pesquisa qualitativa em educação. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

CAPÍTULO 19

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR. UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOSÉ ESTEVES, BOA VISTA DO RAMOS/AM- BRASIL, NO ANO DE 2023-2024

INCLUSIVE EDUCATION: THE IMPORTANCE OF SCHOOL SUPPORT PROFESSIONALS. A STUDY CONDUCTED AT THE SENADOR JOSÉ ESTEVES STATE SCHOOL, BOA VISTA DO RAMOS/AM- BRAZIL, IN THE YEAR 2023-2024

Adria Kelly Lopes Duarte
adriaduarte04@gmail.com

RESUMO

A escola é um ambiente onde se promove o conhecimento, onde o sujeito se prepara para viver em harmonia com a sociedade, onde se entende que todos podem partilhar o mesmo espaço apesar das suas limitações, e isso a torna um local favorável à educação inclusiva. A legislação é clara quando obriga uma escola a acolher todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou diferenças. Porém, apenas essa aceitação não é suficiente, é inegável que o aluno tem condições efetivas de aprender e desenvolver oportunidades de permanência no ambiente escolar. Objetivos: Apresentar os desafios e as dificuldades encontradas pelo profissional de apoio escolar no exercício de apoio a educação inclusiva. Compreendendo desde a sua capacitação para cumprir esse apoio a educação inclusiva, até a cooperatividade administrativa da escola em sua função. Conhecer se há um planejamento da organização dos recursos necessários para efetivar a Educação Inclusiva. Apresentar a função de um profissional de apoio é um personagem novo no ambiente escolar. Descrever se há uma exigência de formação acadêmica e capacitação para trabalhar com educação inclusiva, para o profissional de apoio. Metodologia: Será apresentado uma pesquisa descritiva com enfoque qualitativo/quantitativo, que foi desenvolvida em um período de 12 meses, na Escola Estadual

Senador José Esteves, localizada na cidade de Boa Vista do Ramos/AM- Brasil. Conclusão: Do ponto de vista da educação inclusiva, a tarefa dos sistemas educativos na organização do ensino especial é assegurar as tarefas de supervisor, tradutor/intérprete, bem como acompanhar ou cuidar de alunos que tenham necessidades de apoio em higiene, refeições, movimento, entre outros, que necessitam de ajuda constante no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Profissional de apoio.

ABSTRACT

School is an environment where knowledge is promoted, where individuals are prepared to live in harmony with society, where it is understood that everyone can share the same space despite their limitations, and this makes it a suitable place for inclusive education. Legislation is clear when it requires a school to welcome all students, regardless of their disabilities or differences. However, this acceptance alone is not enough; it is undeniable that the student has effective conditions to learn and develop opportunities to remain in the school environment. Objectives: To present the challenges and difficulties that school support professionals encounter when supporting inclusive education. This ranges from training to support inclusive education to the administrative cooperation of the school in its function. To find out if there is a plan to organize the necessary resources to implement Inclusive Education. To present the role of support professional is a new character in the school environment. To describe if there is a requirement for academic training and training to work with inclusive education for the support professional. Methodology: A descriptive research with a qualitative/quantitative approach will be presented, developed over a period of 12 months, at the Escola Estadual Senador José Esteves, located in the city of Boa Vista do Ramos/AM- Brazil. Conclusion: From the point of view of inclusive education, the task of educational systems in the organization of special education is to ensure the tasks of supervisor, translator/interpreter, as well as accompany or care for students who need support in hygiene, food, movement, among others, who need constant help in their daily school life.

Keywords: Education. Inclusion. Support professional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não é caracterizada somente em aceitar a matrícula do aluno no sistema de ensino. Também diz respeito a um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite o acesso e a permanência de todas as pessoas, garantindo então uma escolarização com competência e qualidade. Desta forma, na escola, só existe inclusão, se o aluno tem aproveitamento do processo ensino- aprendizagem no seu rendimento escolar. (BOY, P.P. 2019)

Como perguntas para a elaboração deste estudo foi indagado: Pergunta geral: Quais são os desafios e as dificuldades encontradas pelo profissional que atua com o apoio escolar no exercício de sua função na educação inclusiva? Perguntas específicas: Qual a função do profissional de apoio escolar no ambiente escolar? Há uma exigência de formação acadêmica e capacitação para trabalhar com educação inclusiva, para o profissional de apoio? Como se deu o planejamento de atividades e a organização dos recursos necessários para o acompanhamento do aluno com deficiência, na escola índice.

O **objetivo geral** foi: Analisar os desafios e as dificuldades encontradas pelo profissional de apoio escolar no exercício de apoio a educação inclusiva. Compreendendo desde a sua capacitação para cumprir esse apoio a educação inclusiva, até a cooperatividade administrativa da escola em sua função. E objetivos específicos: Conhecer se há um planejamento da organização dos recursos necessários para efetivar a Educação Inclusiva. Averiguar a função de um profissional de apoio é um personagem novo no ambiente escolar. Verificar se há uma exigência de formação acadêmica e capacitação para trabalhar com educação inclusiva, para o profissional de apoio.

Justificativa: É de suma importância que no âmbito da educação inclusiva exista o profissional de apoio escolar, este que dará suporte e apoio ao aluno com deficiência, dedicando-se exclusivamente aquele aluno que necessita de um atendimento especializado por ser uma pessoa que possui suas necessidades comprometidas tanto na parte cognitiva e em suas limitações motoras. Desta forma, vale destacar tais dificuldades encontradas pelo profissional de apoio escolar,

para que ele possa ter uma visão do trabalho focada a um melhor desempenho com seu aluno deficiente.

Hipótese: O perfil do profissional de apoio vem passando por grandes transformações no cenário educacional, mudanças que estão relacionadas aos investimentos destinados aos serviços especializados e por também o sucateamento de profissionais com a formação mínima, resultando menor custo para os cofres públicos. Diante disso, é importante constatar que o profissional de apoio escolar tem o papel de auxiliar a criança com deficiência, orientando essa criança na alimentação, locomoção, higienização e nas atividades que apresentar dificuldades. Sendo necessário que o docente da turma, a escola e a família trabalhem em parceria com o profissional de apoio, para que este possa desenvolver em sua atuação maior eficácia na construção de conhecimento, o investimento da instituição de ensino em capacitação deste profissional para saber de fato conduzir da melhor forma possível a independência do aluno com deficiência. Se tornando assim uma proposta de ensino colaborativo, uma estratégia viável para o desenvolvimento escolar do aluno do público-alvo da educação especial.

A relevância desta pesquisa é destacada pela importância crescente da inclusão escolar no cenário educacional contemporâneo. Compreender os desafios específicos enfrentados pelos profissionais de apoio escolar na Escola Senador José Esteves não apenas contribuirá para o avanço teórico e prático da educação inclusiva, mas também fornecerá insights cruciais para políticas públicas e práticas educacionais mais eficazes em toda a região. Além disso, esta pesquisa pode servir de modelo para outras instituições enfrentando problemas semelhantes, oferecendo um panorama mais abrangente sobre como melhorar a capacitação e o suporte aos profissionais de apoio escolar em contextos de educação inclusiva.

As inúmeras dificuldades enfrentadas na implementação da educação inclusiva na Escola Estadual Senador José Esteves incluem a escassez de recursos adequados, a falta de formação específica para os profissionais de apoio escolar, e a necessidade de adaptações curriculares que atendam às necessidades variadas dos alunos com deficiência. Estas dificuldades não apenas impactam o ambiente de aprendizagem, mas também afetam diretamente o desenvolvimen-

to acadêmico e social dos alunos envolvidos. Identificar esses obstáculos é crucial para desenvolver estratégias eficazes que promovam uma educação inclusiva verdadeiramente igualitária e acessível para todos os estudantes.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 DESAFIOS E AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NO EXERCÍCIO DE APOIO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva não é caracterizada somente em aceitar a matrícula do aluno no sistema de ensino. Também diz respeito a um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite o acesso e a permanência de todas as pessoas, garantindo então uma escolarização com competência e qualidade. Desta forma, na escola, só existe inclusão, se o aluno tem aproveitamento do processo ensino-aprendizagem no seu rendimento escolar. (BOY, P.P. 2019)

Há muitas leis e avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando (BOY, P.P. 2019)

Novos ritmos de aprendizagem são um desafio para a entrada de alunos com necessidades especiais nos traz um grande desafio. Alunos com transtornos e déficits reais têm limitações para aprender alguns conteúdos e precisam de metodologias diferenciadas. Autistas precisam de rotina rígida, crianças com síndrome de Down precisam de repetição, surdos precisam de olhar fixo, por exemplo. Cada educando tem suas necessidades específicas. (BOY, P.P.2019)

Assim, identifica-se a importância do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas em uma perspectiva de profissionais de apoio, e uma rede com articulação de diversas áreas e profissionais, somando esforços, cada um com seu conhecimento e sua função.

Segundo Mendes (2010), a escassez de oferta de serviços de apoio e cursos de formação de profissionais especializados, baixo investimento em contratação de profissionais de apoio, professor

de Educação Especial e/ou equipe multidisciplinar, além da ausência de recursos materiais e omissão do papel do poder público em todas suas esferas.

Há diversas nomenclaturas existentes para se referir ao profissional de apoio, o qual possui função semelhante em algumas realidades e em outras.

Na legislação brasileira, a denominação desses profissionais de apoio também é apresentada de diversas formas, como pode-se observar na Resolução 02/2001 que, apesar de não serem os Profissional de Apoio, propriamente dito, pode-se considerar um profissional de suporte ao professor do ensino comum, apresentado nesse documento como professores especializados (BRASIL, 2008). Conforme descrito na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que denomina esse profissional como cuidador ou monitor:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 17).

A educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais ou deficiências, tenham acesso a um ambiente de aprendizado equitativo e de qualidade. Dentro desse contexto, os profissionais de apoio escolar desempenham um papel crucial na implementação bem-sucedida da inclusão. Esses profissionais, que incluem auxiliares de sala, psicopedagogos e especialistas em educação especial, enfrentam uma série de desafios e dificuldades que podem impactar significativamente a eficácia de suas funções e a qualidade da educação inclusiva (BRASIL, 2015).

Os profissionais de apoio escolar são responsáveis por oferecer suporte direto aos alunos com necessidades especiais, facilitando sua participação nas atividades escolares e ajudando a adaptar o currículo e as estratégias de ensino para atender às suas necessidades específicas. No entanto, a complexidade e a diversidade das necessi-

dades dos alunos, combinadas com recursos limitados e outras pressões, apresentam uma série de desafios que esses profissionais devem enfrentar (SILVA, 2021).

Um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais de apoio escolar é a falta de recursos adequados. Muitas instituições de ensino enfrentam restrições orçamentárias que limitam a disponibilidade de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e outras ferramentas necessárias para apoiar efetivamente os alunos com necessidades especiais. A escassez de recursos pode resultar em uma inadequada adaptação do currículo e em dificuldades na implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Sem os recursos necessários, os profissionais de apoio escolar podem encontrar dificuldades em proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível e inclusivo, o que pode comprometer o progresso e o engajamento dos alunos com necessidades especiais.

Além da falta de recursos, a necessidade de colaboração eficaz entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo é outro desafio significativo. A inclusão bem-sucedida requer uma estreita colaboração entre os profissionais de apoio escolar, os professores regulares, as famílias e os próprios alunos. A comunicação clara e a coordenação entre esses diferentes grupos são essenciais para garantir que as estratégias de inclusão sejam implementadas de forma coesa e eficaz (FERRAZ, 2019).

No entanto, a falta de coordenação e comunicação pode levar a uma implementação fragmentada das práticas de inclusão, resultando em estratégias mal alinhadas e em uma menor eficácia no suporte oferecido aos alunos. Para enfrentar esse desafio, é crucial que os profissionais de apoio escolar desenvolvam habilidades de comunicação e trabalho em equipe, e que as instituições promovam uma cultura de colaboração e integração personalizadas para o ensino e a aprendizagem.

Os profissionais de apoio escolar devem ser capazes de desenvolver e implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptar materiais didáticos e oferecer suporte individualizado para atender às necessidades específicas de cada aluno. Esse processo pode ser complexo e exigir um alto grau de criatividade, flexibilidade e conhecimento especializado. A falta de estratégias adequadas e a dificuldade

em adaptar as práticas pedagógicas podem impactar negativamente o progresso e o engajamento dos alunos (BRASIL, 2015).

A integração de tecnologias assistivas é outro aspecto desafiador para os profissionais de apoio escolar. As tecnologias assistivas têm o potencial de facilitar a aprendizagem e promover a inclusão, mas sua implementação pode ser complexa. Os profissionais devem não apenas selecionar e utilizar tecnologias apropriadas, mas também garantir que essas ferramentas sejam integradas de forma eficaz no currículo e nas práticas pedagógicas. A falta de treinamento específico sobre o uso de tecnologias assistivas e a escassez de recursos tecnológicos adequados podem dificultar a integração bem-sucedida dessas ferramentas no ambiente escolar (FERRAZ, 2019).

1.1.1 Tecnologias Assistivas e Materiais Adaptados: Ferramentas Essenciais para a Educação Inclusiva

Os profissionais de apoio escolar desempenham um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, oferecendo suporte especializado a alunos com necessidades especiais e contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo. Apesar da importância de suas funções, esses profissionais enfrentam uma série de desafios que podem impactar significativamente a eficácia do suporte que oferecem e a implementação da inclusão escolar. Este texto explora detalhadamente os principais desafios enfrentados pelos profissionais de apoio escolar e discute como esses desafios podem ser abordados para melhorar a prática e o ambiente educacional (HERRERA, 2020).

Os profissionais de apoio escolar, que incluem auxiliares de sala, psicopedagogos e especialistas em educação especial, têm a responsabilidade de facilitar a inclusão plena de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar regular. Eles trabalham em estreita colaboração com os professores e a equipe escolar para garantir que as adaptações necessárias sejam feitas e que os alunos recebam o suporte adequado para participar ativamente das atividades escolares. No entanto, enfrentar esses desafios requer um entendimento

profundo das dificuldades específicas que esses profissionais encontram em seu trabalho diário.

Um dos principais desafios enfrentados pelos profissionais de apoio escolar é a falta de recursos. Muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades financeiras que limitam sua capacidade de fornecer os recursos necessários para a adaptação do currículo, a aquisição de tecnologias assistivas e a formação contínua dos profissionais. A escassez de recursos pode resultar em falta de materiais adaptados, tecnologias assistivas e suporte técnico adequado, dificultando a capacidade dos profissionais de apoio escolar de oferecer o suporte necessário aos alunos. Essa falta de recursos pode afetar diretamente a qualidade do ensino e a eficácia das práticas inclusivas, comprometendo o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2015).

Outro desafio significativo é a necessidade de colaboração eficaz entre os profissionais de apoio escolar, os professores, as famílias e os próprios alunos. A inclusão bem-sucedida depende de uma comunicação clara e eficaz entre todos os envolvidos no processo educacional. No entanto, a falta de coordenação e comunicação entre esses diferentes atores pode levar a uma implementação fragmentada das estratégias de inclusão (BOY, P.P.2019)

É essencial que os profissionais de apoio escolar desenvolvam habilidades de comunicação e colaboração para trabalhar efetivamente com a equipe escolar e as famílias, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma integrada e consistente. A dificuldade em estabelecer uma colaboração efetiva pode resultar em mal-entendidos, falhas na implementação de estratégias e, conseqüentemente, em uma inclusão menos eficaz (HERRERA, 2020).

Os profissionais de apoio escolar também enfrentam desafios relacionados à gestão das expectativas e demandas. Eles muitas vezes lidam com a pressão de atender às expectativas de diferentes partes interessadas, incluindo a administração escolar, os pais e os próprios alunos. Gerenciar essas expectativas, juntamente com as demandas diárias do trabalho, pode ser desafiador e estressante. A pressão para atender a múltiplos interesses e necessidades pode levar ao desgaste profissional e à dificuldade em manter o foco nas prioridades

essenciais para a inclusão. É importante que os profissionais recebam suporte e orientação adequados para lidar com essas pressões e garantir que possam oferecer o melhor suporte possível aos alunos.

A integração de tecnologias assistivas é outro aspecto desafiador para os profissionais de apoio escolar. Embora as tecnologias assistivas possam desempenhar um papel crucial na facilitação da aprendizagem e na promoção da inclusão, a implementação eficaz dessas tecnologias pode ser complexa. Os profissionais devem não apenas selecionar e utilizar tecnologias adequadas, mas também garantir que essas ferramentas sejam integradas de maneira eficaz no currículo e nas práticas pedagógicas. A falta de treinamento específico sobre o uso de tecnologias assistivas e a falta de recursos tecnológicos adequados podem dificultar a integração bem-sucedida dessas ferramentas no ambiente escolar.

1.1.2 Integração do Profissional de Apoio no Contexto Escolar

A presença de profissionais de apoio na escola também contribui para a formação de um ambiente mais inclusivo para todos os alunos, não apenas para aqueles com deficiência. Ao promover práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a empatia, esses profissionais ajudam a moldar a cultura escolar. Essa cultura inclusiva beneficia a todos, preparando-os para viver em uma sociedade plural e diversa. Silva (2018) argumenta que a inclusão é um valor que deve ser cultivado em todos os níveis da educação.

Embora a atuação dos profissionais de apoio seja de extrema importância, é fundamental que haja um reconhecimento adequado de seu trabalho. Muitas vezes, esses profissionais enfrentam desafios relacionados à valorização e ao reconhecimento de suas funções dentro da escola. É necessário que as instituições educacionais valorizem e respeitem o trabalho desses profissionais, garantindo condições adequadas para que possam desempenhar suas funções de forma eficaz. A valorização profissional é essencial para a motivação e o engajamento desses educadores.

Além disso, o papel dos profissionais de apoio deve ser constantemente avaliado e ajustado, de acordo com as demandas e desa-

fios que surgem no ambiente escolar. A reflexão sobre as práticas e a busca por melhorias são essenciais para garantir que a inclusão seja efetiva e duradoura. A formação continuada e a troca de experiências entre profissionais de apoio são estratégias que podem enriquecer essa prática e garantir resultados positivos.

Por fim, a educação inclusiva é um processo contínuo que requer comprometimento e esforço de toda a comunidade escolar. Os profissionais de apoio são personagens fundamentais nessa jornada, desempenhando um papel ativo na promoção da inclusão e no desenvolvimento de um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Ao valorizar e integrar esses profissionais, as escolas podem se tornar espaços mais inclusivos, beneficiando todos os alunos e preparando-os para um futuro mais equitativo.

A função dos profissionais de apoio na educação inclusiva é multifacetada e abrange diversas responsabilidades que vão além do suporte individual aos alunos. Esses profissionais são agentes de mudança, contribuindo para a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar. Eles não apenas auxiliam na adaptação do currículo e na implementação de estratégias diferenciadas, mas também desempenham um papel crucial na sensibilização de toda a equipe escolar em relação à inclusão. A promoção de uma consciência coletiva sobre a importância da inclusão é essencial para a construção de um ambiente educacional acolhedor e respeitoso.

Além disso, a atuação dos profissionais de apoio deve ser contextualizada, levando em conta a realidade específica de cada escola. Cada instituição possui características e desafios próprios que precisam ser considerados na elaboração de estratégias inclusivas. A compreensão das particularidades do ambiente escolar permite que esses profissionais desenvolvam intervenções mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Segundo Oliveira (2021), a personalização das práticas inclusivas é fundamental para que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados.

1.1.3 O Papel do Profissional de Apoio na Construção de uma Cultura Inclusiva na Escola

A troca de experiências entre profissionais de apoio de diferentes instituições também é uma prática que pode enriquecer a atuação

desses educadores. A participação em redes de apoio, grupos de discussão e eventos formativos proporciona a oportunidade de aprender com as experiências de outros e de compartilhar boas práticas. Essa troca contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem que fortalece as práticas inclusivas em diferentes contextos (Oliveira, 2021).

Por fim, é crucial que a presença dos profissionais de apoio na escola seja reconhecida e valorizada. O respeito pelo trabalho desses profissionais é fundamental para garantir que eles se sintam motivados e comprometidos com a inclusão. Políticas institucionais que reconheçam e valorizem a atuação dos profissionais de apoio são essenciais para o fortalecimento da educação inclusiva. Uma cultura de valorização e reconhecimento pode levar a um ambiente escolar mais colaborativo e produtivo para todos (Rocha, 2021).

A atuação dos profissionais de apoio na educação inclusiva não apenas atende às necessidades individuais dos alunos, mas também contribui para o fortalecimento de uma comunidade escolar mais coesa. Ao promover a inclusão, esses profissionais ajudam a construir um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam colaborar e aprender juntos. Essa colaboração é fundamental para a formação de habilidades sociais e emocionais, essenciais para a vida em sociedade. Estudos indicam que a interação entre alunos com e sem deficiência promove uma compreensão mútua que vai além da sala de aula (Silva e Santos, 2018).

Além disso, os profissionais de apoio desempenham um papel vital na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. Eles podem trabalhar ao lado dos professores para desenvolver planos de aula que integrem abordagens multimodais, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. Essa personalização do ensino não apenas favorece os alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência educativa de todos os alunos, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e envolvente (Pereira e Silva, 2021).

A formação inicial e continuada dos profissionais de apoio deve incluir, também, aspectos relacionados à gestão da sala de aula. A capacidade de gerenciar um ambiente de aprendizado inclusivo é fundamental para garantir que todos os alunos possam participar ativamente.

te das atividades. Estratégias de gestão que considerem a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem podem ajudar a criar um clima de respeito e colaboração. A formação contínua é, portanto, uma prioridade para que esses profissionais se sintam capacitados e preparados (Freitas, 2021).

Outro aspecto relevante é a necessidade de avaliar constantemente as práticas inclusivas implementadas nas escolas. Os profissionais de apoio devem participar do processo de avaliação de políticas e práticas de inclusão, contribuindo com sua experiência para identificar áreas que necessitam de aprimoramento. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de aprendizagem, permitindo que a equipe escolar reflita sobre o que está funcionando e o que precisa ser ajustado (Mendes, 2022).

Os profissionais de apoio também podem facilitar a implementação de programas de sensibilização sobre a inclusão, promovendo workshops e atividades que envolvam todos os membros da comunidade escolar. Tais iniciativas não apenas educam, mas também promovem uma cultura de respeito e aceitação, ajudando a diminuir estigmas e preconceitos. A educação para a inclusão deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos os educadores, e os profissionais de apoio são fundamentais para guiar esse processo (Lima, 2019).

A promoção de uma mentalidade inclusiva também deve ser uma prioridade na formação de novos professores. Os profissionais de apoio podem contribuir para a formação inicial de docentes, apresentando-lhes ferramentas e estratégias que garantam uma abordagem inclusiva desde o início de sua carreira. Essa formação inicial pode ter um impacto significativo na forma como os futuros educadores percebem e abordam a diversidade em sala de aula (Rocha, 2021).

1.1.4 Desenvolvimento de Competências Específicas para Profissionais de Apoio na Educação Inclusiva

Os desafios enfrentados pelos profissionais de apoio, como a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento, também devem ser abordados na formação. A preparação para lidar com esses desafios, incluindo estratégias de autocuidado e gestão do estresse, pode

ser benéfica para a saúde mental e emocional dos profissionais. A literatura aponta que o bem-estar dos profissionais reflete diretamente na qualidade do apoio oferecido aos alunos (Rocha, 2021).

O trabalho em equipe é uma habilidade essencial que deve ser desenvolvida na formação dos profissionais de apoio. A educação inclusiva requer uma abordagem colaborativa que envolva não apenas os profissionais de apoio, mas também professores, psicólogos e terapeutas. A capacidade de trabalhar em equipe e de se comunicar de forma eficaz com diferentes profissionais é crucial para garantir que os alunos recebam um suporte integrado e coerente (Mendes, 2022).

Por fim, a formação dos profissionais de apoio deve considerar a necessidade de uma abordagem holística e inclusiva em todas as esferas da educação. Isso significa que a inclusão não deve ser vista apenas como uma responsabilidade de um grupo específico, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. A conscientização sobre a importância da inclusão deve ser promovida em todos os níveis, desde a formação inicial até o desenvolvimento profissional contínuo (Pereira e Silva, 2021).

A avaliação contínua das práticas de formação também é essencial para garantir que elas atendam às necessidades dos profissionais e dos alunos. A implementação de feedback sistemático e a realização de pesquisas sobre a eficácia dos programas de formação podem contribuir para melhorias significativas. O objetivo deve ser sempre a formação de profissionais de apoio capacitados e preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva (Silva e Santos, 2018).

A formação acadêmica e a capacitação dos profissionais de apoio na educação inclusiva são pilares fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A combinação de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e uma abordagem centrada na inclusão pode criar um ambiente escolar mais acolhedor e eficaz. A valorização da formação contínua e o reconhecimento do papel dos profissionais de apoio são passos essenciais para construir um sistema educacional mais justo e equitativo (Almeida, 2019).

A formação acadêmica e a capacitação dos profissionais de apoio na educação inclusiva devem incluir o desenvolvimento de habilidades práticas em ambientes reais de aprendizagem. A experiên-

cia prática é essencial para que os profissionais compreendam as dinâmicas da sala de aula e aprendam a aplicar teorias pedagógicas em situações concretas. A integração entre teoria e prática é um componente-chave da formação eficaz, como mencionado por Pereira e Silva (2021), que enfatizam a importância do aprendizado prático no desenvolvimento das competências necessárias.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de uma abordagem centrada no aluno. Os profissionais de apoio devem ser treinados para adaptar suas intervenções às necessidades individuais de cada aluno, levando em conta suas particularidades e potencialidades. Essa personalização do apoio é fundamental para que os alunos se sintam valorizados e incluídos no processo educativo. A prática reflexiva, onde os profissionais avaliam suas ações e buscam melhorias contínuas, é um aspecto essencial desse processo (Mendes, 2022).

A formação deve também incluir aspectos relacionados à legislação e às políticas públicas que garantem a inclusão. Conhecer a legislação educacional, como a Lei Brasileira de Inclusão, é fundamental para que os profissionais possam atuar de maneira ética e responsável. Além disso, a compreensão das diretrizes do sistema educacional ajuda os profissionais de apoio a se posicionarem como defensores dos direitos dos alunos com deficiência, conforme destacado por Oliveira (2021).

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Senador José Esteves, situada na rua. Emanuel Mafra, SN - Centro, Boa Vista do Ramos, que tem como missão: Proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade que enfatize a diversidade cultural da região amazônica, prepare os alunos para o conhecimento e a cidadania crítica, a capacidade de trabalhar com ética e responsabilidade em suas comunidades e no mundo, e Visão: Ser uma escola conhecida pela Excelência. no ensino fundamental, comprometida com a educação integral dos alunos e com o desenvolvimento sustentável da comunidade local, contribuindo para o progresso social e educacional de Boa Vista do Ramos e da Amazônia.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com ênfase descritiva com enfoque qualitativo/quantitativo, baseada em uma revisão bibliográfica foi desenvolvida ao longo de um período de 12 meses, buscando compreender e analisar as práticas de educação inclusiva no ambiente escolar. Este estudo se propôs a investigar como as políticas públicas de inclusão são implementadas, a percepção de professores e alunos sobre a inclusão e os desafios enfrentados por profissionais de apoio na prática diária.

A pesquisa descritiva pode adotar abordagens qualitativas e quantitativas. A qualitativa visa compreender experiências e percepções por meio de entrevistas e observações e fornecer análises detalhadas. Meça os dados quantitativamente usando pesquisas e análises estatísticas para identificar padrões e permitir a generalização. A combinação desses métodos enriquece a pesquisa e fornece uma visão abrangente do fenômeno que está sendo estudado. (Gill, A. C. 2008).

Para a coleta de dados, foram utilizadas diversas fontes, incluindo artigos acadêmicos, livros e documentos oficiais que tratam da educação inclusiva, além de questionários aplicados a professores, alunos e familiares. A escolha por uma abordagem quantitativa permitiu a coleta de dados numéricos que, analisados estatisticamente, oferecem uma visão clara sobre a realidade da inclusão na escola.

Os questionários foram estruturados para avaliar diferentes aspectos, como a formação dos professores, a percepção sobre a eficácia das práticas inclusivas, a adequação dos recursos disponíveis e a interação entre alunos com e sem deficiência.

Outro aspecto importante da pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas com profissionais de apoio, que forneceram informações qualitativas complementares. Essas entrevistas ajudaram a entender as percepções e os desafios enfrentados por esses profissionais, bem como suas sugestões para melhorar as práticas inclusivas na escola.

Este estudo consistiu na aplicação de um questionário investigativo direcionado a DOIS profissionais de apoio e QUATRO professores que atendem alunos com necessidades de educação inclusiva

na Escola Estadual Senador José Esteves, situada na cidade de Boa Vista do Ramos, AM, Brasil. A escolha desses participantes visa obter uma perspectiva abrangente sobre as práticas inclusivas implementadas na escola, permitindo uma análise das experiências e desafios enfrentados por esses educadores e profissionais no processo de inclusão. Participaram da pesquisa 7 pais de alunos que possuem filhos dentro do processo inclusivo.

Para a pesquisa sobre educação inclusiva na Escola Estadual Senador José Esteves, serão utilizados diversos instrumentos e técnicas de coleta de dados que se alinham à metodologia proposta. Um dos principais instrumentos será um questionário estruturado, composto por questões fechadas e algumas abertas, direcionado aos professores. Esse questionário visa avaliar o conhecimento, as percepções e as práticas dos educadores em relação à educação inclusiva, permitindo a coleta de dados quantitativos sobre sua formação, experiência e opiniões.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A maioria dos professores possui graduação, refletindo um nível básico de formação acadêmica. Isso pode influenciar as práticas de ensino inclusivo, ressaltando a necessidade de formação continuada.

Segundo Schön (2000), A formação de conhecimentos básicos para professores, tais como testes, é uma base para o ensino, mas muitas vezes limita o desenvolvimento de métodos de ensino inclusivos. Este nível básico de ensino proporciona conhecimentos teóricos e práticos, mas não inclui a profundidade necessária para gerir a diversidade na sala de aula, especialmente para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Esse fato confirma a necessidade de programas de educação continuada, que possam melhorar as competências docentes e fornecer ferramentas para desenvolver a prática reflexiva. Desta forma, os professores podem não só mudar a sua prática, mas também tornar-se “profissionais reflexivos” capazes de analisar e adaptar os seus métodos à complexidade das necessidades educativas inclusivas.

A alta taxa de participação em cursos sobre inclusão indica um comprometimento dos professores com a temática, embora a minoria ainda não tenha se engajado em tais formações.

De acordo com Imbernón (2010), A forte participação de professores em cursos de formação para inclusão indica o compromisso dos professores com métodos de ensino inclusivos, indicando a necessidade de atualizar estratégias de ensino e adaptar-se às necessidades dos alunos. No entanto, a participação de alguns professores sugere que a plena participação continua a ser um desafio, seja por falta de recursos, tempo ou apoio administrativo. Para Imbernón, esta situação mostra a importância de políticas educativas que incentivem a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, promovendo a participação de todos os profissionais.

A educação inclusiva é um sistema educacional que busca assegurar que todos os estudantes possam acessar, se envolver e aprender, sem considerar suas particularidades, exigências, capacidades ou distinções.

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dados:

Muito baixo: 0

Baixo: 1

Médio: 2

Alto: 3

Discussão: A percepção predominante de conhecimento alto é encorajadora, mas a presença de respostas em níveis médio e baixo sinaliza áreas que necessitam de desenvolvimento.

Segundo Perrenoud (2000), Considerar o elevado nível de educação dos professores em áreas específicas é um bom indicador para melhorar a qualidade da educação e fortalecer métodos de ensino eficazes. Porém, a presença de respostas que demonstram conhecimento em nível médio e baixo mostra as áreas e áreas que ainda precisam investir no desenvolvimento profissional. Estas diferenças de conhecimento confirmam a necessidade de formação contínua e de

estratégias de apoio que garantam a melhoria contínua, com o objetivo de tornar o trabalho dos professores mais eficiente.

PREPARAÇÃO PARA ATENDER ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dados:

Sim: 3

Em parte: 2

Não: 1

Discussão: Embora muitos professores se sintam preparados, a preocupação de alguns indica a necessidade de mais apoio e recursos para melhorar essa autoconfiança.

Segundo Tardif (2014), A igualdade entre professores é importante para se sentirem confiantes e seguros no seu trabalho, mas esta percepção pode variar dependendo do acesso a recursos e apoio. A preocupação manifestada por alguns professores, embora a maioria se sinta qualificada, indica a necessidade de mais apoio e de um ambiente educativo que enfatize a formação contínua e a partilha de boas práticas. Este apoio é essencial para construir a confiança da equipa e dar aos professores as ferramentas de que necessitam para enfrentar com confiança os desafios da diversidade académica.

TIPOS DE DEFICIÊNCIA ATENDIDOS

Dados:

Def. visual: 2

Auditiva: 1

Física: 3

TEA: 2

Dificuldades: 4

Discussão: A diversidade de deficiências atendidas sugere uma experiência variada dos professores, mas também destaca a necessidade de especialização em áreas menos frequentes.

De acordo com Mantoan (2003), A variedade de deficiências discutidas no contexto escolar mostra que os professores têm mais experiência ao trabalhar com alunos com necessidades diferentes. Embora esta situação seja boa, mostra a necessidade de uma formação especial e mais especializada, especialmente para lidar com fragilidades menos comuns. Mantoan defende que através da expertise os professores podem desenvolver competências e práticas que garantam uma resposta adequada a cada aluno, para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

USO DE RECURSOS ADAPTADOS

Sempre: 1

Frequentemente: 2

Raramente: 3

Discussão: utilização moderada de recursos adaptados aponta para um reconhecimento das necessidades dos alunos, embora haja espaço para aumentar essa prática.

Segundo Silva (2018), A utilização ativa de materiais adaptados nas atividades educativas mostra que os professores estão conscientes das necessidades especiais dos alunos com deficiência, o que constitui um passo importante para a educação inclusiva. Porém, Sasaki ressalta que para promover a verdadeira inclusão é necessário ampliar o uso de adaptações, como materiais educacionais especiais e métodos diferenciados, para que as oportunidades de aprendizagem sejam iguais para todos os alunos. Esta abordagem mais ampla e melhores recursos foram adaptados para criar um ambiente educacional que responde melhor à diversidade da sala de aula.

ADAPTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Discussão: A adaptação frequente de estratégias indica uma abordagem flexível, essencial para o atendimento às necessidades individuais de alunos com deficiência.

Segundo Carvalho (2020), A adaptação contínua das estratégias de ensino proporciona uma abordagem flexível necessária para a atenção pessoal às necessidades dos alunos com deficiência. Mittler

recomenda que esta prática permita aos professores alterar os seus métodos de acordo com as características e o progresso de cada aluno, o que é importante para a eficácia da educação inclusiva. Esta adaptação proporciona um ambiente onde todos os alunos têm a oportunidade de participar e promove o desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva e colaborativa. Além disso, a flexibilidade nas práticas de ensino fortalece o compromisso dos professores com a inclusão e a consistência no ambiente escolar.

TRABALHO CONJUNTO COM PROFISSIONAIS DE APOIO

Dados:

Sim: 4;

Não: 2

MAIOR DIFICULDADE AO TRABALHAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Dados:

Falta de recursos: 3

Falta de formação: 2

Resistência: 1

Discussão: As dificuldades mais mencionadas ressaltam a importância de investimento em formação e recursos, essenciais para a efetividade do trabalho inclusivo.

As dificuldades citadas pelos professores na inclusão de alunos com deficiência destacam a necessidade de investimento em ensino e recursos. De acordo com a literatura, a pré-escola muitas vezes não oferece as competências necessárias para atender às diversas necessidades dos alunos (Pernod, 2000; Mantuan, 2003). Para que os esforços inclusivos sejam eficazes, é importante que as universidades ofereçam programas de educação continuada que abordem os aspectos da educação inclusiva, além de fornecerem recursos e materiais didáticos adequados. Não só o desempenho docente aumentará, mas todos os alunos terão acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

AValiação DO AMBIENTE DA SALA DE AULA

Dados:

Muito inclusivo: 1

Inclusivo: 3

Neutro: 2

Discussão: A avaliação mista do ambiente da sala sugere que há práticas inclusivas, mas também áreas que necessitam de melhorias para se tornarem verdadeiramente inclusivas.

De acordo com a avaliação inclusiva do ambiente de sala de aula, embora os esforços inclusivos estejam em curso, ainda há espaço para melhorias, a fim de tornar a inclusão eficaz. Segundo Mantuan (2003), a existência de algumas estratégias de integração é um bom caminho, mas a verdadeira integração requer uma abordagem sistemática que atenda às necessidades de todos os alunos através da integração. Além disso, Pernod (2000) sugere que os métodos de ensino devem ser reavaliados e alterados regularmente, com foco na formação contínua dos professores. Portanto, para que a sala de aula se torne um verdadeiro local de inclusão, é importante identificar as lacunas existentes e promover mudanças que fortaleçam os métodos de ensino e garantam um ambiente de aprendizagem justo para todos.

APOIO DA ESCOLA PARA IMPLEMENTAR PRÁTICAS INCLUSIVAS

Dados:

Sim: 3

Não: 3

Discussão: A divisão nas respostas indica que, enquanto alguns professores recebem apoio, outros sentem falta dele, sugerindo a necessidade de um suporte mais consistente.

Segundo Carvalho (2020), A divisão das respostas dos professores quanto ao apoio recebido mostra uma situação em que alguns se sentem apoiados, enquanto outros não, indicando a necessidade de um sistema de apoio mais equilibrado. Segundo Paulo Freire (1996), a formação e o apoio escolar são essenciais para que os pro-

fessores tenham confiança e empoderamento no seu trabalho. Freire defende que a reforma educacional requer um ambiente colaborativo e, ao receber o apoio necessário, os professores podem contribuir mais para a inclusão de todos os alunos.

APOIOS MAIS IMPORTANTES PARA MELHORAR A INCLUSÃO

Dados:

Formação continuada: 3

Recursos materiais: 5

Apoio de profissionais de saúde: 4

Apoio administrativo: 2

Discussão: A demanda por formação e recursos materiais evidencia as áreas prioritárias para a administração escolar, fundamentais para o avanço das práticas inclusivas.

A necessidade de conhecimentos e recursos nas escolas mostra as principais áreas nas quais a gestão escolar deve focar para promover o desenvolvimento de práticas inclusivas. Segundo Mantoan (2003), os professores precisam ser continuamente treinados para serem capazes de adaptar seus métodos de ensino às diversas necessidades dos alunos e para criar um ambiente escolar inclusivo. Além disso, Tadif (2014) enfatiza que a disponibilidade de recursos suficientes é muito importante, pois sem os equipamentos necessários o processo de integração pode ser reduzido. Esta combinação de instrução e recursos adequados não só enriquece o desempenho acadêmico, mas também fortalece a capacidade da escola de servir todos os alunos de forma justa e de proporcionar oportunidades de sucesso e de realização.

ACESSO A ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Dados:

Formação continuada: 3

Recursos materiais: 5

Apoio de profissionais de saúde: 4

Apoio administrativo: 2

Discussão: A demanda por formação e recursos materiais evidencia as áreas prioritárias para a administração escolar, fundamentais para o avanço das práticas inclusivas.

A necessidade de conhecimentos e recursos nas escolas mostra as principais áreas nas quais a gestão escolar deve focar para promover o desenvolvimento de práticas inclusivas. Segundo Mantoan (2003), os professores precisam ser continuamente treinados para serem capazes de adaptar seus métodos de ensino às diversas necessidades dos alunos e para criar um ambiente escolar inclusivo. Além disso, Tadif (2014) enfatiza que a disponibilidade de recursos suficientes é muito importante, pois sem os equipamentos necessários o processo de integração pode ser reduzido. Esta combinação de instrução e recursos adequados não só enriquece o desempenho acadêmico, mas também fortalece a capacidade da escola de servir todos os alunos de forma justa e de proporcionar oportunidades de sucesso e de realização.

Conforto para Discutir Questões de Inclusão

Discussão: A maioria dos professores se sente confortável para discutir inclusão, o que é um bom sinal para fomentar um ambiente colaborativo e de aprendizado.

Em uma escola inclusiva, o estudante é visto como um detentor de direitos e se torna o ponto focal de todas as iniciativas educacionais; assegurar seu progresso no aprendizado e na formação das habilidades essenciais para uma cidadania plena é, portanto, a principal meta de qualquer prática educativa. A escola inclusiva deve conhecer cada aluno individualmente, valorizando suas habilidades e necessidades, respondendo adequadamente a elas com metodologia de qualidade. Para que uma escola atinja essa inclusão, é fundamental a participação ativa e responsável de todos os envolvidos no ambiente educacional: administradores, educadores, familiares e a comunidade em que o aluno está inserido.

MUDANÇAS NO COMPORTAMENTO OU APRENDIZADO

Dados:

Sim: 5;

Não: 1

Discussão: A percepção de mudanças positivas após práticas inclusivas indica que essas abordagens têm um impacto significativo, reforçando sua importância. De acordo com Mantan (2003), se as práticas inclusivas forem bem implementadas, não só os alunos com deficiência terão um melhor desempenho, mas também aumentarão o respeito e a empatia entre todos os alunos com deficiência, promovendo a coexistência e a boa provisão ambiental.

FREQUÊNCIA DE BUSCA POR NOVAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Sempre: 2

Frequentemente: 3

Raramente: 1

Discussão: A busca ativa por informações novas é um sinal positivo de comprometimento com a melhoria contínua, embora a necessidade de mais frequência ainda seja evidente.

Segundo Tardif (2014), essa busca mostra a necessidade de aprimorar os métodos educacionais e atualizar novos métodos e recursos que sejam eficazes para o ensino. Contudo, é evidente que é necessária mais motivação para tornar esta procura mais frequente e sistemática.

MOTIVAÇÃO PARA TRABALHAR COM INCLUSÃO

Dados:

Compromisso ético: 3

Interesse pessoal: 2

Necessidade profissional: 1

Discussão: O comprometimento ético como motivação principal mostra que os professores veem a inclusão como uma responsabilidade, o que pode impactar positivamente suas práticas.

De acordo com Mantoan (2003), uma compreensão ética da inclusão mostra uma valorização da diversidade e do direito à educação para todos os alunos, e leva os professores a tomar outras ações ponderadas para se adaptarem às necessidades específicas dos alunos.

CIENTE DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

Dados:

Sim: 3;

Não: 3

Discussão: A divisão nas respostas sobre a conscientização da comunidade escolar indica que, embora alguns estejam cientes, é necessário aumentar o envolvimento geral. Segundo Mantoan (2003), a consciência da inclusão deve ser partilhada entre toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e funcionários. Esse entendimento é essencial para criar um ambiente que valorize a diversidade e a igualdade de oportunidades.

3.2 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos gráficos revela insights importantes sobre a formação e a prática dos professores em relação à educação inclusiva. Em primeiro lugar, o nível de formação dos educadores indica que a maioria possui graduação, o que, embora seja um ponto positivo, ressalta a necessidade de uma formação continuada mais robusta para que possam atender adequadamente às demandas da inclusão. Essa carência de formação especializada pode impactar diretamente a eficácia das práticas de ensino, evidenciando a importância de programas que desenvolvam competências específicas nesse campo.

Outro ponto relevante é a alta taxa de participação em cursos sobre educação inclusiva. Esse comprometimento demonstra que os professores estão dispostos a se engajar em suas formações e a buscar conhecimentos que aprimorem suas práticas. No entanto, a presença de alguns que ainda não participaram desses cursos sugere que há uma lacuna a ser preenchida, e é fundamental que as escolas incentivem a participação de todos os profissionais na formação contínua (Carvalho, 2020).

A avaliação do conhecimento sobre educação inclusiva mostra que, embora a maioria dos professores se sinta confiante em sua formação, existem percepções de conhecimento médio e baixo que de-

vem ser abordadas. Essa situação indica a necessidade de intervenções que possam elevar o entendimento dos docentes sobre práticas inclusivas, garantindo que todos estejam equipados para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. A percepção de autoconfiança na preparação para atender alunos com deficiência é outro dado significativo; enquanto muitos se sentem preparados, a inquietação de alguns revela a urgência de apoio adicional, destacando a importância de um ambiente escolar que promova a formação e a troca de experiências (Costa, L. 2019)

A diversidade de deficiências atendidas pelos professores reflete a experiência acumulada ao longo do tempo, mas também indica a necessidade de especialização em áreas menos frequentes. A utilização de recursos adaptados, embora moderada, sugere um reconhecimento das necessidades dos alunos, porém ainda há espaço para melhorias. A adaptação frequente de estratégias de ensino é um sinal positivo, mostrando que os educadores estão dispostos a modificar suas abordagens para atender às necessidades individuais dos alunos.

No que diz respeito ao trabalho conjunto com profissionais de apoio, a colaboração é um aspecto essencial para a eficácia das práticas inclusivas, mas a divisão entre aqueles que colaboram e os que não o fazem sugere que há uma necessidade de integração maior desses profissionais nas rotinas escolares. Além disso, as dificuldades mencionadas pelos professores ressaltam a importância de investimentos em formação e recursos, sendo esses elementos cruciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade (Freitas M. 2021)

Por fim, a crença de que a inclusão beneficia todos os alunos é um indicador positivo da mentalidade dos educadores, assim como a avaliação mista do ambiente da sala de aula, que sugere que, apesar das práticas inclusivas já implementadas, ainda existem áreas a serem aprimoradas. A divisão nas respostas sobre o apoio da escola para práticas inclusivas aponta para a necessidade de um suporte mais consistente, enquanto a alta demanda por formação e recursos materiais destaca prioridades que devem ser atendidas. O interesse em mais formação demonstra a disposição dos professores para evoluir em suas práticas, o que, se bem aproveitado, pode levar a melhorias significativas na educação inclusiva na escola.

A análise dos resultados da pesquisa mostra que os pais estão ativamente conscientes da importância dos profissionais de apoio escolar na educação inclusiva, indicando que a presença de profissionais qualificados garante o direito à educação. Isto corrobora a visão de autores como Mazzotta (2015), que enfatizam que Todos os alunos são elegíveis, especialmente aqueles com necessidades especiais.

A maioria dos pais (80%) reconheceu a importância do apoio profissional e enfatizou benefícios como a adaptação às atividades escolares e a melhoria das relações sociais. Esta constatação é consistente com o argumento de Ainscow e César (2006) que defendem que a inclusão escolar não se limita à presença física dos alunos, mas inclui também apoios eficazes que promovem a participação ativa de todos.

Embora alguns pais tenham indicado que a formação profissional era inadequada, refletindo preocupações sobre a qualidade do apoio, a maioria dos pais concordou que a formação profissional não era adequada, refletindo preocupações sobre a qualidade do apoio.

Segundo Lopes (2014), a cooperação entre pais e profissionais é essencial para identificar e satisfazer as necessidades específicas dos alunos, promovendo assim a criação de um ambiente inclusivo. Freire (1996) defende que a educação é um ato político e coletivo e que a formação contínua e a reflexão crítica são fundamentais para fomentar uma prática educativa eficaz.

Em suma, os resultados da pesquisa mostram que, apesar de alguns desafios, as percepções dos pais sobre a importância dos profissionais de apoio escolar são esmagadoramente positivas, e que o compromisso do Senador da Escola Estadual José Estevez com a educação inclusiva avançar.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre os desafios enfrentados pelos profissionais de apoio escolar na Escola Estadual Senador José Esteves trouxe à tona a complexidade e a importância da educação inclusiva. Em um cenário onde a inclusão vai além da mera matrícula, é fundamental que as instituições educacionais implementem práticas que garantam a real participação e o aprendizado efetivo de todos os alunos. Os da-

dos coletados evidenciam que, apesar dos esforços, muitos obstáculos ainda precisam ser superados para que a inclusão se torne uma realidade plena e eficaz.

A análise das dificuldades enfrentadas pelos profissionais de apoio revela a necessidade urgente de formação específica e contínua. Sem uma capacitação adequada, esses profissionais encontram-se muitas vezes desamparados em sua função, prejudicando não apenas seu desempenho, mas também a qualidade do suporte oferecido aos alunos com deficiência. Assim, a promoção de programas de formação e desenvolvimento profissional é essencial para preparar esses educadores para as demandas variadas que surgem no ambiente escolar.

Além disso, a escassez de recursos materiais e pedagógicos adequados foi uma questão recorrente durante a pesquisa. A falta de materiais adaptados e de infraestrutura apropriada para atender às necessidades dos alunos com deficiência não só dificulta o trabalho dos profissionais de apoio, mas também compromete o potencial de aprendizado dos alunos. É imprescindível que a gestão escolar busque parcerias e investimentos que garantam a disponibilização dos recursos necessários para a educação inclusiva.

A colaboração entre professores, profissionais de apoio e a família também se destacou como um fator crucial para o sucesso da inclusão. Quando todos os envolvidos trabalham em conjunto, as chances de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz aumentam significativamente. É vital que haja uma comunicação clara e constante entre esses atores, promovendo um entendimento mútuo sobre as necessidades dos alunos e as melhores estratégias de apoio.

Os resultados obtidos nesta pesquisa não apenas contribuem para a reflexão teórica sobre a educação inclusiva, mas também oferecem subsídios práticos para a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão escolar. As evidências coletadas indicam que a valorização dos profissionais de apoio é uma necessidade premente, e que a formação contínua deve ser uma prioridade nas políticas educacionais.

Além disso, a experiência da Escola Estadual Senador José Esteves pode servir como um modelo para outras instituições que enfren-

tam desafios semelhantes. A troca de experiências e a disseminação de boas práticas podem favorecer uma rede de apoio mútuo, essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. A pesquisa se apresenta como um convite à ação, incentivando gestores e educadores a refletirem sobre suas práticas e a buscarem melhorias.

Por fim, a inclusão efetiva é um caminho que requer empenho coletivo e um compromisso genuíno com a diversidade. Ao valorizar e apoiar os profissionais de apoio escolar, as instituições podem garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. O sucesso dessa empreitada dependerá da capacidade de cada escola em se adaptar, aprender e inovar, sempre com o objetivo de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador para todos.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; CÉSAR, M. **Improving Schools, Developing Inclusion**. International Journal of Inclusive Education, v. 10, n. 3, p. 217-234, 2006. DOI: 10.1080/13603110500440641.
- ALMEIDA, R. **Comunicação e inclusão: o papel dos profissionais de apoio**. 2019.
- BARBOSA, F. **Aspectos emocionais da inclusão escolar**. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2015.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2016.
- CARVALHO, A. **O papel da família na educação inclusiva**. 2020.
- CARVALHO, A.; PINTO, L. **Ética e inclusão: práticas na educação**. 2021.
- COSTA, L. **Formação continuada de professores: desafios e possibilidades**. 2019.
- FERRAZ, S. S. A. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora X, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREITAS, M. **Avaliação inclusiva: práticas e desafios**. 2021.
- HERRERA, D. M. **Práticas pedagógicas inclusivas: uma abordagem multidimensional**. Rio de Janeiro: Editora Y, 2020.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOPES, M. M. **A importância da participação familiar na educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 2, p. 193-206, 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000200009.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, M. A. **A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 691-706, 2015. DOI: 10.1590/S1678-46342015000300011.
- MENDES, E. R.; GARCIA, F. J. **Tecnologias assistivas e educação inclusiva**. Curitiba: Editora Z, 2018.
- MENDES, J. **Saúde mental e educação inclusiva: desafios e caminhos**. 2022. MIZUKAMI, M. **Formação de professores e educação inclusiva**. 2014.
- OLIVEIRA, P. **Contextualizando a inclusão: a realidade das escolas**. 2021. OLIVEIRA, R.; FREITAS, M. **Avaliação inclusiva: práticas e reflexões**. 2020. PEREIRA, R. **Políticas públicas para a educação inclusiva**. 2019.
- PEREIRA, R. **Tecnologia e inclusão: desafios e oportunidades**. 2020.
- PEREIRA, R.; SILVA, J. **A cultura escolar e a inclusão: um compromisso coletivo**. 2021.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RIBEIRO, L. **Atividades extracurriculares e inclusão: uma análise**. 2020. ROCHA, M. **Inclusão como um caminho coletivo na educação**. 2021.
- SANTANA, T. **A atuação dos profissionais de apoio na educação inclusiva**. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, J. **Práticas pedagógicas inclusivas: um olhar necessário**. 2018. SILVA, J.; SANTOS, A. **Formação contínua: um pilar da inclusão**. 2018.

SILVA, R. F. **A formação de professores para a inclusão: teorias e práticas**. Belo Horizonte: Editora W, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 20

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DISLÉXICOS EM SALAS REGULARES DE INCLUSÃO SOB A ÓTICA DOCENTE NO CMEI PROFESSORA MARIA RAIMUNDA, LOCALIZADO NA ZONA NORTE DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL EM 2022-2023

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES DISLÉXICOS EN SALAS DE INCLUSIÓN REGULAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE DEL CMEI PROFESSORA MARIA RAIMUNDA, UBICADO EN LA ZONA NORTE DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL EN 2022-2023

Edinelza Cesar Corrêa

Professora na Rede Municipal de Educação de Manaus - AM
Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Amazonas
edinelzacorrea@gmail.com

RESUMO

Este estudo faz-se necessário para o aprofundamento de como estamos lidando com o processo de alfabetização e letramento em crianças disléxicas e de como as professoras das salas de referência estão diversificando as metodologias de trabalho com alunos disléxicos no campo da leitura e escrita, levando em conta as limitações de interpretação de leituras das mesmas. O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento em crianças disléxicas e como as professoras das salas regulares de inclusão mediam de forma positiva esse processo. A metodologia da pesquisa possui uma abordagem bibliográfica-descritiva. Os procedimentos de realização ocorreram através de pesquisa em campo e bibliográfica. A abordagem dos dados coletados foi mista (qualitativa-quantitativa). O local de realização do estudo foi o CMEI Professora Maria Raimunda. O universo consiste em 10 professores de referência. O tamanho da amostra foi de 83,33%. O instrumento consiste em questionário semiestruturado. A análise de dados ocorreu por meio do Excel 360 e fundamentação teórica. Conforme os resultados, 100%

das professoras participantes afirmaram que não trabalham com nenhum aluno disléxico. 90% dos professores responderam que nunca receberam educação ou treinamento específico voltado para alunos com dislexia. Todos os professores (100%) afirmaram que o treinamento, capacitação, ou seja, formação continuada contribuem para o seu melhor desempenho como educador dentro da sala de aula. Conclui-se que, apesar dos avanços relacionados aos estudos da dislexia, ainda existem muitas dificuldades na alfabetização e na permanência dessas crianças no espaço escolar. Isso ocorre porque os professores não estão capacitados para atuar com esses alunos ou, muitas vezes, não possuem apoio ou recursos pedagógicos. Além disso, os familiares não reconhecem, não sabem ou não procuram conhecer a dislexia. Diante das diversas dificuldades que esses alunos encontram no seu cotidiano escolar, é comum que eles apresentem “baixo rendimento escolar” em comparação aos demais alunos da turma. Por isso, é tão importante que a família atue no diagnóstico e no acompanhamento da criança com dislexia o mais cedo possível, que os professores possuam treinamento e cursos profissionalizantes para trabalhar com alunos disléxicos, e que a equipe pedagógica planeje as aulas que incluam alunos com transtorno de aprendizagem. Quando essas atitudes são implementadas, os processos de aprendizagem dos discentes tornam-se mais benéficos.

Palavras-chave: Dislexia. Educação Inclusiva. Educadores. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study is necessary to deepen our understanding of how we are dealing with the literacy and literacy process in dyslexic children and how teachers in reference classrooms are diversifying their work methodologies with dyslexic students in the field of reading and writing, taking into account their limitations in interpreting their readings. The general objective of the research is to understand the process of literacy and literacy development in dyslexic children and how teachers in regular inclusion classrooms positively mediate this process. The research methodology has a bibliographic-descriptive approach. The procedures for carrying out the study were carried out through field and bibliographic re-

search. The approach to the data collected was mixed (qualitative-quantitative). The study was conducted at CMEI Professora Maria Raimunda. The universe consisted of 10 reference teachers. The sample size was 83.33%. The instrument consisted of a semi-structured questionnaire. Data analysis was carried out using Excel 360 and theoretical foundations. According to the results, 100% of the participating teachers stated that they do not work with any dyslexic students. 90% of the teachers responded that they have never received specific education or training aimed at students with dyslexia. All teachers (100%) stated that training, qualification, or ongoing education contributes to their better performance as educators in the classroom. It is concluded that, despite the advances related to dyslexia studies, there are still many difficulties in teaching these children to read and write and in keeping them in school. This occurs because teachers are not trained to work with these students or, often, do not have support or pedagogical resources. In addition, family members do not recognize, do not know or do not seek to learn about dyslexia. Given the various difficulties that these students encounter in their daily school life, it is common for them to present “low academic performance” compared to the other students in the class. Therefore, it is so important that the family acts in the diagnosis and monitoring of the child with dyslexia as early as possible, that teachers have training and professional courses to work with dyslexic students, and that the pedagogical team plans classes that include students with learning disabilities. When these attitudes are implemented, the students’ learning processes become more beneficial.

Keywords: Dyslexia. Inclusive Education. Educators. Continuing Education

INTRODUÇÃO

Este estudo é necessário para o aprofundamento de como se está lidando com o processo de alfabetização e letramento em crianças disléxicas e como as professoras das salas de referência estão diversificando as metodologias de trabalho com esses alunos no campo da leitura e da escrita, levando em conta as limitações de interpretação por parte dessas crianças.

Abordar o tema Estratégias de Aprendizagem para Alunos Disléticos em Turmas Regulares de Inclusão Sob a Ótica Docente no Cmei Professora Maria Raimunda, Localizado na zona Norte de Manaus-Amazonas-Brasil em 2022-2023, torna-se importante para que professores, familiares e a sociedade em geral possam perceber que a inclusão dessas crianças é possível e muito bem-vinda. A dislexia pode limitar o desenvolvimento das crianças em seus estudos, afetando sua vida adulta e sua carreira profissional. Faz-se necessário deixar claro que dislexia nada tem a ver com QI e sim com uma limitação acerca da leitura e interpretação do que se lê. Portanto, cabe a nós professores, a incrível missão de tornar o aprendizado dessas crianças o mais confortável possível. Para isso, o aprofundamento na literatura existente sobre o tema é extremamente importante.

Com base na situação-problema e em demais considerações, destaca-se a relevância deste estudo que tem como título: “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DISLÉTICOS EM SALAS REGULARES DE INCLUSÃO SOB A ÓTICA DOCENTE NO CMEI PROFESSORA MARIA RAIMUNDA, LOCALIZADO NA ZONA NORTE DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL EM 2022-2023”.

1 REVISÃO DE LITERATURA

APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DISLÉTICOS EM SALAS REGULARES DE INCLUSÃO SOB A ÓTICA DOCENTE

1.1 MÉTODOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização é o ensino e aprendizagem de uma tecnologia de reprodução da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica, que se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho, por exemplo, e apresenta certas características do signo linguístico. Seu emprego envolve a automatização das relações entre o que é escrito e aquilo que representa. A apropriação dessa tecnologia abarca praticamente a mesma metodologia e conhecimentos que são especificados por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses, mas com uma diferença essencial: os símbolos do sistema alfabéti-

co-ortográfico simulam o significante do símbolo linguístico, representando, de modo geral, nesse caso, os sons da Língua. Isso fará uma grande diferença na prática e na educação dessa técnica de escrita.

O termo alfabetização nomeia o ensino e o aprendizado da escrita alfabético- ortográfica. A apropriação desse método envolve um conjunto de conhecimentos e métodos relacionados tanto ao funcionamento desse código de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Tendo o conhecimento do que é a alfabetização, serão abordadas então as dificuldades que envolvem a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, que pode ser apresentado de inúmeras formas, desde dificuldades cognitivas dos alunos, até a dificuldade de acesso a informações e a escassez de recursos didáticos nas escolas.

1.1.1 O que é a leitura?

Na visão de um autor contemporâneo como Silva (2018), a leitura pode ser compreendida como uma atividade importante para a formação pessoal do homem. Deste modo, pode-se afirmar que a leitura é de extrema importância, pois, ao realizá-la, o indivíduo contempla os saberes necessários que contribuirão com o seu processo de formação educativa. Segundo Manfrin (2008, p. 20), a leitura oferece os seguintes benefícios aos leitores: “Os benefícios do hábito de leitura são muitos; começando com o desenvolvimento da linguagem e melhoria da competência em todas as áreas do conhecimento, para a melhoria da comunicação, das relações interpessoais, bem como da promoção do trabalho e do futuro profissional.”

Santi (2015), por outro lado, destaca que o ato de ler implica na compreensão do texto escrito. No entanto, esse ato de ordem superior e complexa requer o desenvolvimento de uma série de fases que vão desde o primeiro contato que o leitor tem com um símbolo gráfico, a transformação desse símbolo gráfico em significado e sua respectiva integração no banco de conhecimento que possui.

Santos (2019) indica que compreender uma leitura é uma capacidade que se desenvolve gradativamente sendo possível extrair

sentido de um texto escrito, criar uma representação da situação ou do mundo que o texto evoca.

Na perspectiva de Siqueira et al. (2021), a leitura faz parte do desenvolvimento da linguagem da criança e é uma das aprendizagens instrumentais mais importantes das primeiras etapas educacionais, com uma grande influência na aquisição de outros conhecimentos.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) previstos para o Ensino Fundamental, colocam como eixo básico da sua justificativa, a questão da leitura e da escrita pela dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Dois polos de preocupação são enfocados: um por problemas de alfabetização e o outro pelo uso não eficaz da linguagem.

1.1.2 A leitura e sua importância para a aprendizagem

A leitura contribui para o desenvolvimento do pensamento nas pessoas, permitindo a geração de novos conhecimentos. Oliveira (2014) indica que ler é um ato de pensamento que envolve intensa mobilização cognitiva para interpretar e construir sentido da leitura, numa interação permanente entre o leitor e o texto, o que exige, também, a intervenção da afetividade e das relações sociais. Isso significa que a leitura não se trata, então, de um simples processo de decodificação de um conjunto de sinais. Portanto, ler é compreender: o significado da mensagem, quem escreve, para quem escreve, para que faz, o que quer comunicar.

Em complemento a este cenário, Barbalho (2012, p. 7) afirma que a leitura é importante por que:

A prática constante da leitura permite ao leitor acumular um vocabulário extenso. Quando as crianças leem histórias ou outros textos narrativos desde tenra idade, não só expandem seu vocabulário, mas também aprendem progressivamente a sintaxe da linguagem escrita. A linguagem que as crianças ouvem e leem molda a linguagem que usam para pensar, falar e escrever.

O desenvolvimento da linguagem requer contato com outras pessoas, porque através da comunicação interação, seus usos, funções, significados e regras são aprendidos.

Almeida e Silva (2019) completam que a leitura é um instrumento de aprendizagem muito poderoso: ler livros, jornais ou revistas é possível aprender qualquer uma das disciplinas do conhecimento humano. Quem aprende a ler de forma eficiente e consistente desenvolve, em parte, seu pensamento. Portanto, a leitura torna-se uma aprendizagem transcendental para a escolarização e para o crescimento intelectual da pessoa.

1.1.3 O papel da família no processo de leitura

Ler e escrever são muito importantes para o desenvolvimento do ser humano na sociedade atual, são reconhecidos como instrumento cultural que contribui para a construção e diferenciação da identidade do aluno, uma vez que isto, como memória histórica, explica a relação que existe entre escrita, leitura e autoconhecimento, subscreve o processo de construção de identidade em si mesmo; desenvolve autoconsciência e amplia os processos da intersubjetividade em relação aos outros (MARTINS, MARSIGLIA, 2022).

Esta situação explica que durante muito tempo a qualidade da educação em uma sociedade baseia-se no direito e dever de ensinar as pessoas a ler e escrever; mas, sobretudo, no despertar nas crianças e adolescentes o interesse em aprender e usar comunicativamente a escrita e a leitura, para que seja mais fácil expandir sua visão de mundo, incentivando a expressão de sentimentos e emoções. Isso está ligado à grande e importante responsabilidade de usar a linguagem de forma eficaz, tanto para pesquisar, coletar e processar informações quanto para escrever textos diversos referentes a diferentes áreas da sociedade e cultura ao longo do tempo (SILVA et al., 2019).

1.2 O PROCESSO DA LEITURA

A escola é vista pela sociedade como um ambiente de aprendizado sistematizado; todavia, cabe aqui ressaltar que, na verdade, esta

instituição pode ser considerada como um lugar para que ocorram reflexões sobre educação, ou seja, a escola tem a finalidade de educar e preparar os seres humanos para se incluírem no meio social. É onde as pessoas se deparam com as relações afetivas na busca pela produção do conhecimento e saberes para a criação de suas identidades individuais e sociais.

Para Freire (2014, p. 79), a educação é um processo de mudança social, que está interligado com a aprendizagem da leitura. A aquisição desse processo de leitura (recreativa, educativa, informativa) na escola é uma ferramenta fundamental para a formação de indivíduos autônomos, críticos e reflexivos. Assim, os alunos poderão ser capazes de desenvolver competências para a sociedade do século XXI.

Camacho Sanabria, Bórquez e Muniozguren Colindres (2018) propõem que a leitura é uma construção social e cultural, na qual o leitor manifesta um comportamento e uma atitude em relação ao ato de ler. Em outras palavras, é uma atividade inteligente que envolve a interação simultânea das funções psicológicas e o conhecimento do mundo.

Ler é um processo complexo, envolvendo habilidades como decodificar, fazer previsões e fazer perguntas. Bons leitores conhecem palavras de visão, usam pistas de contexto para entender vocabulário desconhecido e buscam conhecimento prévio para fazer conexões entre o que sabem e o que desejam aprender.

1.2.1 Métodos Tradicionais no Ensino Fundamental

A leitura é um processo de construção de sentido, resultado de uma transação entre o leitor, o texto e o autor, o que envolve o conhecimento linguístico e os registros enciclopédicos do primeiro, juntamente com as pistas linguísticas codificadas do segundo e o mundo do terceiro. Este processo é de natureza cognitiva, cultural e social (SIQUEIRA et al., 2021).

Rosa (2019) esclarece que considera que saber ler envolve a obtenção de informações gerais sobre um tema; saber como encontrar informações específicas; entender um manual de instruções; gostar de um livro; saber reconhecer e apreciar diferentes tipos de textos e ter a oportunidade de escolher quais ler e o que aprender e desfrutar.

O ensino nas escolas está totalmente desvinculado da realidade de seus alunos, porque muitos destes possuem certa dificuldade ao estabelecer uma relação entre a fala e a escrita. Oliveira (2014) aponta que as aulas de Língua Portuguesa valorizam muito o estudo da gramática, deixando de lado a construção de texto, o que causa grande insegurança aos alunos quando se veem diante dessa tarefa.

Nessa lógica, insere-se o falso discurso, no qual o ensino da gramática como simples transmissão e reprodução do conhecimento é necessário, porque é através dele que o aluno poderá vir a ser aprovado nos vestibulares ou nos concursos públicos (DOURADO, 2008). Porém, isso não é verdade, visto que nesses também são trabalhadas técnicas de leitura e interpretação que a escola não prioriza. Ao idealizar a escola como um lugar de interação, tendo os alunos como agentes de interlocução, Geraldi (2002, p. 106) em sua literatura propõe para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas:

- Leitura de textos;
- Produção de textos;
- Análise linguística

1.2.2 Leitura na visão dos autores

1.2.2.1 Na visão de Paulo Freire

No processo de educação escolar, uma das habilidades fundamentais a ser desenvolvida por todos os alunos é a leitura e a escrita, pois são fundamentais em todos os níveis de ensino, uma vez que aproximam a informação do mundo ao leitor. De forma simples, Uchoa (2018, p. 342) esclarece que “a leitura e a compreensão do mundo, segundo Paulo Freire, é a possibilidade de tomar o destino nas próprias mãos”.

Nesse sentido, Dreyer (2011) esclarece que “o método de alfabetização de Paulo Freire pretende integrar a leitura da palavra à leitura do mundo, pois esta precede aquela. Lê-se a palavra e aprende-se a escrever a palavra como consequência de quem tem a experiência do mundo e está em contato com o mundo, em condições de mudá-lo” (2011, p. 3597).

Na compreensão de Vasconcelos (2015, p. 40), a partir dos conceitos de educação explanados por Paulo Freire, compreende-se que:

[...] a alfabetização um processo que se inicia em dado momento da vida dos indivíduos, mas que não pode ter seu fim delimitado por um processo puramente estrutural e político. Nas constantes transformações experimentadas pelo mundo real estão intrínsecas necessidades de readaptação da alfabetização original. Operacionalmente, o indivíduo depende desta renovação de seus instrumentos de leitura do mundo para continuar interagindo e, portanto, fazendo parte do universo no qual se insere (VASCONCELOS, 2015, p.40).

O processo de alfabetização descrito por Paulo Freire aponta que a leitura trata-se de compreender um texto, o qual envolve o processo de construção de significado que requer a integração simultânea de informações relevantes do texto, além do conhecimento que o leitor possui (DA SILVA SANTOS, DA SILVA, DE LANA COSTA, 2021).

Para Freire (2023, p.11), a leitura não se resume a regras e explicações de um texto pronto e acabado ou a interpretação de códigos que procuram traduzir uma realidade distante e incompreensível. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante.

1.2.2.2 Na visão de Emília Ferreira

Emília Ferreira (2017) conceitua a leitura da seguinte forma: a leitura é um instrumento de aprendizagem muito poderoso. Ler livros, jornais ou revistas é possível aprender qualquer uma das disciplinas do conhecimento humano. Quem aprende a ler de forma eficiente e consistente desenvolve, em parte, seu pensamento. Portanto, a leitura torna-se uma aprendizagem transcendental para a escolarização e para o crescimento intelectual da pessoa.

A alfabetização parece enfrentar um dilema: ao estender o alcance dos serviços educativos, a qualidade diminui, e apenas se consegue um “mínimo de alfabetização”. Isso significa alcançar um nível “técnico rudimentar”, ou seja, a capacidade de decodificar textos bre-

ves e escrever algumas palavras (além de realizar operações elementares), porém sem atingir a língua escrita como um todo.

Considera-se que, para aprender a ler, é necessário ter habilidades linguísticas para falar e escutar, as quais são abordadas nas séries iniciais. Isso permite conhecer e compreender o significado das palavras oralmente, o que é necessário para aprender a leitura e escrita. Na verdade, as habilidades de comunicação são desenvolvidas ao longo da vida, aumentando sua complexidade conforme a maturidade da pessoa. Além disso, o desenvolvimento dessas habilidades favorece os processos e atividades estratégicas aplicadas na sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade (FERREIRO, 2017).

Diante da necessidade de alfabetizar alunos, surge a prerrogativa sobre qual é a melhor forma de ensinar uma criança a escrever e a ler. Da Luz e De Lima Winchuar (2015, p.9) apud Ferreiro (1998, p. 21) esclarecem que a atenção, percepção e memória visual, como processos cognitivos básicos, são aqueles que facilitarão o trabalho sistemático e estruturado de leitura. É importante a utilização de estratégias visuais e gestuais para que a criança concentre sua atenção e possa lembrar o que aprendeu.

De Almeida e Da Silva (2021) apud Ferreiro (1985, p. 14) explicam que ler de forma abrangente envolve a intervenção de um grande número de operações cognitivas para completar cada uma das etapas que essa atividade envolve. Começa com a análise visual do texto que aparece diante de nossos olhos e termina com a integração da mensagem que está no texto em nosso conhecimento. Entre essas duas operações, existe uma enorme atividade em nosso sistema cognitivo e, conseqüentemente, em nosso cérebro.

Lima (2019, p.14) apud Ferreiro (1996) explora que aprender a ler requer atenção especial, pois essa habilidade permite adquirir outros conhecimentos, razão pela qual constitui um dos objetivos primordiais no ensino básico, especificamente nos primeiros anos de escolaridade.

1.2.2.3 Na Visão de Jean Piaget

Jean Piaget, renomado psicólogo do desenvolvimento, embora não tenha explorado extensivamente o tema da leitura, ofereceu in-

sights valiosos sobre o desenvolvimento cognitivo que podem ser aplicados ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Piaget propôs a Teoria Construtivista, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo indivíduo, através da interação com o ambiente. No contexto da leitura, essa teoria sugere que a compreensão se desenvolve à medida que a criança interage com textos e assimila conceitos. Para Piaget, as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo, como o sensório-motor, pré-operacional, 31 operacional concreto e operacional formal.

No estágio pré-operacional, que ocorre em idades pré-escolares, as crianças desenvolvem a linguagem e a representação simbólica, preparando o terreno para a compreensão da leitura. Piaget enfatiza que as crianças, nesse estágio, tendem a ser egocêntricas, dificultando a compreensão de perspectivas diferentes. Isso pode ter implicações na interpretação de textos, já que a compreensão requer a capacidade de adotar diferentes pontos de vista.

À medida que avançam para o estágio operacional concreto, as crianças tornam-se mais capazes de realizar operações mentais e compreender relações lógicas. Isso influencia a capacidade de compreender textos mais complexos e de aplicar estratégias de leitura mais avançadas.

Piaget também destaca a importância da equilibrção, processo pelo qual as crianças reorganizam seus esquemas mentais para acomodar novas informações. Isso pode ser aplicado à leitura, onde a criança precisa ajustar suas estratégias de decodificação e compreensão para lidar com diferentes tipos de texto.

Piaget não tenha se aprofundado especificamente na mecânica da leitura, sua teoria construtivista fornece um arcabouço teórico valioso para entender como as crianças constroem o conhecimento durante o processo de leitura, considerando o desenvolvimento cognitivo e as mudanças qualitativas nas habilidades ao longo do tempo.

1.2.3 O Transtorno de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas com base nas razões pelas quais se manifestam. Assim, existem as dificul-

dades de percurso, decorrentes do contexto imediato do estudante, situações que o impediram de progredir intelectualmente, seja problemas familiares ou sociais, falta de motivação, problemas psicológicos e até as dificuldades pontuais que ocorrem em algum momento da jornada escolar. Além disso, existem as dificuldades decorrentes de quadros diagnosticáveis, como transtornos psiquiátricos, doenças crônicas e neurológicas, entre outras (ALVES, 2023).

Segundo a visão de teóricos renomados, os transtornos de aprendizagem são categorizados como transtornos neurodesenvolvimentais, manifestando-se precocemente na infância e impactando diversas áreas do funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou ocupacional. Conforme destaca DSM-5, os distúrbios do neurodesenvolvimento abrangem dificuldades na aquisição, manutenção ou aplicação de habilidades específicas, como atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas e interação social (American Psychiatric Association, 2013).

Dentre os transtornos neurodesenvolvimentais comuns, o déficit de atenção/hiperatividade, os distúrbios do espectro do autismo e a deficiência intelectual se destacam. Essas condições apresentam desafios significativos no desenvolvimento de habilidades fundamentais, evidenciando a complexidade desses transtornos.

Os transtornos de aprendizagem específicos, por sua vez, concentram-se em áreas como linguagem falada, linguagem escrita, habilidades matemáticas e coordenação motora. Para compreender a natureza desses transtornos, é fundamental recorrer às palavras de Vygotsky, que ressaltou a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo, enfatizando a sua relação intrínseca com as funções mentais superiores (Vygotsky, 1978).

De acordo com a perspectiva de teóricos como Piaget, a coordenação de movimentos e o raciocínio matemático estão interligados no desenvolvimento cognitivo infantil, destacando a integralidade das habilidades cognitivas (Piaget, 1954). Assim, os transtornos de aprendizagem específicos, ao afetarem a leitura, escrita, matemática e coordenação motora, demonstram uma intrincada rede de interconexões nos processos mentais.

Os transtornos de aprendizagem, frequentemente complexos ou mistos, envolvendo déficits em múltiplos sistemas, reforçam a ne-

cessidade de uma abordagem holística na compreensão e intervenção dessas condições (Shaywitz, 2003). A compreensão desses transtornos à luz das contribuições teóricas possibilita uma visão mais abrangente, integrando aspectos cognitivos, sociais e emocionais no entendimento e apoio às pessoas que enfrentam esses desafios.

1.2.4.1 Sinais e sintomas dos transtornos de aprendizagem

A abordagem aos transtornos de aprendizagem e suas manifestações em crianças é crucial para uma compreensão abrangente dessas complexas condições. Frequentemente, crianças afetadas por transtornos de aprendizagem apresentam inteligência média, embora as dificuldades também possam ser observadas em casos de baixa função cognitiva. Esses transtornos, muitas vezes, começam a evidenciar sinais graves em idades precoces, enquanto formas mais leves ou moderadas só se tornam reconhecíveis na fase escolar, quando a criança enfrenta as demandas acadêmicas mais rigorosas.

No âmbito das deficiências acadêmicas, as crianças com transtornos de aprendizagem podem enfrentar obstáculos significativos na alfabetização e na aquisição de associações fundamentais, como os nomes das cores, classificação, contagem e letras. A compreensão da fala pode ser limitada, e a linguagem é adquirida de maneira mais lenta, refletindo um desafio na assimilação de conceitos verbais. Observam-se dificuldades na leitura, na escrita desordenada e na organização de tarefas, ressaltando a complexidade dessas condições e seus impactos multifacetados.

As deficiências em funções executivas, que incluem distúrbios ou atrasos de linguagem, atenção e compreensão, prognosticam desafios acadêmicos além da pré-escola. A memória, tanto próxima quanto remota, pode ser deficiente, impactando o uso efetivo da memória em atividades como a recitação e a recordação verbal. Problemas surgem na conceituação, abstração, generalização, raciocínio, organização e planejamento de informações para resolver problemas, evidenciando uma interconexão intrincada entre aspectos cognitivos.

As dificuldades também se estendem à percepção visual e ao processamento auditivo, afetando a percepção espacial, orientação,

memória visual e discriminação e análise de sons. Observa-se, adicionalmente, a presença de problemas comportamentais, incluindo dificuldade em seguir convenções sociais e sinais precoces de atenção com curta duração, hiperatividade e problemas de motricidade fina. Esses desafios frequentemente coexistem com componentes dos distúrbios do espectro do autismo, evidenciando a complexidade e a sobreposição de condições.

A presença simultânea de transtornos de aprendizagem e déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) destaca a necessidade de uma abordagem integrada e multidisciplinar para compreensão e intervenção. A compreensão abrangente dessas manifestações, à luz de teorias do desenvolvimento cognitivo, linguagem e comportamento, oferece uma base sólida para estratégias educacionais e terapêuticas adaptadas, reconhecendo a diversidade e a individualidade das experiências dessas crianças.

1.2.4.2 Intervenções docentes

A aprendizagem escolar é um processo fundamental no desenvolvimento infantil, onde as crianças se envolvem na construção ativa de conhecimento, formulando hipóteses e sistematizando suas descobertas. Nesse contexto, a abordagem dinâmica das atividades é crucial para despertar o prazer da aprendizagem.

O professor emerge como o agente central nesse processo, responsável por conceber e direcionar estratégias pedagógicas eficazes. A colaboração entre a escola e a família é destacada como essencial, visando a compartilhar responsabilidades e proporcionar um ambiente equilibrado para a criança. No entanto, a falta desse equilíbrio afetivo, como mencionado por Coelho (1987), pode resultar em desequilíbrios e comportamentos problemáticos.

É destacada a necessidade de um ambiente estimulante para o desenvolvimento da criança, combinado com relações interpessoais seguras e harmoniosas na família. A observação atenta do professor em relação às situações de aprendizagem dos alunos é crucial, permitindo intervenções pedagógicas personalizadas.

Quanto às dificuldades relacionadas à escrita e leitura, destaca-se a importância de abordar os erros como oportunidades de aprendizagem, conforme sugerido por Lima (1998). Cagliari (1994) enfatiza a transição gradual do foco na ortografia para a expressão das habilidades linguísticas, promovendo um ambiente de aprendizado sem ameaças.

A intervenção docente é considerada vital em todo o percurso educacional, fortalecendo os elos entre família, escola e aluno. A motivação do aluno é ressaltada como essencial, exigindo do professor uma postura investigativa para compreender os pensamentos dos educandos.

Em suma, a abordagem teórica permeada por autores como Coelho, Lima e Cagliari destaca a importância de um ambiente afetivamente equilibrado, estratégias pedagógicas dinâmicas e uma postura reflexiva do professor para promover uma aprendizagem significativa e motivadora.

1.2.4 História do estudo da Dislexia

A dislexia tem sido objeto de intensa pesquisa por parte de médicos, psicólogos e educadores. Os primeiros casos documentados, de que temos conhecimento, têm a ver com lesões cerebrais, por isso os médicos têm mais preponderância no estudo desses casos.

O antecedente mais remoto de que há registro, remonta ao século XVII pelas mãos do médico alemão Johannes Schmidt, sobre um paciente que sofreu um acidente vascular cerebral. O homem, depois de se recuperar desse incidente, não demonstrou maiores problemas, exceto a incapacidade de ler e escrever. Dr. Schmidt explicou que talvez a dificuldade se devesse à existência de um órgão desconhecido no cérebro, responsável pelas habilidades de linguagem, e danos a ele causariam dificuldades de leitura e escrita (RÜSSELER et al., 2007).

No final do século XIX, o médico britânico Pringle Morgan escreveu sobre Percy, um excelente aluno de 14 anos que obtinha bons resultados em outras disciplinas, mas tinha uma deficiência grave. Morgan não conseguiu encontrar nenhuma evidência física dessa fraqueza; propôs que isso se devia a uma dificuldade na capacidade de

armazenar representações visuais das palavras como causa. Por outro lado, o escocês James Hinshelwood tinha uma visão semelhante sobre a deficiência específica de leitura e, portanto, cunhou o termo “cegueira congênita de palavras” (SHAYWITZ et al., 2023).

No século XX, surgiu uma nova proposta do neurologista Samuel Orton, que, em 1925, publicou uma monografia sobre dificuldades de leitura, onde o termo “estrefossimbolia” (símbolos distorcidos) foi usado para descrever o que ele acreditava ser um distúrbio perceptivo no qual o indivíduo tendia a perceber símbolos visuais como imagens invertidas. Os erros resultantes foram considerados erros de percepção visual, juntamente com orientação de letras e erros de sequência de letras na leitura e escrita (OLIVEIRA, 2016).

1.2.5.1 Dislexia, Características e Implicações no Processo de Letramento e Alfabetização

De acordo com as estatísticas mais recentes do Departamento de Educação dos Estados Unidos, atualizadas pela última vez em 20 de abril de 2018, 34% das 6,7 milhões de crianças para as quais são oferecidos serviços de educação especial (14% do total de matrículas em escolas públicas de crianças de 3 a 21 anos) estão recebendo serviços para deficiências específicas de aprendizagem. Já que se estima que a dislexia representa ao menos 80% de todos os problemas de aprendizagem, podemos inferir que cerca de 2 milhões de crianças (quase 4% da população escolar) estejam recebendo serviços especiais de educação voltados à dislexia (SHAYWITZ, 2023).

Segundo Rafagnin, Rodrigues e Kosloski (2020), a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento que compromete a capacidade de aprender habilidades acadêmicas específicas (de leitura, de escrita ou de matemática), que são a base de outras competências acadêmicas. O termo dislexia é sinônimo ou termo alternativo utilizado em referência ao transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura, assim como discalculia é sinônimo de transtorno de aprendizagem com prejuízo na matemática, e a disgrafia pode ser considerada um transtorno de aprendizagem com prejuízo na escrita.

A dislexia prejudica a capacidade de aprendizagem da escrita pela recorrente ocorrência de erros ortográficos, pela necessidade de tempo na construção de frases e pela frequência de escrita espelhada (escrever letras invertidas). Além disso, há impacto na aprendizagem da leitura devido à perda da linha na leitura e consequentes problemas na interpretação de texto. Portanto, de uma forma geral, problemas em identificar segmentos de sons e representá-los graficamente dificultam a aprendizagem inicial da criança com dislexia (DA COSTA et al., 2022).

Segundo o Instituto Português de Dislexia e Outras Necessidades Especiais (CARDOSO, 2020), os tipos mais comuns de dislexia existentes são:

- **Dislexia visual:** não reconhece a palavra como um todo, ela tem alteração no processamento da estrutura da palavra, não forma uma memória visual.
- **Dislexia auditiva:** ocorre a troca de letras auditivamente e traz para a escrita. vale ressaltar que o paciente necessita de uma avaliação com especialista.
- **Dislexia mista:** junção das duas trocas visual e auditiva, decodificação, lentidão, raciocínio lógico, ocorrendo a disfunção de habilidades de leitura e escrita

O transtorno específico de leitura está associado a domínios relacionados, como linguagem oral, confusão ao pronunciar palavras, dificuldade em aprender a ler, confusão em instruções verbais (disfasia e transtorno específico de linguagem),

habilidades de escrita, confusão nas letras do alfabeto (disgrafia), nas habilidades matemáticas, tendência a escrever números na orientação oposta, dificuldade no sistema simbólico (discalculia), coordenação motora, dificuldade em identificar direita- esquerda (dispraxia), orientação temporal (discronia), outro transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, má compreensão de leitura, atenção e concentração dispersas e um aumento no domínio relacionado à ansiedade e depressão (PATRIANI, 2023).

Entendem a dislexia do desenvolvimento como um transtorno que se manifesta por meio da dificuldade na aprendizagem da leitura, partindo da compreensão de que ler é interpretar qualquer sinal, por meio dos órgãos dos sentidos que conduzem a um novo pensar. Segundo eles, esse processo se modifica de pessoa para pessoa e deve levar em consideração fatores como idade, maturação, sexo, hereditariedade, tipo de língua, instrução, prática e motivação (BARBORA, 2022).

1.2.5.2. Características da Dislexia

A dislexia é um transtorno de aprendizagem específico que afeta a habilidade de uma pessoa em ler, escrever e soletrar. Os sintomas da dislexia podem se manifestar de maneira diferente em crianças de diferentes faixas etárias. É importante ressaltar que a presença de um ou dois sinais isolados não é necessariamente indicativa de dislexia, mas a observação de vários sinais combinados pode justificar uma avaliação por um profissional qualificado.

Crianças em idade pré-escolar podem apresentar dificuldades em aprender rimas, contar histórias simples ou identificar letras. Podem demonstrar dificuldade em pronunciar palavras longas ou consistentes, bem como hesitações ao falar ou dificuldades em aprender novas palavras.

Já crianças em idade escolar podem ter problemas em ler em voz alta, compreender o significado das palavras, ortografia inconsistente, dificuldade em decodificar palavras desconhecidas e leitura lenta e laboriosa. Podem também ter dificuldades em compreender textos lidos, cometer erros frequentes de leitura e apresentar dificuldades em aprender uma língua estrangeira.

É crucial estar atento aos sinais precoces de dislexia e buscar ajuda profissional caso haja preocupações. A intervenção precoce e adequada pode ajudar a criança a superar as dificuldades de leitura e escrita associadas à dislexia e a desenvolver estratégias de aprendizagem mais eficazes.

De acordo com Ianhez e Nico 2002, a dislexia é uma dificuldade que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Não é classificada como doença, mas como distúrbio que apresenta uma série de características.

Segundo a Teoria Cognitiva da Leitura de Gough (1972), a dislexia está associada a déficits na habilidade de decodificar palavras, prejudicando a conversão eficiente de grafemas em fonemas. A dificuldade de decodificar sons e letras, leva o dislético a se desinteressar pelas atividades que envolvem leitura. Isso resulta, muitas vezes ao baixo rendimento nas diversas disciplinas. Cabe, neste momento, a intervenção assertiva dos professores das diversas disciplinas.

A perspectiva do Modelo de Dupla Via de Leitura de Coltheart (2001) destaca que a dislexia pode resultar em uma Influência leitora reduzida. Significa que a rota fonológica fica comprometida, afetando a fluência e a automatização na leitura. Assim, o dislético lê mais lentamente e tem dificuldade no entendimento da informação linguística lida.

A Teoria do Processamento Fonológico de Snowling (2000) sustenta que a dislexia frequentemente envolve dificuldades no processamento fonológico, impactando a ortografia e a codificação escrita. O processamento fonológico tem os seguintes componentes: consciência fonológica, memória fonológica e resgate lexical. E são justamente esses componentes que apresentam déficits na pessoa dislética.

A Compreensão Textual Prejudicada: O Modelo de Leitura Integrativa de Perfetti e Stafura (2014) explica que a dislexia pode influenciar negativamente a integração de informações, prejudicando a compreensão textual.

1.2.5.4 A dislexia e as Legislações Educacionais Brasileiras

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20/12/96, preconiza em seu artigo 5 que o aluno tem necessidades educacionais especiais quando esses apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que atrapalha o acompanhamento das atividades curriculares. Versa também que se o aluno for diagnosticado com alguma necessidade especial de aprendizagem, como, por exemplo, dislexia, o mesmo tem direito ao apoio especializado, oferecido pela escola. Deste modo, podemos afirmar que o aluno dislético, tem direito a atendimento especializado de uma equipe multidisciplinar. Ter atendimento pedagógico diferenciado, com intervenções que supram as necessidades apresentadas por esta crian-

ça. Então, a escola deve construir meios para o atendimento inclusivo de crianças disléxicas, a partir da construção de seu Projeto Político Pedagógico, garantido no art. 12, inciso I, da LBD 9394-96. Diante de tais possibilidades, é possível construir uma Proposta Pedagógica e rever o Regimento Escolar considerando o aluno disléxico.

Além da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, existem outras leis e projetos de Lei que amparam os disléxicos, constituem a legislação que beneficiam o público disléxico e os demais portadores de necessidades especiais e transtornos de aprendizagem. A **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei n **13.146 de 2015**, enquadrava durante algum tempo os portadores de dislexia, assim fazendo que este transtorno se categorizasse como deficiência. Essa Lei não citava os Transtornos Específicos de Aprendizagem.

O **Projeto de Lei 14.254 de 2021**, prevê um programa de acompanhamento integral as crianças com dislexia e os demais transtornos de aprendizagem nas escolas de Educação Básica da rede pública e da rede privada, com acompanhamento especializado de profissionais de rede de saúde. Representou uma nova perspectiva de um melhor atendimento aos disléxicos, prevê um programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia. Também um programa de formação de professores para que eles conheçam os primeiros sinais de dislexia e possam encaminhar ao serviço especializado para um diagnóstico precoce. Mas estas formações, infelizmente, não serão obrigatórias. Resta-nos a esperança que as leis sejam aperfeiçoadas e cumpridas e que tantos disléxicos e os portadores dos demais portadores de transtornos específicos de aprendizagem possam usufruir de seus direitos e tenham suas vidas o mais confortável possível.

No Brasil a conquista de projetos educacionais voltados para os alunos com necessidades educacionais, surge com a **Declaração de Salamanca** (1994), considerada marco fundamental na Educação. A Declaração coloca a escola como responsável em atender a todos, independentemente de suas condições e deixa claro que esforços precisam ser feitos para que os objetivos sejam alcançados, sendo assim, existe a necessidade de um atendimento educacional especializado, ou seja, de uma pedagogia centrada no aluno, no respeito às diferenças.

1.2.5.5 O papel dos educadores e a criança com dislexia

O professor tem uma posição privilegiada na identificação de algum possível transtorno de aprendizagem, visto que está em contato diário com os discentes e também possui a capacidade de observar, averiguar e avaliá-los. Geralmente, ele é o primeiro a perceber as dificuldades que a criança apresenta no contexto escolar, incluindo os transtornos específicos de aprendizagem (PATRIANI, 2023).

O diagnóstico precoce da dislexia é algo de extrema importância. Pois a criança terá muito mais chances de sucesso, a família oportunizará a equipe multiprofissional para atender as necessidades clínicas e o professor buscar, trabalhando em conjunto com a família e a equipe, pautará sua metodologia dentro das especificidades do disléxico.

É uma questão da maior importância identificar tão cedo quanto possível a verdadeira natureza deste problema, quando uma criança tem, pois isso ajudará muito a não perder nosso precioso tempo e a impedir que a criança manifesta grande dificuldade em aprender a ler e não consegue acompanhar seus colegas, a causa é geralmente atribuída a burrice ou a preguiça, e nenhum método sistemático é aplicado no treinamento dela. Um pouco de conhecimento e uma análise do caso em pouco tempo deixaria claro que a dificuldade se deve a um defeito na memória visual que se tem das palavras e das letras, a criança seria, assim, avaliada corretamente como alguém que tem um defeito que, contudo, pode em geral ser tratado com perseverança e persistência. Quanto mais cedo se identifica a natureza do problema, maiores são as chances de a criança melhorar. (HINSHELWOOD, 2006).

O docente que trabalha com alunos portadores de dislexia precisam ter o reconhecimento da importância de conhecimentos específicos sobre o que é a dislexia, considerando as peculiaridades de seu processo de aprendizagem, suas potencialidades, e que o planejamento de adaptações curriculares deve ser elaborado de forma intencional e antecipada para que, assim, a mediação na sala de aula possa favorecer a aprendizagem do aluno com dislexia (DE JESUS SOUZA, 2020).

1.3 O EDUCADOR E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE LEITURA

Atualmente, considera-se que o papel dos professores no ato da didática é basicamente fornecer recursos e ambientes diversificados para os alunos aprenderem, motivando-os a se esforçarem (dando sentido aos objetivos de aprendizagem, destacando sua utilidade), guiando-os (no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades expressivas) e aconselhando-os de forma personalizada (no planejamento de tarefas, no trabalho em equipe). No entanto, ao longo do tempo, surgiram diferentes concepções sobre como deve ser realizado o ensino e, conseqüentemente, sobre as funções dos professores e sobre os principais papéis dos recursos educacionais, que são agentes mediadores relevantes na aprendizagem dos alunos (AVELAR, 2014).

Estratégias para tornar a aprendizagem significativa para alunos com dificuldades de leitura. A aprendizagem multissensorial é uma estratégia para que crianças com dificuldades de leitura tenham a oportunidade de obter uma aprendizagem significativa, conforme defendida por Soares (2010), que a define como uma aprendizagem que se baseia no cérebro; ou seja, esta disciplina aborda como o cérebro humano reage ao adquirir ou ensinar algum conhecimento.

Diesel, Forneck e Martins (2017) nos dizem que é uma metodologia na qual as crianças trabalham por iniciativa própria, tendo a oportunidade de aprendizagem em pequenos grupos, uma vez que se concentra em trabalhos escolhidos pelos alunos com materiais especialmente concebidos para o tempo que desejam. Fornece um recurso multissensorial que nos ajudará a aprender a tabuada mais rapidamente: você pode usar diferentes músicas infantis ou também pode ser cantada com diferentes sons de animais e pode repeti-los ou procurar sons que sejam fortes, os ritmos mencionam a tabuada.

A aprendizagem multissensorial é uma metodologia de ensino que utiliza um ou mais sentidos para desenvolver habilidades intelectuais nos alunos, multiplicando as possibilidades e oportunidades para uma melhor aprendizagem. Soares (2010, p. 10) cita que: Refere-se ao desenvolvimento e utilização dos cinco sentidos: visão, audição,

tato, olfato e paladar, tendo como objetivo buscar exercícios que ajudem a treinar os sentidos, para que a criança possa conhecer o meio ambiente e reconhecer seus aspectos mais sutis.

É relevante que o professor tenha conhecimento dos dois métodos de alfabetização, multissensorial e fônico, para indivíduos com dislexia. O método multissensorial, desenvolvido por Orton em 1925, destaca-se por ampliar a percepção sensorial, integrando estímulos táteis, cinestésicos, visuais e auditivos na correlação entre grafemas e fonemas.

A consciência fonológica, vital para a aprendizagem da leitura e escrita, é explorada sob a perspectiva da Psicologia Cognitiva, envolvendo a capacidade metacognitiva de manipular conscientemente os sons da fala. A abordagem destaca a importância da atenção e do processamento da informação, conforme delineado pela Psicologia Cognitiva de Sternberg.

Diante dos desafios com alunos disléxicos, a ênfase recai na necessidade de capacitação e motivação do professor para enfrentar situações-problema. A detecção precoce e o acompanhamento adequado são cruciais para evitar prejuízos emocionais e de aprendizado, possibilitando que os alunos com dislexia prossigam seus estudos de maneira inclusiva e eficaz.

1.3.1 A importância do Planejamento de estratégias para alcançar alunos com dificuldades de leitura

O planejamento no contexto escolar assume um papel crucial, atuando como guia orientador, estabelecendo diretrizes e meios para a realização do trabalho docente. Sua função primordial é orientar a prática, sendo imperativo que seja precedido por um estudo aprofundado da realidade escolar. Essencialmente, o planejamento não pode ser um documento rígido, pois o processo de ensino é dinâmico, requerendo flexibilidade para adaptações às condições reais da comunidade escolar.

A elaboração do planejamento escolar inicia-se com uma análise detalhada da realidade da escola, incorporando diagnósticos do nível de aprendizagem dos alunos, seus perfis e os recursos disponí-

veis. Deve possuir um caráter político-social, respondendo a indagações fundamentais como “para que”, “para quem” e “o que planejar”, demandando respostas oriundas de um diagnóstico da realidade.

Conforme salientado por Gandin (1993, p. 55), a centralidade no planejamento reside em “definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia”. Isso implica considerar os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e educacionais ao elaborar um planejamento no contexto escolar.

O planejamento é, assim, um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, adaptando-se às problemáticas do contexto social. A escola, professores e alunos são participantes integrantes das relações sociais, sendo influenciados por fatores econômicos, políticos e culturais que caracterizam a sociedade. Elementos como objetivos, conteúdos e métodos no planejamento escolar estão imbuídos de implicações sociais, tornando essa atividade uma reflexão contínua de opções e ações.

A ação de planejar transcende o mero preenchimento de formulários administrativos, representando uma atividade consciente de previsão de ações docentes. Estas devem estar fundamentadas em opções político-pedagógicas para assegurar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Considerando os elementos apresentados, a próxima etapa do planejamento consiste em organizar os seus componentes:

1. **Objetivos:** Metas traçadas, diretamente relacionadas à seleção de conteúdo. Os objetivos serão divididos em gerais e específicos. Os objetivos gerais são aqueles a serem alcançados a longo prazo, geralmente ao final da unidade ou do curso. Já os objetivos específicos são aqueles a serem alcançados a curto prazo, ao final da aula, por exemplo.

2. **Conteúdo:** Área de conhecimento, saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções. O conteúdo refere-se ao currículo de cada disciplina,

3. **Metodologia:** Estratégias aplicadas à situação didático-pedagógica para alcançar os objetivos propostos.

4. **Recursos:** Utilização de materiais físicos e humanos no processo de ensino-aprendizagem.

5. Avaliação: Etapa cotidiana em sala de aula, exercendo função diagnóstica, identificando dificuldades e avanços na aprendizagem do aluno e na prática docente, promovendo melhorias por meio de reflexão constante.

1.3.2. Trabalhando as dificuldades de leitura e escrita

Presenciar crianças enfrentando dificuldades na leitura e escrita é uma situação de profunda tristeza, pois é por meio dessas habilidades que os alunos têm acesso ao mundo encantador das histórias e têm a oportunidade de explorar sua criatividade.

A gravidade desse quadro não se limita apenas às limitações acadêmicas; ela também acarreta uma perda significativa de autoestima, impactando o desempenho escolar desses pequenos, que muitas vezes fica aquém do esperado para sua idade e capacidade intelectual.

Diversos fatores contribuem para essas dificuldades, indo além de transtornos específicos como dislexia, disortografia e disgrafia. Metodologias inadequadas, questões emocionais, dificuldades secundárias e diagnósticos como Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, também desempenham papéis significativos.

Segundo Duke e Pearson (2002) existem seis tipos de estratégias de leitura consideradas relevantes, baseadas em pesquisas tidas como auxiliares no processo de leitura. São as seguintes:

- **Predição:** trata-se de antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto, utilizando o conhecimento existente para facilitar a compreensão.
- **Pensar em voz alta:** o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê.
- **Estrutura do texto:** analisar a estrutura do texto, auxiliando os alunos a aprenderem a usar as características dos textos, como cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do conteúdo lido.
- **Representação visual do texto:** auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo.

- **Resumo:** tal atividade facilita a compreensão global do texto, pois implica na seleção e destaque das informações mais relevantes contidas no texto.

- **Questionamento:** auxilia no entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre ele. Pesquisas indicam também que a compreensão global da leitura é melhor quando os alunos aprendem a elaborar questões sobre o texto.

Vale ressaltar que, tanto no desenvolvimento da leitura quanto da escrita, pais e professores são mediadores indispensáveis no processo de aprendizagem, prevenindo e intermediando através da correção quando necessária e com cautela.

Diante desse cenário desafiador, é imperativo adotar abordagens pedagógicas personalizadas, alinhadas ao perfil de cada criança, de modo a atender verdadeiramente às suas necessidades específicas. A seguir, apresentamos algumas técnicas que podem ser aplicadas nesse contexto:

1. Crie um excelente ambiente alfabetizador, promovendo situações de uso real da leitura e escrita.
2. Apresente o alfabeto de maneira lúdica, criativa e acessível ao toque.
3. Desenvolva atividades que solicitem que as crianças completem as letras faltantes.
4. Estimule a consciência fonológica, direcionando a atenção para os sons das palavras e solicitando que os alunos os transcrevam.
5. Utilize parlendas e cantigas com rima para trabalhar os sons das sílabas.
6. Ao ensinar números, recorra a exemplos da rotina para despertar a curiosidade e construir a relação entre números e quantidades.
7. Incentive a reflexão sobre os objetos de estudo, permitindo que os alunos modifiquem os diálogos das histórias ou ouçam e recontem contos.
8. Convide os alunos a explorar todo o material escrito, seja revista, panfleto ou livro.

Em síntese, a abordagem pedagógica deve ser holística, considerando a singularidade de cada criança, visando superar desafios e promover um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

2. METODOLOGIA

2.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Maria Raimunda, localizada na Rua Ingarana, 140 Comunidade Santa Marta no bairro Colônia Terra Nova, em Manaus-Amazonas-Brasil, nos anos de 2022-2023. O CMEI Professora Maria Raimunda pertence ao quadro de escolas de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus-Amazonas-Brasil. E atualmente atende cerca de 230 crianças.

2.2 ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como um estudo exploratório-descritivo. A pesquisa exploratória serve para estudar temas ou problemas pouco ou ainda não discutidos. Já a pesquisa descritiva busca especificar as propriedades, as características e o perfil das pessoas, objetos ou qualquer fenômeno que possa se submeter a uma análise (ANDRADE; LOOSE; SATO, 2017).

Os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes. Ou seja, quando a revisão da literatura revelou que existem apenas orientações não pesquisadas e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo, ou ainda, se queremos pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas (VOM BROCKE; ROSEMAN, 2013).

Com relação aos procedimentos de realização da pesquisa trata-se de campo e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema, buscando informações a partir de referências teóricas oriundas de estudos, pesquisas, publicações anteriores, levantamento e análise de livros e documentos sobre o tema. Já a pesquisa de campo, é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ain-

da, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (ANDRADE; LOOSE; SATO, 2017).

A coleta das informações bibliográficas ocorreu por meio de pesquisas em plataformas acadêmicas, nas quais foram buscados artigos, monografias, dissertações e outros estudos de cunho científico, sem esquecer das pesquisas em livros especializados nas áreas de educação, docência, pedagogia e demais que abordam o tema proposto.

Em seguida, ocorreu uma pesquisa de campo, a qual iniciou com um levantamento sobre o processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento em crianças disléxicas e como as professoras das salas regulares de inclusão mediavam de forma positiva esse processo.

2.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

2.4.1 Universo da pesquisa e tamanho da amostra

O CMEI Professora Maria Raimunda possui em seu quadro efetivo 12 professores. Porém, o estudo foi realizado com 10 professores de referência. Diante disso, o tamanho da amostra dos educadores equivale a 83,33%.

2.4.2 Critério de inclusão / participação

Os critérios de participação na pesquisa dos professores foram: ser educador efetivo do CMEI Professora Maria Raimunda e estar predisposto a participar do estudo de forma voluntária.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na zona norte do Município de Manaus, Estado do Amazonas, e ocorreu entre julho de 2022 e julho de 2023. O instrumento, usado nesta pesquisa foi um questionário semiestruturado, conforme apresentado no apêndice A. No entanto, antes de responderem, todos os educadores tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual fica claro que as informações prestadas serão utilizadas apenas

para fins acadêmicos, científicos e de divulgação científica, sendo preservado o anonimato do fornecedor dos dados. Além disso, todos concordaram estar cientes de que sua participação no estudo é voluntária.

O questionário pode conter questões fechadas (em que a resposta está limitada aos itens preestabelecidos), abertas (diante de um esquema de perguntas, o interlocutor formula sua resposta) ou ambas. A elaboração do questionário pressupõe a apropriação de algumas técnicas para chegar aos problemas centrais da pesquisa. Essas técnicas estão explicadas na literatura pertinente, e há obras que tratam especificamente da elaboração de questionários (SANTOS, 2020).

Os questionários podem ser combinados com outros instrumentos de coleta de dados, podendo ser empregados, assim, em diferentes tipos de pesquisa. A aplicação de um questionário permite a coleta de vários tipos de dados, que incluem o levantamento de características populacionais, crenças, preferências, opiniões, comportamentos e atitudes, dentre outros. Nesse sentido, podem ser utilizados como etapa inicial de uma pesquisa para a caracterização dos participantes, a coleta de informações para a definição dos participantes de etapas seguintes ou a formação de grupos a partir do levantamento de características específicas (MATTAR, 2021).

O questionário semiestruturado (Apêndice A) possui três partes com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas, composto por 30 perguntas. A primeira parte traça o perfil dos professores participantes, a segunda faz indagações sobre a inclusão dos alunos com dislexia, e por fim, a terceira parte questiona sobre a formação dos discentes, bem como suas qualificações e conhecimento para atuar com alunos com dislexia. A aplicação ocorreu por meio da impressão do questionário em folha A4, que foi respondido pelos participantes em seu tempo livre, sem a interferência do pesquisador.

3. ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de todas as informações do questionário aplicado com os professores, foi necessária sua devida tabulação, que ocorreu por meio do Excel 360, no qual os dados quantitativos foram utilizados para construir gráficos, enquanto as informações qualitativas fo-

ram registradas na organização dos resultados. Fonseca (2002) afirma que após a coleta dos dados, o pesquisador encontra-se diante de um conjunto de respostas que necessitam ser ordenadas e organizadas, para que possam ser analisadas e interpretadas' (p. 70).

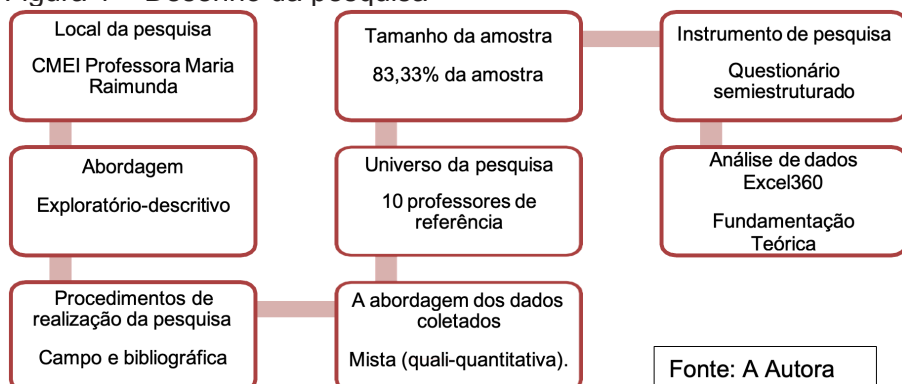
Uma busca que gere muito poucos resultados, ou um número excessivo, tende a tornar a revisão de literatura sem sentido. É importante, então, que o planejamento das estratégias de busca resulte, neste momento, em uma quantidade manejável de textos, levando em consideração o número de pesquisadores participando da revisão e o tempo e os recursos disponíveis (MATTAR, 2021).

Todos os dados qualitativos e quantitativos foram devidamente analisados com a finalidade de compreender o processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento em crianças disléxicas, bem como a forma positiva como as professoras das salas regulares de inclusão mediam esse processo. Entretanto, destaca-se que foram utilizadas fundamentações bibliográficas de outros autores que tratavam sobre o tema, contribuindo assim para a análise de dados.

3.1 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A figura 2 apresenta o desenho da pesquisa no qual evidencia o local da pesquisa, a abordagem, o procedimento de realização da pesquisa, a abordagem dos dados e o universo da pesquisa, o tamanho da amostra, o instrumento de pesquisa e a análise de dados.

Figura 1 – Desenho da pesquisa



3.2 ANÁLISE DE RESULTADOS

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo principal compreender o processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento em crianças disléxicas e como as professoras das salas regulares de inclusão mediam de forma positiva esse processo. Diante disso, foi aplicado um questionário a 10 professores de uma escola infantil de Manaus, estruturado em 3 tópicos. O primeiro buscou compreender o perfil dos educadores entrevistados, o segundo tentou entender a inclusão dos alunos com dislexia, e o terceiro compreendeu a formação dos docentes em relação a este assunto.

A primeira parte da pesquisa entendeu o perfil dos professores entrevistados, e conforme resultado tabulasse que todas as educadoras participantes voluntárias eram do sexo feminino, 60% afirmaram ter idade entre 30 a 39 anos, 90% tem formação em licenciatura e apenas 10% tem pós-graduação, 40% das entrevistadas responderam atuar como educador com período de zero a 6 anos e outros 40% assinalaram que atuam como professora entre 7 a 12 anos.

CONCLUSÃO

Com base na leitura do conjunto de artigos, manuais, livros e capítulos de livros lidos sobre o assunto e referenciados, assim como nos resultados tabulados dos questionários, concluiu-se que ao final deste trabalho os quatro objetivos desse estudo foram atingidos.

O primeiro objetivo identificou as dificuldades existentes no planejamento de atividades para as crianças com transtorno disléxico. Diante dos achados, evidencia-se que a falta de conhecimento entre os professores para atuar com os alunos com dislexia, a falta de apoio pedagógico, bem como a falta de solidariedade entre os professores que atuam com alunos de necessidades especiais e discentes regulares, são as principais barreiras.

O segundo conheceu as dificuldades dos docentes no que refere a alfabetização e letramento de crianças disléxicas. Os achados dessa pesquisa denotamos que são a falta de apoio familiar, que muitas vezes os pais não reconhecem a necessidade individual do filho,

a ausência de profissionais especializados ou da própria profissionalização quando o profissional, assim como a falta de material e recurso para atuar com os alunos com dislexia.

O terceiro descreveu as principais práticas em sala de referência que congreguem os campos de experiências, ludicidade e letramento. Os resultados dessa pesquisa não conseguiram identificar práticas ativas com alunos com dislexia, pois os profissionais não atuavam com crianças disléxicas, mas alguns resultados demonstram que atividades com música, jogos lúdicos e atenção diferenciada são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem com crianças disléxicas.

Por fim, o quarto objetivo compreendeu a importância do acompanhamento das famílias de crianças disléxicas no processo de alfabetização e letramento. Segundo dados encontrados, a família possui um papel fundamental, pois é através dela que o aluno consegue a atenção necessária para desenvolver a sua aprendizagem. Antes de tudo, os responsáveis devem buscar ajuda médica para que o aluno tenha o seu devido diagnóstico, e através dele consiga exigir da escola o apoio educacional e pedagógico que seu filho necessita. Além disso, a família consegue dar a devida atenção ao estudante para que em casa ele consiga continuar o que é ensinado em sala de aula.

Em suma, apesar dos avanços relacionados aos estudos da dislexia, ainda se encontram muitas dificuldades na alfabetização e permanência dessas crianças no espaço escolar, pois os professores não estão capacitados para atuar com esses alunos ou, muitas vezes, não possuem apoio ou recursos pedagógicos. Além disso, os familiares não reconhecem, não sabem ou não procuram conhecer sobre a dislexia. Diante dessas diversas dificuldades que esses alunos encontram em seu cotidiano escolar, é comum que eles apresentem um “baixo rendimento escolar” em comparação com os demais alunos da turma.

Por isso, é tão importante que a família atue no diagnóstico e no acompanhamento da criança com dislexia o mais cedo possível, que os professores possuam treinamento e cursos profissionalizantes para trabalhar com alunos com dislexia, e que a equipe pedagógica planeje as aulas que incluam alunos com transtorno de aprendizagem. Quando são implementadas essas atitudes, os processos de aprendizagem dos discentes tornam-se mais benéficos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **Como é feito o Diagnóstico?** 2016. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/como-e-feito-o-diagnostico/>.

_____. Site oficial. Disponível em: www.dislexia.org.br.

ALVES, Hellen Ferreira. **Dificuldades e transtornos de aprendizagem: uma abordagem pedagógica**. TCC (Graduação – Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal de Educação da Paraíba / Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em Matemática, 2023.

AVELAR, Alessandra Cândida. **A motivação do aluno no contexto escolar**. **Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia**, v. 3, n. 1, p. 71-90, 2014.

BIRSH, J. R. **Multisensory teaching of basic language skills**. Baltimore: Brookes Publishing Company, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 20 de out de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Ieda Vaz Troncha. **A dislexia e suas dificuldades no desenvolvimento do aluno**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) Instituto Federal Goiano – Campus Avançado Ipameri, 2020.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia; SOUZA, Laiana Ferreira de. **Leitura, letramento digital e competência em informação**. Revista Tecnologias na Educação, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22737>. Acesso em: 24 de set de 2021.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** [recurso eletrônico]/John W. Creswell, J. David Creswell; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. - 5. ed. - Porto Alegre: Penso, 2021.

DA SILVA SANTOS, Simeire; DA SILVA, Adriana Maria Lucena; DE LANA COSTA, Luciana Raimunda. **Paulo Freire: a leitura e o leitor**. Revista Amor Mundi, v. 2, n. 2, p. 101-111, 2021.

DA LUZ, Ana Paula Ribeiro; DE LIMA WINCHUAR, Márcio José. **A construção da escrita de crianças em processo de alfabetização: contribuições de Emília Ferreiro**. Revista Interfaces, v. 6, n. 3, p. 7-19, 2015.

DE CASTRO, Mirela Lopes; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; ALVES, Viviany Andrea Meireles. **Uma análise das práticas pedagógicas voltadas para estudantes com dislexia a partir de uma reflexão cinematográfica**. Cadernos de Educação, n. 67, 2023.

DE ALMEIDA, Vitor Sergio; DA SILVA, Graziene Dantas. **A Alfabetização E O Letramento no Ensino Fundamental Sob A Perspectiva De Emília Ferreiro E Magda Soares E O Prescrito Nos Documentos Educacionais Brasileiros**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 46, 2021.

DE SOUZA, Girlene Santos; DOS SANTOS, Anacleto Ranulfo; DIAS, Viviane Borges. **Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem**. Animal, 2013.

DOMINGUES, W. M.; MARCHESAN, C. **Dislexia: indicadores preditivos para as faixas pré-escolar e escolar**. 2004. Disponível em: <http://www.caripsicologia.com.br/artigo30.htm>.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo** [livro eletrônico] /tradução Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima]. -- São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

GALABURDA, A. M. (Ed.). **Dislexia e desenvolvimento: aspectos neurobiológicos de cérebros extraordinários**. Cambridge: Harvard University Press, 1993.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1993.

HYND, G. W.; HIEMENZ, J. R. **Dyslexia and gyralmorphology variation**. In: HULME, C.; SNOWLING, M. (Eds.). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. London: Whurr, 1997.p. 38-58.

INSTITUTO NEUROSABER. **Principais sintomas e diagnóstico de dislexia**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/principais-sintomas-e-diagnostico-de-dislexia/#comment-12>.

_____. **Dicas de atividades para crianças com dislexia**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dicas-de-atividades-para-criancas-com-dislexia/>

LIMA, Juliana dos Santos **O processo de alfabetização na perspectiva de Emília Ferreiro, visando hipóteses coletadas na turma de 2º ano da Escola Professora Francisca Flor, em Santa Cruz da Baixa Verde-PE**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Autores Associados, 2022.

MASSI, G. A. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus. 2007.

NAVAS, Ana Luiza. **10 perguntas e respostas para entender a dislexia**. RevistaSuperinteressante, São Paulo, 4 nov. 2011.

OLIVEIRA, Patricia de. **Retratos da dislexia no Brasil: análise bibliográfica do período de 2002 a 2014**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016

PATRIANI, Fernanda Ferreira. **Dislexia: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, 2023.

PEREIRA, Raquel Alexandra Lopes. **Promoção da leitura e da escrita através de materiais didáticos no ensino pré-escolar**. 2021. Tese de Doutorado.

PERES, Sávia Kauara Ataídes Peres. **Aprendizagem da criança com dislexia: Possibilidades e Estratégias de intervenção**. -- Ipo-

rá, 2023. 20 p. TCC (Graduação em Pedagogia) -- Instituto Federal Goiano, Campus Iporá, 2023.

RAFAGNIN, Drieli; RODRIGUES, Maria Ester; KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. **A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem: em foco a Dislexia.** *Psicologia Argumento*, v. 38, n. 99, p. 26-45, 2020.

SALGADO, Cintia Alves. **Programa de remediação fonológica, de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento.** 2010. 316f. Tese (doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/312172>.

_____ et al. **Avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso.** *Salusvita*, v. 25, nº1, p. 91-103, 2006.

SANTIAGO, I. B.; OMODEI, J. D. **O papel do professor e a contribuição da Psicopedagogia para a inclusão do estudante com dislexia.** *Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos*, v. 10, nº 1, p. 33-51, jan./jul. 2016.

SIGNOR, Rita. **Dislexia: uma análise histórica e social.** *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, Belo Horizonte, v. 15, nº 4, p. 971-999, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000400971&lng=en&nrm=iso.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura.** tradução: Marcos Vinícius Martim da Silva; revisão técnica: Fleming Salvador Pedroso - 2. ed. - Porto Alegre : Penso, 2023

Shaywitz, Sally. **Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura;** Tradução Vinícius Figuerira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIQUEIRA, Ariane Kelly Da Silva et al. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação na infância e adolescência.** *Inova+ Cadernos da Graduação da Faculdade da Indústria*, v. 2, n. 1, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47732747/Alfabetizacao_e_Letramento-with-cover-page-v2.pdf. Disponível em: 8 de junho de 2023.

SOLITTO, Rosemary Helena Chagas. **Avaliação escolar para alunos disléxicos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Distúrbios de aprendizagem). 2008. Disponível em: <http://www.crda.com.br/tccdoc/31.pdf>.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Editora Vozes Limitada, 2015.

VOM BROCKE, Jan; ROSEMAN, Michael. **Metodologia de pesquisa**. AMGH Editora, 2013.

WERNECK, Carolina. **Trocar letras é um dos principais sintomas da dislexia e a causa pode estar nos olhos**. Gazeta do Povo. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/causa-da-dislexia-nos-olhos>

CAPÍTULO 21

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA COM ÊNFASE EM GEOMETRIA PLANA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA ESTADUAL LETÍCIO DE CAMPOS DANTAS EM 2023

*CONTINUING TRAINING OF TEACHERS OF THE DISCIPLINE OF MATHEMATICS
WITH EMPHASIS ON PLANE GEOMETRY IN THE 6TH YEAR OF ELEMENTARY
SCHOOL II AT THE LETÍCIO DE CAMPOS DANTAS STATE SCHOOL IN 2023*

Newton de Melo Ramos

newton.melo.1973@gmail.com

Arlindo Costa

Professor aposentado - UDESC

arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

O estudo tem como tema "Formação Continuada de Professores de Matemática com Ênfase em Geometria Plana do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Letício de Campos Dantas em 2023". Centra-se em uma proposta de ensino com dois paradigmas: por um lado, a necessidade de um contrato didático que priorize a argumentação dos alunos, em um processo heurístico de provas e refutações, e, por outro lado, o uso das demonstrações como sistema de validação privilegiado da Matemática. Nesse sentido, o objetivo geral apresentado foi: Analisar os saberes do objeto de conhecimento geometria plana para a série que o professor dos anos finais ensino fundamental II propõe a ensinar com ênfase na formação continuada recebida. Já os objetivos específicos correspondentes são: a) Identificar o currículo da graduação dos professores se atende a práxis na sala de aula sobre o objeto de conhecimento geometria plana b) Mensurar o nível de aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II no que tange o objeto de conhecimento geometria plana vi-

sando identificar se as estratégias adotadas pelos professores contribuem para a aprendizagem c) Realizar um teste avaliativo após o trabalho com geometria plana com o fito de verificar se os alunos tiveram um nível satisfatório de aprendizagem d) Avaliar a necessidade de uma formação continuada no currículo dos professores para atender a proposta curricular da série 6º ano do ensino fundamental II. Esta pesquisa propôs como justificativa a sala de aula como um espaço onde os alunos adquirem conhecimento de um determinado objeto de conhecimento e troca de saberes Através desta pesquisa questionou-se o professor sobre quais dificuldades encontradas em sala de aula ou até mesmo no seu planejamento de aula que contemplem o objeto de conhecimento geometria plana O estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino do estado do Amazonas, no município de Manaus indicada pela instituição Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC Primeiramente realizou-se a aplicação de exercício avaliativo para os alunos de 6º ano dos anos finais do ensino fundamental II Para os professores houve a aplicabilidade de um questionário acadêmico

Palavras-chave: Matemática Geometria plana Dificuldades de aprendizagem Formação continuada Currículo

ABSTRACT

The study has as its theme “Continuing Education of Mathematics Teachers with Emphasis on Plane Geometry for the 6th year of Elementary School II at the Letício de Campos Dantas State School in 2023”. It focuses on a teaching proposal with two paradigms: on the one hand, the need for a didactic contract that prioritizes students’ argumentation, in a heuristic process of proofs and refutations, and, on the other hand, the use of demonstrations as a privileged validation system for Mathematics. In this sense, the general objective presented was: To analyze the knowledge of the object of knowledge plane geometry for the series that the teacher of the final years of elementary school II proposes to teach with an emphasis on the continuing education received. The corresponding specific objectives are: a) Identify whether the teachers’ undergraduate curriculum meets classroom practice on the subject of plane geometry; b) Measure the learning lev-

el of 6th grade students of elementary school II regarding the subject of plane geometry, aiming to identify whether the strategies adopted by teachers contribute to learning; c) Carry out an assessment test after working with plane geometry, in order to verify whether students had a satisfactory level of learning; d) Assess the need for continued training in the teachers' curriculum to meet the curricular proposal for the 6th grade of elementary school II. This research proposed as justification the classroom as a space where students acquire knowledge of a specific object of knowledge and exchange of knowledge. Through this research, the teacher was asked about the difficulties encountered in the classroom or even in their lesson planning that contemplate the object of knowledge plane geometry. The study was carried out in a public school in the state of Amazonas, in the city of Manaus, indicated by the institution Secretariat of State for Education and Quality of Education - SEDUC. First, an assessment exercise was applied to 6th grade students in the final years of elementary school II. For the teachers, an academic questionnaire was applied.

Keywords: Mathematics Plane geometry Learning difficulties Continuing education Curriculum

INTRODUÇÃO

O **problema** que justificou a pesquisa surgiu na observância dos alunos que estudam o 6º ano do ensino fundamental II sobre a dificuldade de aplicar os conhecimentos transmitidos pelos seus professores no que tange o currículo geometria plana Com o estudo, procura identificar onde está o problema do entendimento do currículo supracitado, se está na formação do professor ou na deficiência do ensino público na referida Escola.

Esta pesquisa tem como tema: "Formação Continuada de Professores de Matemática com Ênfase em Geometria Plana do 6º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Letício de Campos Dantas em 2023" Centra-se em uma proposta de ensino com dois paradigmas: por um lado, a necessidade de um contrato didático que priorize a argumentação dos alunos, em um processo heurístico de provas e

refutações, e, por outro lado, o uso das demonstrações como sistema de validação privilegiado da Matemática

O estudo apresentou ainda a **pergunta central**: *De que forma a formação continuada do docente pode ressignificar o ensino da geometria plana aos discentes do 6º ano do ensino fundamental II Escola Estadual Letício De Campos Dantas em 2023?* Complementando tem-se ainda as **perguntas específicas** que se resumem em: O estudo de graduação do professor licenciado em Matemática foi suficiente para o ensino do objeto de conhecimento geometria plana? Os discentes apresentaram dificuldades para o desenvolvimento de suas habilidades sobre o objeto de conhecimento geometria plana? Qual a relação entre formação do professor e a *práxis* na sala de aula no desenvolvimento do estudo da geometria plana?

As perguntas direcionam a pesquisa e se desdobram em objetivos gerais e específicos que devem ser considerados para fundamentação da mesma. Nesse sentido, o **objetivo geral** apresentado foi: Analisar os saberes do objeto de conhecimento geometria plana para a série que o professor dos anos finais ensino fundamental II propõe a ensinar com ênfase na formação continuada recebida. Já os **objetivos específicos** correspondentes são: a) Identificar o currículo da graduação dos professores se atende a *práxis* na sala de aula sobre o objeto de conhecimento geometria plana b) Mensurar o nível de aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II no que tange o objeto de conhecimento geometria plana visando identificar se as estratégias adotadas pelos professores contribuem para a aprendizagem c) Realizar um teste avaliativo após o trabalho com geometria plana com o fito de verificar se os alunos tiveram um nível satisfatório de aprendizagem d) Avaliar a necessidade de uma formação continuada no currículo dos professores para atender a proposta curricular da série 6º ano do ensino fundamental II

Esta pesquisa propôs como **justificativa** que a sala de aula é um espaço onde os alunos adquirem conhecimento de um determinado objeto de conhecimento e troca de saberes. Sabemos que em determinado objeto de conhecimento os discentes um nível de saber aceitável ou não, por isso a deu-se a necessidade de investigar através de aplicação de questões relacionadas ao assunto transmiti-

do pelo professor. Através desta pesquisa questionou-se o professor sobre quais dificuldades eles encontram em sala de aula ou até mesmo no seu planejamento de aula que contemplem o objeto de conhecimento geometria plana.

Considerou-se nesse estudo a **hipótese** de que se o ensino aprendizagem no que consiste o objeto de conhecimento geometria plana nos causa incômodo, pesquisando assim, na intenção de identificar o problema para que seja subsidiado um planejamento das ações que envolva os alunos de forma consistente e exitosa. Então, imaginou-se que conforme os resultados apresentados através da pesquisa, estratégias sejam de fato implementadas para obtenção de um melhor **índice de ensino aprendizagem**.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública de ensino do estado do Amazonas, no município de Manaus indicada pela instituição Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC. Primeiramente realizou-se a aplicação de exercício avaliativo para os alunos de 6º ano dos anos finais do ensino fundamental II. Após aplicação do exercício, foi marcado com os professores de matemática responsáveis pela série uma data para realização de entrevista que aconteceu na própria instituição de ensino em que leciona.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA COM ÊNFASE EM GEOMETRIA PLANA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA ESTADUAL LETÍCIO DE CAMPOS DANTAS EM 2023

2.2.1 A História da Matemática

Matemática é uma palavra de origem grega μάθημα (mátema), cujo significado é “ciência, conhecimento, ou aprendizado” e μαθηματικός (matematikós), ou seja, é a “fundação do aprendizado”. A Matemática “é a ciência das grandezas e formas no que elas têm de calculável e mensurável, isto é, que determina as grandezas uma pelas outras segundo as relações existentes entre elas” (BUENO, 2007,

p 500) O surgimento da Matemática é datado por volta de 2 400 a C devido as necessidades básicas do homem primitivo que fazia a contagem utilizando ossos, pedras e dedos das mãos e das medições como meio de controle de suas atividades, visto que não havia um processo econômico para tal função do dia a dia. Mediante essa necessidade do homem primitivo de relacionar as atividades básicas do seu cotidiano foi essencial para o desenvolvimento do estudo da Matemática que através de descobertas e teoremas encontrados há muitos e muitos anos e, defendidos e estudados por pesquisadores e estudiosos com o decorrer do tempo sobre a importância dessa ciência para a humanidade. A Mesopotâmia, o Egito, a Índia e o Oriente foram os principais lugares de desenvolvimento dessa ciência que se intensificou na Europa, a partir do Renascimento, período de novas e grandes descobertas científicas.

Nesse contexto, conhecer e compreender a História da Matemática é um excelente aliado no processo de ensino e aprendizagem, como o objetivo de manifestar de maneira particular as ideias matemáticas, situar no tempo e no espaço as grandes ideias e problemas, em consenso com suas motivações e precedentes históricos, observando com clareza os problemas passados visando meios de solucionar problemas abertos. Para Mendes (2001), o conhecimento é proveniente de diferentes grupos socioculturais que vão se organizando e se desenvolvendo intelectualmente mediante condições de sobrevivência, levados pela mobilidade característica da sociedade humana e que a informação histórica venha a contribuir para a divulgação e ampliação desse conhecimento.

A História da Matemática é uma temática importante na formação do educando, pois possibilita ao aluno a noção exata dessa ciência que está sempre em constante construção e, como toda ciência é passível de erros e acertos e de não verdades universais que possam contrariar a ideia positiva de uma ciência considerada universal e com verdades incontestáveis. O valor, o poder de contextualização do saber, destacar que seus conceitos são oriundos de uma historicidade, dentro do contexto social e político faz parte da História da Matemática.

1.1.1 Breve Histórico sobre Geometria

A geometria tem uma história rica e antiga, remontando aos povos primitivos, que a utilizavam para construir objetos decorativos, utensílios e enfeites, e também para pintura corporal. Ao longo das civilizações, formas geométricas como triângulos, quadrados e círculos surgiram em cerâmicas e cestarias. Na Grécia antiga, em torno de 620 a.C., Tales de Mileto usou propriedades geométricas para medir a superfície terrestre, e o termo “geometria” vem do grego “geometrein”, que significa “medição da terra”.

A geometria sofreu uma transformação significativa com René Descartes no século XVII, que introduziu a Geometria Analítica, relacionando figuras geométricas com cálculos numéricos. No século XIX, David Hilbert desenvolveu um sistema axiomático mais rigoroso, trazendo avanços à compreensão dos fundamentos geométricos.

Com o tempo, as geometrias não euclidianas emergiram, e os conceitos geométricos continuaram a evoluir em paralelo com as ciências exatas, contribuindo não apenas para a matemática, mas também para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Das Primeiras noções de Geometria prática, de Olavo Freire (1907), é possível afirmar que:

Trata-se de um livro de dimensão de 18 cm por 11 cm, de capa dura, com 226 páginas, que incluem 490 exercícios, 92 problemas resolvidos e 381 gravuras, informações essas destacadas na capa do livro. Há ainda na capa, ao final, a frase “Aprovada e premiada pelo Conselho de Instrução Pública Federal”. A geometria é distribuída em vinte e um capítulos, sendo os treze primeiros destinados ao estudo da geometria plana, finalizando com o cálculo de áreas de polígonos. Os demais capítulos, reservados para a geometria espacial, incluem também o cálculo de áreas e volumes dos poliedros e corpos redondos (Leme da Silva, 2010, p. 6).

1.2 PESQUISAS RELACIONADAS AO ENSINO DE GEOMETRIA

A importância do ensino de geometria tem sido tema de muitas pesquisas que destacam sua relevância para o desenvolvimento lógi-

co e matemático dos alunos, além de apontarem desafios e propostas para melhorar sua abordagem nas escolas Pavanello (1989) analisou a história do ensino de matemática no Brasil e no mundo, focando na diminuição progressiva do ensino de geometria no currículo escolar brasileiro

A pesquisa revelou que, nas séries iniciais, o ensino de matemática estava voltado principalmente para a aritmética, enquanto nas séries finais e no Ensino Médio predominava a álgebra. Ele também observou que a Matemática Moderna, com ênfase em estruturas algébricas e linguagem simbólica, deslocou a geometria para um papel secundário.

Mikuska (2011) apresentou um breve levantamento histórico do ensino da Geometria, seu abandono no Ensino Fundamental e a análise de uma grade curricular de um Curso de Formação de Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Curitiba, estado do Paraná. O acompanhamento durante um ano letivo de aulas de Metodologia do Ensino da Matemática nesse curso levou à afirmação de que o pouco tempo destinado à Geometria neste curso possivelmente seja o fator que ocasiona o abandono do ensino da Geometria na Educação Básica: a falta na formação do professor.

O trabalho de Bedim (2011) teve por objetivo investigar quais as contribuições da Webquest “Viajando nas Obras de Arte” no ensino de formas geométricas para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Tratou-se de uma pesquisa intervenção, desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 6 a 8 anos. Os dados, coletados por meio de observações, produções dos alunos, bem como fotos e vídeos, apontaram que somente a atividade Webquest “Viajando nas obras de Arte” não propiciou que a criança dessa faixa etária vivenciasse os quatro processos que devem estar presentes e articulados no ensino de Geometria, a saber, percepção, construção, representação e concepção. Com a Webquest a autora, conseguiu trabalhar a percepção e habilidades para visualizar as formas geométricas, mas seu uso não foi viável na construção e representação dessas formas. Outros processos se fizeram necessários, como uso de material concreto, planificação, produção de desenhos e de narrativas para a construção e representação das formas.

Sem mencionar de maneira extensivamente do termo “elementar”, o que poderia conduzir aos antigos, adota-se a noção dada pelo Novo Dicionário do Aurélio: “referente às primeiras noções de uma arte ou ciência” Logo é: para os anos iniciais da vida escolar, devem ser ensinados os rudimentos, a base, o que é primário, as primeiras noções de uma ciência, as primeiras noções da geometria, a geometria elementar, a geometria na sua essência E ela é, desde tempos remotos, a geometria euclidiana Porém é necessário precisar o que se entende por geometria euclidiana E, neste ponto, o tema envolve dificuldades, desafios

1 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entende-se a formação de professores como um processo de desenvolvimento para toda vida, o que inclui a formação inicial e continuada, ou seja, formação permanente. Segundo Mizukami et al (2003, p 15)

A formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa

Esta formação permanente, conforme relata o autor depende da atitude do docente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Atualmente o professor precisa ter uma postura diferente do passado. Assim, ele precisa estar em constante formação, atualizando seus conhecimentos e com capacidade de analisar a educação com um viés político, considerando sempre o desenvolvimento integral das pessoas

Para Tardif (2002), o conhecimento não é algo que flutua no espaço, mas sim está relacionado com a pessoa, com a identidade de cada um, com a experiência de vida e com a história profissional de cada indivíduo de modo particular

Segundo Lorenzato (1995), “a geração que não estudou Geometria não sabe como ensiná-la”, levando a outra geração sem conhecimento geométrico. Os educandos que não estudaram a geometria com a devida convicção de sua importância não conseguem perceber que essa área do conhecimento está presente em seu cotidiano, de certa forma, não conseguem fazer relações da mesma com objetos ao seu redor. Segundo Fainguelernt (1999, p 20-21), nessa mesma perspectiva, sobre o ensino de Geometria:

() o ensino da Geometria, que não pode ser reduzido a aplicação de fórmulas e de resultados estabelecidos por alguns teoremas, se justifica pela preocupação com a descoberta de caminhos para a sua demonstração e também para a dedução de suas fórmulas, sem a preocupação do compromisso de se apoiar no processo exaustivo de formalização

Para que os estudantes entendam a importância de aprender a Geometria, é necessário, que os educadores percebam a importância de ensiná-la. Para isso, devem estar sempre se atualizando em cursos de formação continuada

Pais (2006) destaca a importância em trabalhar em sala de aula o ensino de Geometria, pois o mesmo afirma que o aluno se interessa em estudar conceitos relacionados à Geometria, pela caracterização que o professor faz sobre esse conceito e dessa forma, o docente consegue perceber aspectos positivos e descobrir as limitações dos estudantes. Segundo Piaget (1981) apud Pais (2006), as crianças na faixa etária de 5 aos 8 anos de idade já conseguem fazer representações do espaço, embora ainda não tenham conceitos geométricos formalizados, mas são ideias que conseguem associar o saber escolar com o saber de seu cotidiano

Concordando com as palavras do autor, que a docência exige aperfeiçoamento a todo o momento. Neste contexto, a formação continuada aparece integrada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar, conforme afirma Tardif (2002, p 21):

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para

o trabalho A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional

Os professores precisam sempre se atualizar sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, pois esses requisitos são os principais desafios da profissão de educador, conforme Tardif (2002, p 291)

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

No momento em que o professor participa de uma formação continuada aliada as suas experiências, conseqüentemente acaba conquistando uma maior maturidade, fator este, primordial para o início de mais uma etapa na sua carreira profissional A formação contínua faz com que o educador reflita sobre sua prática docente e suas vivências. Dessa forma, o professor não será apenas um reprodutor de conhecimentos, mas sim, se tornando um ser reflexivo sobre suas ações pedagógicas

1.3.1 Base Nacional Comum Curricular: Ensino de Matemática

A Matemática não é somente uma disciplina curricular, é uma ciência presente nos mais diversos setores da economia, política, cultural e do cotidiano das pessoas Para as pessoas que pretendem ser matemáticos ou aqueles que têm o raciocínio lógico bem evoluído para os saberes pertinentes a ela, o professor não precisa ser tão minucioso, detalhista, basta fornecer as coordenadas, mediar em linhas gerais e os ensinar a aprender que, esse indivíduo acaba encontrando o que realmente é de seu interesse, visto que tem tempo disponível para desenvolver seu aprendizado Quando se trata dos alunos que não pos-

sui muita familiaridade no aprendizado matemático, os chamados não matemáticos, os alunos que não são interessados em aprender Matemática e, o professor deve ser mais cuidadoso ao selecionar os conteúdos para desenvolver suas atividades pedagógicas, necessita de muita resiliência para alcançar resultados positivos com esses alunos. Para auxiliar nessa tarefa nada simples e fácil, novas estratégias são essenciais para destravar algumas dificuldades de aprendizagem e os jogos como estratégias educacionais são recomendados, pois, assim, a Matemática pode ser pensada de maneira universal para que toda e qualquer pessoa adquira os conhecimentos necessários para a vida escolar e a vida fora do contexto escolar, como assinala Parra (1996):

É preciso decidir a respeito dos conteúdos e também sobre a metodologia mais conveniente, para suprir em compensação muitos temas costumeiros que tem continuado a fazer parte dos programas, mas que hoje são inúteis (PARRA, 1996, p 16)

Considerando o que foi sinalizado acima, a Matemática não é simplesmente uma disciplina curricular, é uma ciência que está presente nas diversas atividades em que o indivíduo possa desenvolver nas suas vivências diárias, é um saber muito importante para a vida das pessoas, os conteúdos ensinados dentro e fora da sala de aula são fundamentais para o exercício do raciocínio lógico, dos cálculos matemáticos básicos e das resoluções de problemas de pequena, média e alta complexidade. O conhecimento matemático está sempre em evolução, está sempre acompanhando os avanços tecnológicos e científicos, uma vez que é uma ciência fundamental na vida humana.

1.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Infelizmente para uma parcela significativa dos educandos o ensino de Matemática não é prazeroso, não os atrai; eles não conseguem ter o mínimo de interesse pelo conteúdo. Então, o compromisso do docente no ensino de Matemática é imenso diante da sociedade, pois este auxilia na formação de gerações futuras, proporcionan-

do-lhes aprendizagens e conhecimentos que irão desenvolver habilidades indispensáveis para o seu desempenho e, que o mesmo seja aprimorado em diversos campos do saber como a área tecnológica, por exemplo

Contribuindo, Catarina Maria Vitti (1999) relata que:

É muito comum observarmos nos estudantes o desinteresse pela Matemática, o medo da avaliação, pode ter contribuído, em alguns casos, por professores e pais para que esse preconceito se acentue. Os professores na maioria dos casos se preocupam muito mais em cumprir um determinado programa de ensino do que em levantar as ideias prévias dos alunos sobre um determinado assunto. Os pais revelam aos filhos a dificuldade que também tinham em aprender Matemática, ou até mesmo escolheram uma área para sua formação profissional que não utilizasse matemática (VITTI, 1999, p. 32-33)

Esse desinteresse em Matemática não é privilégio dos estudantes. Quando conversamos com profissionais de diversas áreas como médicos, psicólogos, feirantes, bancários, professores de outras áreas do conhecimento é comum o desabafo que “não gostam de Matemática”, não compreendem tantas fórmulas, relembram seu período de educação escolar com frustração, desencanto, embora muitos desses profissionais tenham estudado Matemática em sua graduação, possuam domínio de trabalhar as questões que envolvam a disciplina com muita habilidade, porém em outras etapas da escolarização enfrentaram diversas dificuldades para compreendê-la e aprender conceitos, fórmulas e cálculos.

Outro compromisso assumido pelos docentes de Matemática é sobre a desmistificação da disciplina como “chata, desestimulante, tediosa”, “incompreensível”, entre outros adjetivos negativos que os preocupa bastante. Quando o educando consegue familiarização com o esse campo do conhecimento começa a desmistificação de que a Matemática é algo ruim, de difícil compreensão, complexa, tornando-se capaz de compreendê-la, de sentir gosto pelos cálculos matemáticos, por exemplo, de inseri-la no seu cotidiano.

Ribeiro (2003) enfatiza ainda que os alunos devem falar sobre suas dificuldades de aprendizagem para que no decorrer do processo de ensino possam ser solucionadas, buscando novas estratégias e motivação para eventual solução. O educando só consegue quebrar essas barreiras que dificultam sua aprendizagem quando passa a relatar tais dificuldades, quando deixa de lado o receio de comentar abertamente sobre os seus fracassos em conhecimentos matemáticos. Nessa direção, BORIN (1998) corrobora:

Essa metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, ao adotá-la, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isso se fizer necessário através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com essa visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo (BORIN, 1998, p 10-11)

Para Borin (1998), os desafios no ensino estimulam novas ações, que estabelecem a aquisição de conhecimentos, proporcionando ao discente uma nova visão de mundo no processo de ensino, isto é, o docente necessita urgentemente se apossar de novas estratégias pedagógicas que fomentem o ensino de Matemática com resultados significativos, oportunizando aos alunos a possibilidade de observar que através dos seus erros, podem encontrar caminhos para solução dos problemas

Seguindo essa lógica, Cavalcanti (2001) complementa:

Mesmo que algumas estratégias estejam completamente corretas, é importante que elas também sejam afixadas para que, através da discussão, os alunos percebam que erraram e como é possível avançar. A própria classe pode apontar caminhos para que os colegas, se sintam incentivados a prosseguir (CAVALCANTI, 2001, p 137)

O autor aborda que todo material deve ficar visível e acessível para que seja visualizado, para que possam trazer contribuições para aqueles alunos que ainda não conseguiram desenvolver determinada situação problema

A formação docente inadequada e fragmentada é um dos responsáveis por esse ensino mecanizado, pois não há aprofundamento dos aspectos, conceitos e teorias mais relevantes, àqueles que propiciem conhecimentos prévios, aguçamento da curiosidade, alinhamento entre teoria e prática, novas metodologias, novos recursos didático-pedagógicos, conhecimento e uso das tecnologias de informação são fundamentais na construção de novos saberes

Mediante os avanços tecnológicos, a invasão das tecnologias seja nas mídias, seja nas redes sociais, seja na área da indústria, seja na área da moda, seja na área educacional, o que vem sendo constatado e discutido é que os conteúdos passaram a ser mais complexos e a formação do professor ficou em declínio, tornou-se insuficiente, fragmentada, visto que o esperado era que o docente com formação em Matemática ensinasse cálculos, se apropriasse da tecnologia como o uso de calculadoras, computadores, data show, tablets e outros recursos educacionais tecnológicos para a sua prática docente

Em meio a todo esse avanço tecnológico, a sociedade espera do docente outras competências, novos saberes do universo das TICs, novas estratégias pedagógicas que possibilitem a formação de educandos independentes, observadores, questionadores, persistentes e capazes de ler e interpretar diferentes formas de representação, de elaborar ideias para novos problemas, de buscar soluções para os problemas, de enfrentar as dificuldades de aprendizagem, de persistir para a resolução de problemas que inicialmente não conseguia solucionar, considerando também as atividades desenvolvidas em sala de aula

Diante de tais ponderações, tanto os professores de Matemática quanto as escolas precisam estar em constante evolução para desenvolver suas atividades didáticas, curriculares, pedagógicas, sociais e culturais no mundo contemporâneo, o que é de extrema relevância não apenas para os alunos, como para o meio social em que ele está inserido e toda a sociedade. A sociedade atual respira novas tecnologias em todos os setores e o homem de hoje deve estar preparado

para sobreviver diante de tanta competitividade imposta no mercado de trabalho e demais esferas

O educando só conseguirá ler e interpretar um problema, analisar uma questão de Geografia, Ciências, Língua Portuguesa ou qualquer outra disciplina se conseguir ter domínios de leitura, se desenvolver habilidades de leitura e interpretação e, isso não é tão simples, exige esforço mental, leitura adequada com ênfase na compreensão e interpretação do que está lendo, compreensão e entendimento da mensagem que está sendo vinculada

Ou seja, ler e interpretar exige dedicação e compreensão da mensagem; o educando só conseguirá resolver um problema, compreender e interpretar questões de áreas de conhecimento diferentes se for um bom leitor capaz de interpretar adequadamente as questões impostas

Conforme Piaget (1978), não se transmite matemática. Esse conhecimento é construído internamente por cada ser humano com as suas variâncias e significados distintos, articulados por intermédio do conhecimento físico e social. O que o mesmo cita são os estágios das estruturas cognitivas e que através deles, possamos compreender as dificuldades de aprendizagem do discente, independentemente de sua faixa etária, sendo que esta compreensão possibilita um enfoque do que será trabalhado de acordo com a contextualização com os demais tipos de conhecimento

2 METODOLOGIA

A pesquisa obteve dados numéricos que foram analisados na perspectiva **quali-quantitativa**, considerando uma qualidade nos números apresentados através de questões a serem respondidas pelos alunos (MORAES, 2014)

A pesquisa quantitativa por ser considerada de simples identificação de valores numéricos, a matemática e estatística facilitam a extração dos resultados. Se houver números, a pesquisa é do tipo quantitativa (VERGARA, 2015)

Trata-se de uma pesquisa mista, descritiva e exploratória. A pesquisa mista é uma combinação dos métodos qualitativos e quantitativos. Esse método traz a oportunidade de obter informações ricas, com-

plexas e densas que não poderiam ser adquiridas com apenas um dos métodos utilizado de forma isolada (ROSA; OLIVEIRA; ORLEY, 2015)

A pesquisa descritiva visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013)

A pesquisa exploratória tem a finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que se investiga (PRODANOV; FREITAS, 2013). Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

Quanto à natureza da pesquisa, o estudo apresentou o enfoque qualitativo e quantitativo de investigação, a partir da Escola Estadual Letício de Campos Dantas, localizada na zona norte, da cidade de Manaus, estado do Amazonas

Corroborando com a importância do elo entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, ao passo que a pesquisa de cunho investigativo possui uma gama de abordagens e deve ser apoiada na pesquisa quantitativa e vice-versa, Flick (2009) sinaliza: “A pesquisa qualitativa é considerada como um terreno de múltiplas práticas interpretativas que não privilegia nenhuma prática metodológica em relação à outra ” FLICK (2009, p 20)

Ainda sobre a natureza desta pesquisa é importante destacar que os dados foram coletados através de um teste avaliativo, conversas informais e entrevistas informais com os alunos do 6º ano e 10 professores da escola mencionada anteriormente

Contribuindo sobre o método das pesquisas qualitativas e quantitativas, Gil (2021) faz a seguinte assertiva:

As pesquisas quantitativas durante muito tempo foram consideradas as únicas capazes de ser conduzidas com rigor científico []. Essas pesquisas continuam sendo as mais prestigiadas no campo das ciências sociais, embora seja crescente o número de pesquisas qualitativas, bem como o das definidas como de método misto (GIL, 2021, p 58)

A quantidade total dos participantes da pesquisa é composta de 311 alunos e 03 professores, o pesquisador selecionou de forma amostral o quantitativo de 35 alunos e 03 professores

A população do estudo é o grupo que está sendo considerado para o estudo estatístico da pesquisa que têm parâmetros comuns entre si

O subconjunto dos participantes da pesquisa, que é o espaço amostral da pesquisa, nos remete a uma pequena parte de todos os participantes da pesquisa. A amostra é a representatividade do valor total dos participantes envolvidos na pesquisa. Simplificando, a amostra é a parte investigada da pesquisa a partir do subconjunto montado que irá ser extraído os resultados da pesquisa.

A escolha dos alunos do 6º ano tem uma particularidade, pois estes saíram recentemente do 5º ano, Ensino Fundamental I, muitos apresentam reais dificuldades de aprendizagem, não conseguem acompanhar e assimilar os conteúdos ministrados em sala de aula. Ainda não possuem habilidades de leitura e interpretação adequadas, consequentemente, apresentam sérios problemas na assimilação de habilidades e competências matemáticas. Esses e outros fatores foram essenciais para justificar esta investigação

Dessa maneira, toda pesquisa tem seu objeto de estudo, os agentes envolvidos diretamente na problemática a ser investigada e embasada teoricamente para garantir celeridade e informações fidedignas

A população de sujeitos da pesquisa contemplou de forma amostral um total de trinta e cinco (35) estudantes dos 6º anos do Ensino Fundamental II e 03 professores de Matemática. Esses alunos foram selecionados em especial, pela faixa etária dos mesmos, considerando que estão ingressando no ensino Fundamental II, levando em conta as adaptações com novos colegas, novos professores, novos componentes curriculares e uma dinâmica escolar bem diferente da que estavam acostumados. Tem que se levar em conta que tais mudanças precisam ser consideradas e essas adaptações precisam de tempo e compreensão

A coleta se deu através de um questionário digital para os professores onde reuniremos dados técnicos que fomentaram a pesquisa no que tange a formação continuada deles

O papel do pesquisador com os educadores procederá no campo da observação e coleta de dados sobre a sua práxis sobre o tema abordado na pesquisa. Com os discentes, o papel do pesquisador ocorreu na interação com eles através de aplicação de questões que contemplam o objetivo de pesquisa

Para os alunos foi realizado um teste avaliativo com questões de múltipla escolha e questões discursivas

Como toda pesquisa científica, é necessário disponibilizar a construção, organização e análise das informações que a norteiam

Para SAMPIERI (2013, p 216), coletar dados implica elaborar um plano detalhado de procedimentos que nos levem a reunir dados com o propósito específico

Esse plano minucioso citado por Sampieri (2013) vislumbra determinar quais são as fontes das quais as informações serão coletadas para as análises de resultados

Essa compilação de informações e dados serão responsáveis por apresentar os resultados de aprendizagem no ensino da geometria plana

Elencamos aqui os instrumentos e técnicas adotados para credibilidade e confiabilidade das informações presentes no estudo: revisão da literatura; roteiro de entrevista: entrevistas informais; relatos de experiências dos alunos; resultado de análises; observações estruturadas; fotografias/ imagens; o método utilizado para realizar esta pesquisa é descritivo .

A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relação entre variáveis [] (GI, 2021, p 27)

A técnica utilizada de acordo com o método selecionado é escolhida pela pesquisa

Os dados coletados nesta pesquisa com enfoque qualitativo, quantitativo e descritivo foram obtidos mediante as respostas apresentadas no teste avaliativa e no questionário digital produzido pelos alunos e professores

Os passos iniciais percorridos no desenvolvimento deste estudo foi o enveredamento pela fundamentação teórica fundamental para alicerçar as observações e os conhecimentos acerca da realidade do Ensino de Matemática na Educação Básica, identificando se o currículo da

graduação dos professores atende a práxis na sala de aula sobre o objeto de conhecimento geometria plana, mensurando o nível de aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II no que tange o objeto de conhecimento geometria plana visando identificar se as estratégias adotadas pelos professores contribuem para a aprendizagem

Destaca-se ainda a aplicabilidade de um teste avaliativo após o trabalho com geometria plana com o fito de verificar se os alunos tiveram um nível satisfatório de aprendizagem, considerando a necessidade de uma formação continuada no currículo dos professores para atender a proposta curricular da série 6º ano do ensino fundamental II

Ressalta-se que as observações feitas durante todas as etapas envolvendo o ensino de geometria plana, onde as mesmas foram devidamente planejadas, vislumbrando analisar as devidas informações coletadas de maneira qualitativa, tendo como objetivo uma relação de dinamicidade com o objeto de estudo e a compreensão da natureza deste fenômeno social, objetivando traçar um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos do 6º ano em relação à aprendizagem da geometria plana

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2023 e 2024, na Escola Estadual Letício de Campos Dantas, localizada na zona norte de Manaus, com os estudantes do 6º ano A. A instituição de ensino faz parte das escolas que estão sob a responsabilidade da Coordenadoria Distrital de Educação 06, órgão subordinado à SEDUC-AM

Os dados coletados deram-se por meio de entrevistas informais e atividades lúdicas como já frisados. As entrevistas informais ocorreram espontaneamente com os atores envolvidos através de conversas informais, descontraídas e em algumas ocasiões essa conversa direcionada, buscando informações sobre as expectativas, a participação, a observação dos não participantes.

Para analisar, compreender e para interpretar um material de natureza qualitativa, é preciso superar a tendência do ponto de vista da ingenuidade a entender que a interpretação dos dados deve ser demonstrada de maneira espontânea ao pesquisador, é necessário penetrar nos significados que os participantes compartilham na vivência da realidade que o cerca. Dessa maneira, são apresentadas duas importan-

tes possibilidades teóricas e práticas de análise do material de natureza qualitativa, são eles: análise de conteúdo e análise de discurso

A análise dos dados sob o enfoque de qualitativo foi apresentada de maneira descritiva enfatizando as respostas dos entrevistados/participantes do teste avaliativo. O trabalho de coleta de dados e, consequentemente, a análise de dados, precisam considerar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (MINAYO, 2008, p. 204). Devido a esses fatores é que a análise de dados é tão enriquecedora e ao mesmo tempo reveladora.

As entrevistas foram previamente agendadas com os sujeitos do estudo. Em relação ao instrumento de coleta de dados foi elaborado e aplicado um teste avaliativo para os estudantes e um questionário de questões fechadas, isto é, múltipla escolha para os docentes pertencentes à pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados depois de compilados, analisados, averiguados enfaticamente foram devidamente interpretados para se chegar aos resultados esperados, pois na concepção de Queiroz et al. (2011) deve-se fazer um planejamento criterioso para atender tanto o que é necessário para o professor como para o aluno.

Em relação aos dados coletados considerou-se os questionários e entrevistas elaboradas para os docentes e a aplicabilidade do teste avaliativo que foram desenvolvidos na referida instituição de ensino pertencente a este estudo.

O questionário com questões de múltipla escolha e discursivas foi elaborado pelo pesquisador e apresentado aos sujeitos da pesquisa que responderam aos questionamentos propostos, enfatizando a formação continuada de professores de Matemática, considerando o ensino de geometria plana, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e as estratégias para a dinamização da matemática em sala de aula, onde a aprendizagem significativa perpassa também pelo lúdico.

As questões presentes nos questionários estão em conformidade com os objetivos propostos pela pesquisa

Realizada a coleta dos dados, fez-se a compilação das respostas do questionário para apresentação dos resultados. O questionário foi analisado cuidadosamente, sendo primeiramente feita a análise das respostas dos docentes e, na sequência, as respostas do teste avaliativo respondido pelos alunos.

Para a questão 01 respondida pelos participantes da pesquisa obteve-se como maior índice, a cor vermelha com 50%, ou seja, metade dos respondentes afirmaram “concordo parcialmente”. A cor lilás recebeu 20% das respostas (discordo totalmente); já a cor verde recebeu 20% das respostas (discordo parcialmente) e, fechando tem-se a cor azul que obteve 10% (concordo totalmente). A cor amarela não obteve respostas (não concordo nem discordo). O que se observou é que para metade dos respondentes a escola oferece de maneira parcial formação continuada na área de matemática, seguido de respostas que discordam parcialmente dessa formação e outro percentual que frisa não haver formação continuada desse componente curricular. O gráfico abaixo traz esses dados em porcentagem.

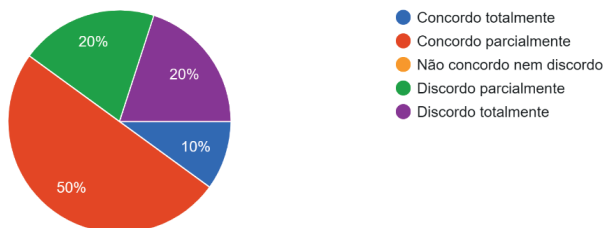
Observa-se que, pelo quantitativo de docentes que responderam questão 01, todos se posicionaram concordando parcialmente, discordando parcialmente ou totalmente do questionamento feito na pergunta 7, correspondente ao gráfico 1 nas mais diversas áreas específicas do conhecimento.

Assim, comprova-se que pelas respostas dos informantes, os docentes são compromissados, embora não recebam efetivamente formação continuada no componente curricular Matemática, que certamente trazem melhor qualificação profissional e, consequentemente, resultados índices de aprendizagem significativos.

Gráfico 1: Formação Continuada em Matemática

A instituição em que você trabalha ofereceu formação continuada em matemática?

10 respostas



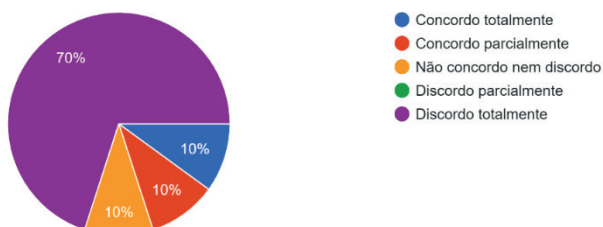
Questão 2: Tenho dificuldades em abordar o assunto geometria plana?

A questão 2 fez uma abordagem a respeito da geometria plana. Os respondentes apresentaram as seguintes respostas: 70% que corresponde a cor lilás afirmam discordar totalmente no que se refere a dificuldades de ensinar geometria; na sequência, as cores representadas pelo azul, vermelho, amarelo e verde apresentam igualmente a mesma porcentagem (10%), embora com respostas diferentes (concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente). O que foi revelado nesse item é que uma porcentagem significativa afirmou não apresentar dificuldades no ensino de geometria plana. Enquanto isso, os demais informantes afirmam que apresentam dificuldades, outros afirmam parcialmente, ou seja, pouca dificuldade e outros preferem não informar com precisão se tem ou não dificuldades para ensinar geometria plana.

Gráfico 2: Geometria Plana

Tenho dificuldades em abordar o assunto geometria plana?

10 respostas



Questão 3: A escola oferece suporte necessário para você trabalhar o objeto de conhecimento geometria plana?

Quando se questiona se a escola oferece algum tipo de suporte para que o professor possa trabalhar geometria plana, os informantes apresentam as seguintes afirmativas: discordo parcialmente (30%), cor verde, com essa mesma porcentagem tem-se a cor vermelha (30%) afirmando concordar parcialmente; já 20% cor azul responderam “concordo plenamente”; outros 10% cor amarela saliente que não concorda nem discorda e os outros 10% cor lilás informaram que discordam totalmente

Tendo como base essas respostas afirma-se que nenhuma resposta se elevou tão significativamente em relação a outra, comprovando assim, de acordo com as respostas fornecidas pelos atores sociais da pesquisa que esse questionamento apresenta respostas distintas

Gráfico 3: Escola Oferta Suporte para Trabalhar Geometria Plana

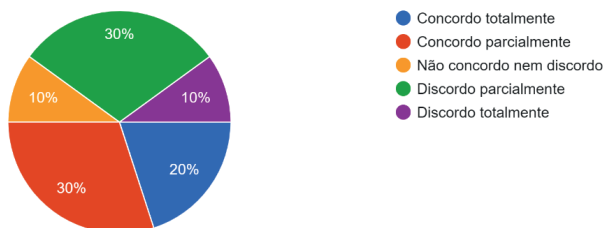
Os entrevistados apresentaram como respostas para a questão 3 que versa sobre se a escola oferta suporte para trabalhar geometria plana, obteve-se as seguintes afirmativas: 30% dos respondentes representado pela cor vermelha com “concordo parcialmente”; outros 30% representados pela cor verde assinalaram “discordo parcialmente”; já 20% aqui representado pela cor azul assinalaram “concordo totalmente”, enquanto para 10% na cor amarela, responderam que “não concordo nem discordo” e os outros 10% na cor lilás, afirmaram “discordo totalmente”

O maior percentual, isto é, 30% (verde) e 30% (vermelho) que sequencialmente tem como resposta discordo parcialmente e concordo parcialmente, apresentam respostas equilibradas, porém uma porcentagem tende a concordar e a outra em discordar mesmo que parcialmente. Em outros termos o que foi observado é que uma parte relevante concorda parcialmente que a escola oferta esse suporte e a outra metade discorda parcialmente que haja esse suporte por parte da instituição de ensino

Esses dados são comprovados graficamente abaixo

A escola oferece suporte necessário para você trabalhar o objeto de conhecimento geometria plana?

10 respostas



Questão 4: O diálogo entre professor e aluno fica prejudicado quando a escola não oferece suporte de inovações para as aulas?

Para responder ao questionamento de número 4 os informantes em sua maioria, mais precisamente 60%, na cor vermelha afirmaram "concordo parcialmente"; já outros 30%, na cor azul assinalaram "concordo totalmente" e para fechamento teve 10%, na cor lilás que responderam "discordo parcialmente". Destaca-se que as cores amarela e verde não obtiveram respostas.

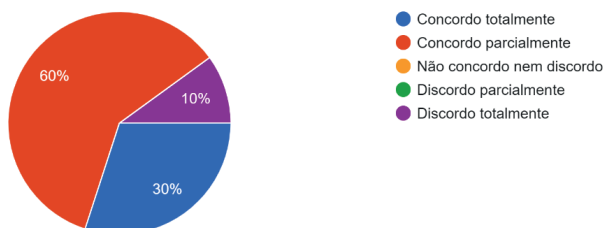
Mediante as respostas apresentadas observou-se que um número elevado (60%) dos entrevistados afirmaram que concordam parcialmente no que diz respeito ao diálogo entre professor e aluno ficar prejudicado quando a escola não oferece suporte de inovações para as aulas de Matemática.

À contrapartida, 30% (azul) assinalou que concorda plenamente que esse diálogo entre professor e aluno fica prejudicado quando não há suporte de inovações para as aulas. E os outros 10% (lilás) afirmaram que discordam parcialmente que haja prejuízo entre o diálogo de professores e alunos quando a escola não oferece suporte para que as aulas sejam inovadoras.

Gráfico 4: Diálogo professor X Aluno

O diálogo entre professor e aluno fica prejudicado quando a escola não oferece suporte de inovações para as aulas?

10 respostas



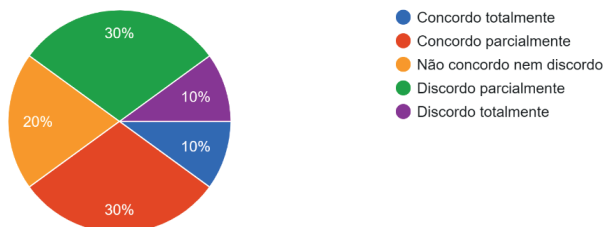
Questão 5: A situação socioeconômica das famílias influencia no ensino da geometria plana? Para responder a questão que versou a respeito se a situação socioeconômica das famílias influencia no ensino da geometria plana, as respostas correspondentes foram: 30%, cor vermelha, “concordo parcialmente”; 30%, cor verde, “discordo parcialmente”; 20%, na cor amarela, “não concordo nem discordo”; 10%, na cor lilás, “discordo totalmente” e 10%, na cor azul, “concordo totalmente”

Houve um empate nas cores vermelha e verde (30%), onde os entrevistados afirmam que concordam parcialmente e discordam parcialmente, ou seja, uma parte representativa concorda de maneira parcial que a situação socioeconômica das famílias influencia no ensino de geometria plana e a outra parte afirmaram concordar só que parcialmente. A outra representatividade diz respeito a 20%, só que para eles não há concordância nem discordância.

Gráfico 5: Situação Socioeconômica das Famílias

A situação socioeconômica das famílias influencia no ensino da geometria plana?

10 respostas



Questão 6: Em sua opinião, assinale a baixo o fator que mais prejudica o acompanhamento das atividades na disciplina de matemática?

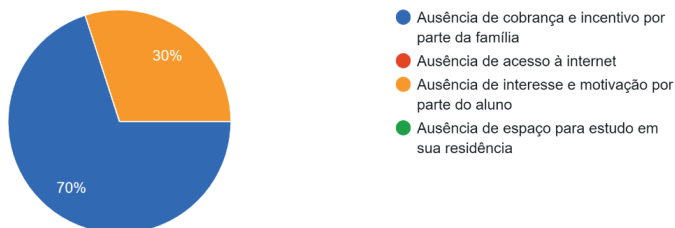
O questionamento relacionado ao acompanhamento das atividades na disciplina Matemática obteve um índice elevado correspondendo a 70%, na cor azul, “ausência de cobrança e incentivo por parte da família” Na sequência, 30%, na cor amarela, os respondentes afirmaram “ausência de interesse e motivação por parte do aluno” As cores vermelha (ausência de acesso à internet) e verde (ausência de espaço para estudo em sua residência) não obtiveram nenhuma resposta, não havendo assim, porcentagem correspondente

O que se evidenciou nas respostas apresentadas para a questão relacionado ao fator que mais prejudica o acompanhamento das atividades na disciplina de matemática é que uma porcentagem considerada elevada (70%) correspondente a ausência de cobrança e incentivo por parte da família, ou seja, não há acompanhamento dessas atividades o que prejudica a aprendizagem

Gráfico 6: Acompanhamento das Atividades na Disciplina de Matemática

Em sua opinião, assinale a baixo o fator que mais prejudica o acompanhamento das atividades na disciplina de matemática?

10 respostas



Questão 7: Assinale a frequência com que a família acompanha o desenvolvimento do aluno na disciplina de matemática

A questão 7 referente a frequência com que a família acompanha o desenvolvimento do aluno na disciplina de matemática obteve as seguintes respostas: 80%, na cor verde apresentando como resposta “raramente”; já 20% , na cor amarela, os respondentes assinalaram “ocasionalmente”. As cores vermelha (frequentemente), lilás (nunca) e azul (muita frequência) não obtiveram respostas.

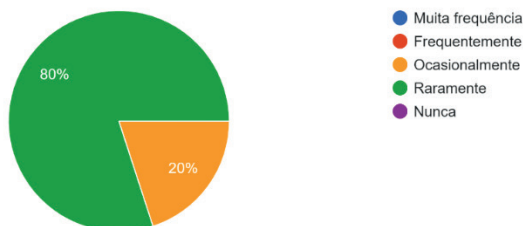
O que foi constatado nas respostas apresentadas neste item é que a família “raramente” (80%) acompanha o desenvolvimento do aluno no componente curricular matemática. Sequencialmente, 20%, na cor amarela, afirmaram que “ocasionalmente” a família acompanha o desenvolvimento dos estudantes na disciplina de matemática.

O gráfico abaixo trouxe a comprovação desses dados estatísticos

Gráfico 7: Acompanhamento Familiar na Disciplina de Matemática

Assinale a frequência com que a família acompanha o desenvolvimento do aluno na disciplina de matemática.

10 respostas



Questão 8: Em qual bimestre você ministra aulas sobre geometria plana?

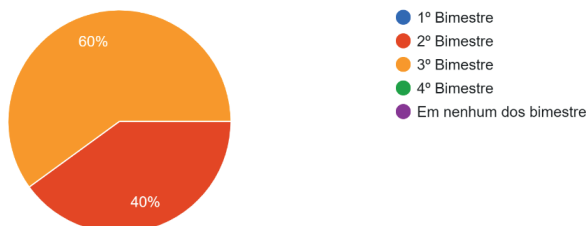
As respostas apresentadas para esse quesito foram as seguintes: 80% dos respondentes, cor amarela, informaram que ministram aulas de geometria plana no 3º bimestre e 20% representados pela cor verde, assinalaram que ministram aulas de geometria no 2º bimestre. Ressalta-se que as cores azul (1º bimestre), verde (4º bimestre) e lilás (nenhum dos bimestres) não receberam nenhuma resposta.

As respostas apresentadas deixaram bem claro que os docentes não seguem uma padronização bimestral para o ensino de geometria plana. Isso quer dizer que não há um consenso e nem um planejamento escolar para que haja essas aulas sejam ministradas em um mesmo bimestre para todas as séries dos 6º anos. 80% dos entrevistados afirmaram ministrar essas aulas no 3º bimestre, enquanto apenas 20% ministram as aulas de geometria plana no 2º bimestre.

Gráfico 8: Bimestre que Ministra o conteúdo Geometria Plana

Em qual bimestre você ministra aulas sobre geometria plana?

10 respostas



Questão 9: Com qual frequência a escola oferece material didático para auxiliar nas aulas de geometria plana?

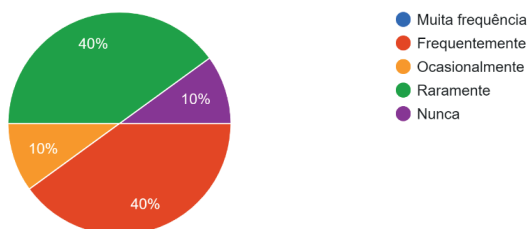
A questão 9 trouxe o questionamento sobre com qual frequência a escola oferece material didático para auxiliar nas aulas de geometria plana, tendo as seguintes respostas apresentadas pelos informantes: 40%, na cor verde, responderam que “raramente”; já outros 40% dos entrevistados, representados pela cor vermelha assinalaram que a escola oferece material didático para auxiliar as aulas de geometria “frequentemente”; enquanto que 10%, representados pela cor lilás responderam que “nunca” a escola ofereceu material didático auxiliar para essas aulas e para fechar, outros 10%, na cor amarela, afirmaram que “ocasionalmente” a escola oferece tais materiais. Neste item todas as alternativas ou cores obtiveram respostas, havendo empate de 40% (verde e vermelha) e 10% (lilás e amarela), enfatizando que “raramente” e “frequentemente” (40%) a escola oferece material didático para auxiliar nas aulas de geometria plana. Na outra vertente (10%) dos respondentes assinalaram que “nunca” e “ocasionalmente” a escola disponibiliza materiais didáticos que possam auxiliar nas aulas de geometria plana.

Observou-se que as respostas vislumbram o pensar de cada informante. Os dados apresentados em percentual estão demonstrados no gráfico abaixo.

Gráfico 9: Material Didático para as Aulas de Geometria Plana

Com qual frequência a escola oferece material didático para auxiliar nas aulas de geometria plana?

10 respostas



Questão 10: Com que frequência você usa as plataformas virtuais para auxiliar nas aulas de geometria plana?

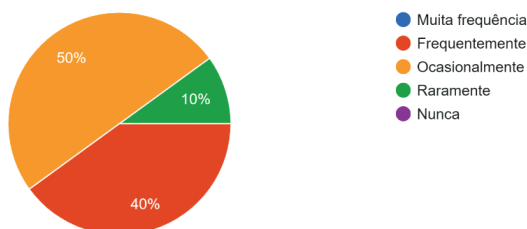
A última questão fez uma abordagem a respeito da frequência com que o docente de matemática usa as plataformas virtuais para auxiliar nas aulas de geometria plana, obtendo dos informantes as respostas a seguir: 50% dos atores da pesquisa representados pela cor amarela assinalaram que “ocasionalmente” usam as plataformas virtuais; já 40% correspondente a cor vermelha responderam que “frequentemente” usam tais plataformas virtuais para os auxiliar nas aulas de geometria plana. Para 10% dos entrevistados, correspondentes a cor verde, afirmaram que “raramente” fazem uso de plataformas virtuais. As cores azul (muito frequentemente) e lilás (nunca) não receberam respostas dos informantes da pesquisa.

Essas porcentagens demonstram que 50% dos informantes usam plataformas virtuais para auxiliar nas aulas de geometria plana e outros 40% assinalaram que “frequentemente” fazem uso de plataformas virtuais e apenas 10% afirmaram que usam as plataformas virtuais “raramente” como suporte para ensinar geometria plana.

Tais dados percentuais estão demonstrados graficamente abaixo.

Gráfico 10: Plataformas Virtuais e as Aulas de Geometria Plana

Com que frequência você usa as plataformas virtuais para auxiliar nas aulas de geometria plana?
10 respostas



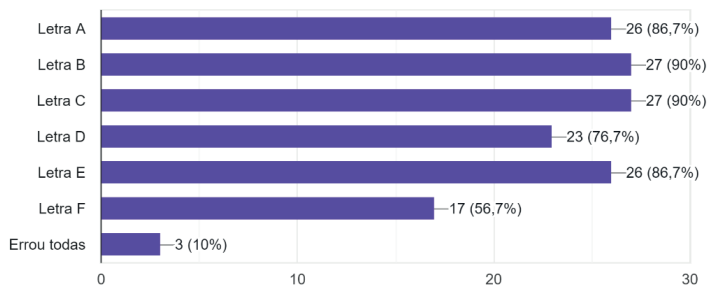
Questão 1: Vimos que reta, ponto e plano são noções elementares de geometria

Considerando o quantitativo de 30 informantes que responderam a questão 1, as respostas apresentadas foram: para 26 entrevistados, o que corresponde a 86,7%, sendo que esse total acertou a alternativa A (A marca da ponta do grafite no papel) Como resposta da letra B, obteve-se a afirmativa de 27 alunos que responderam corretamente a alternativa (Um fio bem esticado), correspondente a 90% Em relação a letra C (A superfície de uma mesa), obteve-se também o percentual de 90%, o que corresponde a resposta de 27 entrevistados Para a letra D, que corresponde a 76,7%, total de 23 informantes que optaram pela alternativa (Um piso de uma quadra de basquete) Para a letra E (As estrelas no céu), com a porcentagem de 86,7%, ou seja, totalizando 28 respondentes que optaram por essa alternativa A letra F, com 56,7%, isto é, 17 atores da pesquisa que assinalaram a opção (O encontro do chão com a parede) Para encerrar, 3 entrevistados que corresponde a 10% não acertou nenhuma das alternativas citadas acima.

Gráfico 1: Reta, ponto e plano

Resposta certa da questão 1.

30 respostas

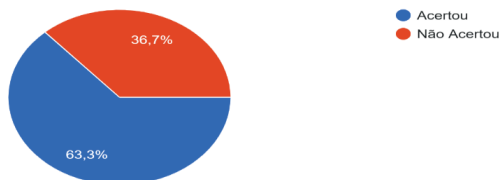


Questão 2: De acordo com essa planificação qual é o nome desse sólido geométrico?

A questão 2 abordou sobre o sólido geométrico, onde 30 entrevistados responderam a esse questionamento, apresentando as seguintes respostas: 63,3%, representado pela cor azul informa que “Não acertou” o nome do sólido geométrico; já 36,7%, representado pela cor vermelha (acertou) o nome do sólido geométrico. Os informantes observaram um determinado sólido geométrico, o qual deveriam escrever o nome dessa figura geométrica. O que se observou mediante as respostas explicitadas pelos informantes é que uma porcentagem expressiva (63,3) acertou o nome desse sólido, comprovando que houve aprendizagem, mas que 36,7% não conseguiram compreender claramente o que foi questionado ou explicado em aulas sobre geometria plana.

Gráfico 2: Sólido geométrico

Resposta da questão 2.
30 respostas



Questão 3: Quais desses sólidos tem 5 faces?

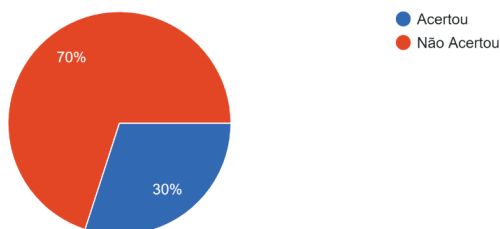
Para responder ao questionamento 3 que versou a respeito de qual sólido tem 5 faces, 30 entrevistados responderam a essa indagação: 70%, representados pela cor azul acertaram a resposta, enquanto que 30%, representados pela cor vermelha não acertaram a resposta correta sobre qual sólido tinha 5 faces

Comprovando o que fora apresentado acima, observou-se que um percentual significativo de 70% sabiam a resposta correta da questão, tendo somente 30% que não conseguiram responder corretamente a esse questionamento. Essa comprovação demonstrou que a aprendizagem está em nível de desenvolvimento crescente.

Os dados acima estão representados graficamente abaixo

Gráfico 3: Sólido de 5 faces

Resposta da questão 3.
30 respostas



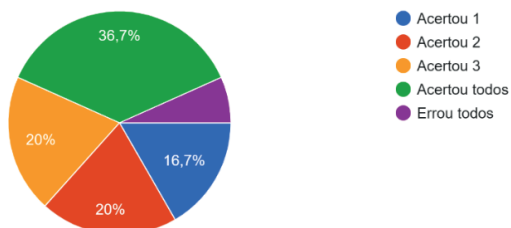
Questão 4: Escreva o nome dos sólidos que cada objeto faz lembrar

A questão 4 remete a uma sequência do questionamento anterior, pois abordou sobre o nome dos sólidos que cada objeto faz lembrar. Para responder a esse questionamento, os 30 entrevistados apresentaram as respostas a seguir: 36,7%, cor verde, “acertou todas”; 20%, cor vermelha, “acertou 2”; 20%, cor amarela, “acertou 3”; 16,7%, cor azul, “acertou 1”; a cor lilás foi sinalizada como “errou todas”

Os sólidos apresentados na atividade avaliativa como objeto da pesquisa foi constatado nas respostas dos atores do estudo que 36,7% desses informantes observaram os sólidos que cada objeto faz lembrar e relacionaram corretamente, indicando compreensão do que lhe fora proposto

Gráfico 4: Nomes de sólidos

Resposta da questão 4.
30 respostas



Questão 5: Indique as medidas dos ângulos abaixo

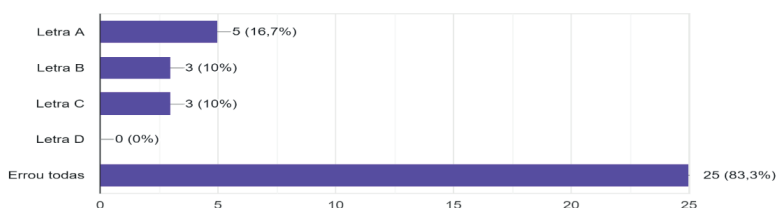
A questão 5 fez uma abordagem sobre as medidas de ângulos, onde os 30 entrevistados que responderam ao teste avaliativo trouxeram as seguintes respostas: um percentual de 16,7%, que corresponde a letra A (ângulo reto); na letra B (ângulo agudo), 10%; a letra C (ângulo obtuso) também apresentou a porcentagem de 10%, enquanto que a letra D (ângulo raso) apresentou 0% na porcentagem. Convém a ressalva que 83,3% dos respondentes erraram todas as opções que lhes foram apresentadas no teste avaliativo

O que ficou comprovado neste item é que um pequeno percentual respondeu corretamente a alternativa A, e o mais impressionante é que um percentual bem elevado de 83,3% não acertou a resposta de nenhuma das 4 alternativas apresentadas neste item

Tais dados aqui apresentados estão graficamente representados a seguir

Gráfico 5: Medida dos ângulos

Resposta da questão 5.
30 respostas



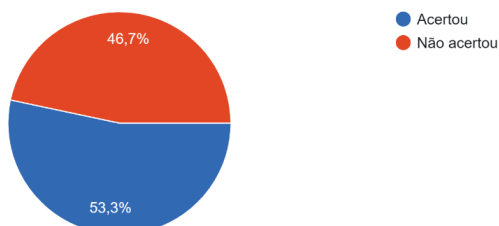
Questão 6: Observe o dado representado pela figura abaixo

A questão 6 trouxe como questionamento a figura geométrica dado e suas representações, onde 30 atores da pesquisa a responderam. Como respostas obtivemos 53,3%, representado pela cor azul (acertou); já 46,7%, representado pela cor vermelha “não acertou”

Conforme apresentado acima, observou-se que mais de 50%, mais especificamente 53,3% acertaram a resposta, avaliando assim, que sobre a figura dado ficou entendido o que lhe foi questionado

Gráfico 6: O dado

Resposta da questão 6.
30 respostas



Questão 7: Veja a planificação do poliedro abaixo

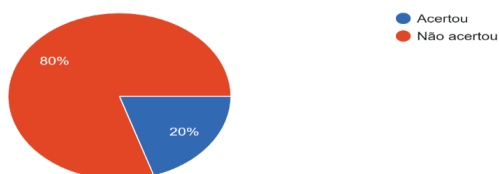
O questionamento abordado no item 7 diz respeito a planificação do poliedro, destacando que os 30 entrevistados responderam a essa questão, tendo as seguintes respostas: 80%, cor vermelha (não acertou); já os outros 20%, cor azul (acertou)

Na atividade avaliativa foi perguntado sobre o poliedro e quantas arestas ele teria após ser montado e, as respostas demonstraram que o que fora questionado foi compreendido e essa comprovação ficou demonstrado no percentual de 80% dos informantes que responderam corretamente o questionamento

Comprovação dos dados acima estão representados no gráfico a seguir

Gráfico 7: Poliedro

Resposta da questão 7.
30 respostas



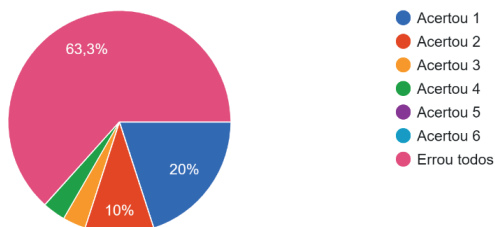
Questão 8: Relacione a 2ª coluna de acordo com a 1ª coluna

Aqui o questionamento configura a relação de colunas sobre tipos de triângulos e, os 30 participantes que responderam a esse questionamento apresentaram as respectivas respostas: 63,3%, cor rosa (errou todas); 20%, cor azul (acertou 1); 10%, cor vermelha (acertou 2) Obteve-se ainda que na cor amarela (acertou 3); cor verde (acertou 4); cor lilás (acertou 5); azul claro (acertou 6)

Em se tratando de tipos de triângulos e a relação das colunas 1 e 2, observou-se um percentual de 63,3% não acertaram relacionar corretamente essas colunas, o que se evidenciou que não houve a aprendizagem esperada nesse item analisado

Gráfico 8: Relação de colunas

Resposta da questão 8.
30 respostas



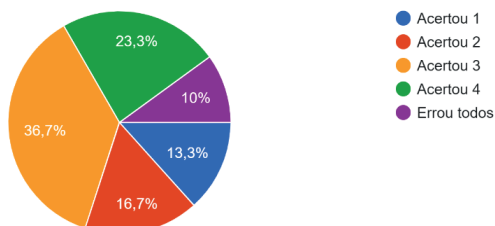
Questão 9: Tijuca é um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, no Brasil Copacabana é um bairro nobre situado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil É um dos bairros mais famosos tem o apelido de Princesinha do Mar

Como resposta para a questão 9, os entrevistados responderam que: 36,7%, cor amarela; outros 23,3%, cor verde; 16,7%, cor vermelha; 13,3%, cor azul e 10%, cor lilás

O que foi observado neste item que versou a respeito da planta parcial dos bairros Tijuca e Copacabana, localizados na zona norte e sul respectivamente, na cidade do Rio de Janeiro-Brasil, um percentual de 36,7% dos entrevistados acertaram o que fora perguntado, indicando que houve aprendizagem, mas que esta aprendizagem precisa abranger um número mais representativo de estudantes

Gráfico 9: Bairros da Tijuca e Copacabana- RJ

Resposta da questão 9.
30 respostas



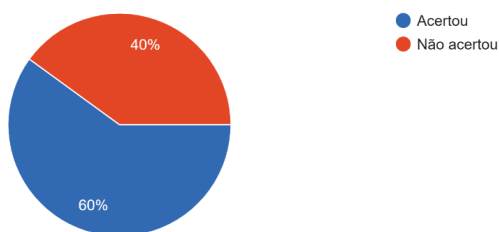
Questão 10: Observe os diferentes tipos de caixas utilizadas por uma loja de presentes:

A questão 10 fez uma abordagem sobre os tipos de caixas utilizadas por uma loja de presentes, onde a vendedora faz a montagem de acordo com a escolha do cliente. Utilizando os modelos que foram apresentados no teste avaliativo, pode se obter caixas de determinados tipos. As respostas apresentadas pelos entrevistados foram: 60%, cor vermelha (não acertou); 40%, cor azul (acertou)

Pelos dados obtidos acima, comprovou-se que o questionamento feito não foi compreendido pelos informantes de acordo com o que está analisado acima, provavelmente o conteúdo de geometria plana que foi o objeto de estudo desta pesquisa deve ser mais ensinado em sala de aula, há a necessidade de materiais didáticos que possam auxiliar nesse processo de aprendizagem

Gráfico 10: tipos de caixas de presentes

Resposta da questão 10.
30 respostas



CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs analisar os saberes do objeto de conhecimento geometria plana para a série que o professor dos anos finais ensino fundamental II propõe a ensinar com ênfase na formação continuada recebida

Em relação ao ensino de geometria plana, entende-se que os estudantes ainda não possuem certo domínio sobre o assunto, mas que ele precisa aprender a teoria e colocar em prática esses conheci-

mentos, e para que haja aprendizagem construtiva é necessário que o docente busque novas metodologias, entre elas, ensinar utilizando o lúdico enquanto estratégia motivadora para novas aprendizagens

Nesse sentido, é necessário que o docente ao fazer uso da ludicidade em suas atividades pedagógicas precisa de uma organização prévia, como: fazer um planejamento, conhecer a atividade que será aplicada, a duração dessa atividade, as regras, e as demais atividades que podem ser realizadas mediante tal “brincadeira”

A respeito do primeiro objetivo específico que diz respeito a identificar o currículo da graduação dos professores se atende a práxis na sala de aula sobre o objeto de conhecimento geometria plana.

Sobre o segundo objetivo específico mensurar o nível de aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II no que tange o objeto de conhecimento geometria plana, visando identificar se as estratégias adotadas pelos professores contribuem para a aprendizagem Ficou esclarecido no corpo deste estudo que o objeto do conhecimento geometria plana não era um conteúdo que fazia parte das vivências escolares dos alunos de forma constante Eles apresentaram dificuldades de aprendizagem, de assimilação, mas com estratégias adequadas, envolvendo o lúdico, a teoria com a prática houve ressignificação de aprendizagem, cumprindo tal aprendizagem em matemática

Para comprovação do terceiro objetivo específico realizar um teste avaliativo após o trabalho com geometria plana com o fito de verificar se os alunos tiveram um nível satisfatório de aprendizagem A aplicabilidade do teste avaliativo após o ensino de geometria plana para os alunos do 6º ano, foi verificado de acordo com as respostas que os participantes da pesquisa apresentaram após responderem ao teste que a aprendizagem matemática obteve resultados satisfatórios, destacando que há a necessidade da continuidade do ensino desse conteúdo, visto que alguns alunos ainda apresentam algumas dificuldades de aprendizagem

Em relação ao quarto objetivo específico avaliar a necessidade de uma formação continuada no currículo dos professores para atender a proposta curricular da série 6º ano do ensino fundamental II O que foi observado é que é necessário que seja ofertado aos docentes formação continuada na área de matemática que atenda as necessi-

dades destes sobre alguns conteúdos específicos e de acordo com as séries que eles ministram aulas

Destaca-se ainda as dificuldades que os alunos demonstram na resolução de problemas matemáticos que é considerada uma questão emblemática do baixo rendimento escolar e baixo desempenho dos alunos em Matemática e, essa é uma realidade em muitos países, não só no Brasil (SADOVSKY, 2007, p 15)

Percebeu-se que uma boa parte dos alunos estava preparado, tinha estudado para realizar o teste avaliativo, enquanto outros demonstravam estar nervosos, talvez por não ter estudado e compreendido o que fora estudado nas aulas anteriores ou outros fatores não explicados. É conveniente ressaltar que em nenhum momento da aplicabilidade do teste avaliativo houve interferência do pesquisador

Antes de iniciar o teste avaliativo houve uma preocupação com os alunos que iriam responder ao teste, onde o pesquisador organizou a sala, conversou e explicou aos alunos o passo a passo do teste para que eles pudessem ficar calmos e tranquilos para responder ao teste conforme o que aprenderam em sala de aula sobre o conteúdo geometria plana

Houve uma dinâmica envolvendo os alunos para que os mesmos pudessem ficar mais descontraídos e motivados a responderem ao teste, o que foi comprovado no resultado analisado, onde os trinta entrevistados responderam as 10 questões Ainda sobre as dificuldades de aprendizagem, levando em conta a aplicabilidade do teste como estratégia motivadora para o processo de ensino-aprendizagem, observou-se que os estudantes que participaram do teste apresentaram algumas dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, não compreenderam algumas questões, tiveram dúvidas para responder determinadas questões, falta de concentração, dificuldades de leitura.

Outro aspecto a ser considerado para a conclusão desta pesquisa diz respeito as hipóteses que nortearam este estudo, destacando se as mesmas foram comprovadas, não comprovadas ou anuladas Assim, assegura-se que que elas foram comprovadas, visto que, o ensino de geometria plana como estratégia pedagógica oportunizou aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental II, da escola Estadual Letício de Campos Dantas uma aprendizagem significativa, prazero-

sa, contribuindo para a melhoria e qualidade do ensino de matemática, acrescentando que é necessário investigar as causas e os porquês de muitos alunos não adquirirem habilidades e competências para a aprendizagem de geometria plana e outros conteúdos matemáticos

Para comprovação da hipótese: Se o ensino aprendizagem no que consiste o objeto de conhecimento geometria plana nos causa incomodo, será pesquisado na intenção de identificar o problema para que seja subsidiado um planejamento das ações que envolva os alunos de forma consistente e exitosa Então, imagina-se que conforme os resultados apresentados através da pesquisa, estratégias sejam de fato implementadas para obtenção de um melhor *índice de ensino aprendizagem* foi realizada aulas de geometria plana, envolvendo o lúdico como estratégia motivadora para o processo de aprendizagem, observação constante dos alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, interação professor X aluno e vice-versa, questionamentos para sanar as dúvidas, o que evidenciou que a hipótese da pesquisa foi comprovada

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L E ; FREITAS, T C , FREITAS, C A Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v 10, n 30, p 367-387, maio/ago 2010

BELFORT, E Discutindo práticas em Matemática In : Salto para o Futuro Discutindo práticas em Matemática Brasília: MEC/Secretaria de Educação à Distância, 2006

BICUDO, V M A (org) **Pesquisa em Educação Matemática** Concepções e Perspectivas Rio Claro- Unesp, 1999

BOYER, C A A **história da matemática** São Paulo: Blucher, 2012

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**: Terceiro e Quartos Ciclos (PCNs) 1998

_____. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais: Matemática Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 1998

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental – 3ª Ed Brasília: A secretaria, 2001

_____. Secretaria de educação fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8ª série): matemática Secretaria de Educação Educação Fundamental Brasília: MEC/ SEF, 1997

_____. Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica da Disciplina de Matemática Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2006

CHEVALLARD Y e BOSCH M e GASCÓN J **Estudar Matemática** – o Elo Perdido Entre o Ensino e a Aprendizagem, Arimed, 2001

DEMO, P **Avaliação qualitativa** 7 ed Campinas: Autores Associados, 2002

FLICK, U **Uma introdução à pesquisa qualitativa** Porto Alegre: Bookman, 2009

GALINDO, C J; INFORSATO, E C Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v 20, n 03, p 463-477, 2016

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

GOULART L J **O que é geometria?** Porque ensiná-la? Dissertação de Mestrado Unesp, 1989

GOUVEA, F A T **Aprendendo e Ensinando Geometria com Demonstração** – Uma Contribuição Para a Prática Pedagógica do Professor de Matemática do Ensino Fundamental Dissertação de Mestrado PUC/SP, 1998

GUZMÁN, M de; Pérez, D Enseñanza de las Ciencias y la Matemática Madrid: Popular, 1993

LAVILLE, C ; DIONNE, J A **construção do saber: manual de metodologia da pesquisa** MARCONI, M A ; LAKATOS, E M **Fundamentos de metodologia científica** São Paulo: Editora Atlas, 2010

LOPES, A L ; FERREIRA, A C As atitudes em relação à Matemática: um estudo com alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Mariana – MG (sede) Revista de Educação Matemática, v 1, n 1, p 1-7, 2011

MELLO, E **Demonstração** Uma Seqüência Didática para a Introdução de seu Aprendizado no Ensino de Geometria Dissertação de Mestrado PUC/SP, 1999

MENDES, I O uso da História no Ensino da Matemática UEPA, Belém do Pará, 2001

MINAYO, M C de S ; Deslandes, S F ; Gomes R **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** 32 ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MURARI, C **Ensino e Aprendizagem de Geometria nas 7a e 8a série via Caleidoscópio** Dissertação de Mestrado Unesp/RC: 1999

NOBRE, S A (s/f) Pesquisa em História da Matemática e suas relações com a Educação Matemática In: Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas

OLIVEIRA, H L G; LEIRO, A C R Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco **Pro-Posições**, Campinas, SP, v 30, e20170086 2019

PARRA, C SAIZ, I Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógica Porto Alegre, Artmed (Artes Médicas) 1996 258p

PAVANELLO, R M O **Abandono do Ensino de Geometria: Uma Visão Histórica** Dissertação de Mestrado Unicamp, 1989

PIAGET, J A Formação do símbolo na criança Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PRADA, L E A formação continuada de professores: experiências em alguns países

Rev Online da Bibl Prof Joel Martins, Campinas, v 2, n 3, p 97-116, jun 2001

RIBEIRO, Célia Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem Psicologia: reflexão e crítica, 2003,16 (1), p 109-16

ROQUE, T; PITOMBEIRA, J B **Tópicos de história da matemática**, 2012

SAMPIERI, Roberto Hernández Metodología de La Investigación McGraw-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S A DE C V 2013

SILVEIRA, F R; CASTAMAN, A S Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v 6, e093420, 2020

SMOLE, K S , DINIZ, M I , MILANI, E Jogos de matemática de 6º a 9º ano Porto Alegre: Artmed, 2007 104p

_____ Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática Porto Alegre: Artmed, 2001 TAHAM, M (Júlio César de Mello e Souza) Matemática Divertida e curiosa Rio de Janeiro Editora Record, 2004 158p

TAHAM, M O homem que calculava São Paulo: Círculo do livro, 1984

TRIVIÑOS, A N S **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação São Paulo: Editora Atlas, 1987

CAPÍTULO 22

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Ruth Lima Coelho

ruthcoelhoea@gmail.com

RESUMO

Este artigo aborda a temática da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. A ludicidade e os jogos lúdicos aliados ao processo de alfabetização dos alunos acelera o processo do desenvolvimento infantil, além de proporcionar a integração e interação do professor com os alunos. Trata-se de artigo de revisão bibliográfica com referenciais teóricos de autores que abordam o referido tema. O objetivo do trabalho é discutir e analisar as relações constituintes dos jogos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. O jogo constitui atividade vigorosa, espontânea, prazerosa e altamente gratificante, que estabelece um equilíbrio entre o mundo externo e o mundo interno. Envolve sentido e significação; favorece o desenvolvimento corporal; estimula e enriquece a vida psíquica e a inteligência; favorecendo a adaptação da criança ao grupo. Os pontos essenciais da proposta da Educação Lúdica são: gostar da escola; - gostar de estudar; gostar de buscar o conhecimento. O estudo realizado apresenta uma pesquisa sobre a importância do Lúdico no Processo de Desenvolvimento global da criança, buscando uma tomada de posição clara de que este influencia de forma positiva nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, proporcionando o prazer de aprender. Sendo também demonstrado a importância da ludicidade para a diminuição da evasão escolar. O trabalho foi feito com base em revisões bibliográficas, destacando o papel do lúdico na formação da criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Mediação. Aprendizagem

ABSTRACT

This article addresses the theme of playfulness in the early years of elementary school. Playfulness and recreational games, combined with the process of teaching students to read and write, accelerate the process of child development, in addition to providing integration and interaction between teachers and students. This is a bibliographic review article with theoretical references from authors who address the aforementioned theme. The objective of the work is to discuss and analyze the relationships that constitute games in the processes of child development and learning. Games are vigorous, spontaneous, pleasurable and highly rewarding activities that establish a balance between the external world and the internal world. It involves meaning and significance; it promotes physical development; it stimulates and enriches the psychic life and intelligence; it favors the child's adaptation to the group. The essential points of the Playful Education proposal are: liking school; - liking to study; liking to seek knowledge. The study carried out presents research on the importance of Play in the overall Development Process of the child, seeking a clear position that it positively influences the cognitive, affective and psychomotor aspects, providing the pleasure of learning. It also demonstrates the importance of playfulness in reducing school dropout rates. The work was done based on bibliographical reviews, highlighting the role of play in the formation of the child.

Keywords: Playfulness. Mediation. Learning

INTRODUÇÃO

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Primeiramente podemos apontar que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas que constitui um espaço de aprendizagem.

Nesse espaço a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brincar é como se ela fosse maior que ela é na realidade. Por isso é que a brin-

cadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

É necessário que todos os professores procurem uma fundamentação que subsidie os sistemas desse ensino, assim fortalecendo esse processo. De acordo com essas reflexões obtidas surgem as seguintes questões: - Como se apresentam as concepções teóricas a respeito da ludicidade na educação? - quais as contribuições da ludicidade no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental I - Como garantir o lúdico nos anos iniciais?

Apresentam-se como objetivos desta pesquisa desta pesquisa:

- Reconhecer o jogo e brincadeira como recurso didático e requisito básico para apropriação e reflexão de situações lúdicas para o aprendizado dos educandos.

- Oportunizar aos educandos espaços e recursos e condições favoráveis para que haja entretenimento e ensinamentos.

- Valorizar as diferentes manifestações culturais como forma de aproveitamento para alimentar a imaginação e enriquecer o jogo simbólico.

- Definir uma proposta pedagógica lúdica envolvendo todas as áreas do currículo, garantindo desempenho dos educandos.

A pesquisa segue o paradigma qualitativo, uma vez que a abordagem restringe dos fundamentos teóricos a respeito da ludicidade.

Os estudos se desenvolveram a partir da pesquisa bibliográfica com o intuito de rever as contribuições teóricas a respeito da temática.

A pesquisa se efetuou na área de educação, buscando subsídios teóricos na área de pedagogia, filosofia, literatura e sociologia.

No que se refere à metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa social. Sendo que na pesquisa bibliográfica, a pesquisadora buscou através de referências teóricas, pautada em autores que tratam do tema, para explicar o problema levantado. Buscou-se também, subsídios na pesquisa social para caracterizar as atividades de investigação, cujo objeto de estudo é predominantemente histórico. Este tipo de pesquisa tem por fundamento a prática social.

1 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO

A brincadeira faz parte da vida do ser humano desde os primórdios. No entanto, percebe-se que os jogos eletrônicos e virtuais ocupam cada vez mais espaços em detrimento das brincadeiras que primam pela socialização e pela atividade como um todo.

O lúdico como forma de desenvolvimento infantil: brincando também se aprende, tema deste estudo, tem como principal objetivo a análise da influência dos jogos e brincadeiras em sala de aula no processo ensino–aprendizagem. Justificando-se pela necessidade do professor refletir sobre a valorização que a escola atribui para os jogos e brincadeiras e qual o significado que tem para a criança.

Entre diferentes possibilidades metodológicas para o ensino, apresentamos o lúdico como uma ferramenta que vem sendo bastante discutidas em diferentes esferas educacionais como sendo uma forma diferente em despertar o prazer, desejo, gosto e vontade em aprender.

Tendo em vista, a importância da ludicidade, atualmente muitos teóricos, pedagogos, psicólogos, vêm realizando estudos sobre a ludicidade, pois se acredita que o lúdico é fundamental importância. No entanto, nota-se que é de suma importância realizar um estudo a cerca das contribuições para o desenvolvimento para o desenvolvimento do conhecimento infantil.

Pois, sabe-se que as brincadeiras e jogos fazem parte do cotidiano das crianças, no entanto, procura-se sua utilização como instrumento de construção do conhecimento. Tendo em vista que a brincadeira é um recurso permanente em nossas vidas, que também pode ser utilizado como recurso pedagógico.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionara a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem as demais produções culturais ou simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática. Brincando a criança se diverte, faz exercícios constrói seu conhecimento e aprende a conviver com

seus amiguinhos. “O jogo cria ordem e é ordem”, conforme Vygotsky (1994, p. 118)

[...] a criança começa com uma reprodução de situação imaginária, que é uma reprodução de situação real, sendo a brincadeira muito mais lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu, do que uma situação imaginária nova. À medida que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Para Vygotsky, é através da brincadeira que a criança aprende a elaborar novéis mais complexos dos desenvolvimentos proximais, construídos pela brincadeira, que o professor devesse intervir e remediar, para que seja possível a construção de novas aprendizagens.

O brincar tem um prazer inexplicável, é comum ver crianças passar horas brincando de faz de conta, e não aguentar minutos sentados escutando a explicação de uma professora, isso por que o brincar é feito com prazer, já o estudar foi por muitos imposto como dever obrigação, necessidade de aprender para ser bem sucedido no futuro.

Desse modo, busca-se nas concepções sócio-interacionista argumentos que traduzam as implicações da ludicidade para a infância.

Conforme as idéias de Raidy e Kaercher (2001)

[...] a brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar, a criança experimenta, organiza-se, constrói normas para si e para o outro(...) o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (p.104).

O ato de brincar deve ser prazeroso, associado num mundo de fantasias, de imaginação, de recreação, enfim assumem diferentes pa-

péis, sem as sutilizas do mundo real. Assim partindo do que salienta Kishimoto, 2001, p. 26: “...enquanto a criança brinca, sua atenção esta concentrada na atividade em si e não em seus resultados e efeitos”.

Pensar sobre o papel do jogo na infância é, antes de tudo, considerá-lo uma forma de atividade que não só acompanha a história do homem, como também mantém sua especificidade sociocultural, de acordo com os grupos e com o período histórico.

Entre os autores pilares da proposta da aliança entre ludicidade e educação, e que se constituíram clássicos, estão: Rousseau, suíço, 1712-1778, que procedeu aos primeiros estudos relacionando o jogo ao contexto educacional; Pestalozzi, suíço, 1746-1827, que colocou em prática a teoria de Rousseau; Friedrich Froebel, alemão, 1782-1852, que seguiu o caminho deixado por Pestalozzi e criou dezenas de atividades lúdicas; Decroly, belga, 1871-1932, criador da expressão “*jogos educativos*”, que advogava que a educação e a sociedade deveriam estar em interação constante, devendo a escola ser um prolongamento da vida; Édouard Claparède, suíço, 1873-1940, que via no jogo um modelo educativo.

Destacam-se, ainda: John Dewey, norte-americano, 1859-1952, que entendia que a educação deveria fazer parte do desenvolvimento natural do ser humano; Francis Cousinet, francês, 1881-1973, um dos fundadores do escolanovismo, que defendia o jogo e a brincadeira como atividades naturais da criança e que a ação educativa precisava fundamentar-se sobre elas: seu método pedagógico tem por base o jogo; Jean Piaget, suíço, 1896-1980, que mais estudou, inclusive empiricamente, o jogo como elemento coadjuvante do processo evolutivo da criança e sua capacidade socializadora; Carl Rogers, norte-americano, 1902-1987, pai da educação não-diretiva, que defendia, entre seus princípios teóricos, que o processo educativo deveria ser agradável e não ameaçador e Jean Chateau, francês, 1908-? que não dissocia, em qualquer momento, o jogo e a criança. Emocionadamente, Chateau (1987, p. 14) faz uma amedrontadora suposição de uma escola com crianças sem brincar.

(...) suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormen-

to, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio - pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente - que se anunciam freqüentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar (CHATEAU, 1987, p. 43).

De acordo com a teoria de Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados, a partir disto, as atividades lúdicas tem a função de facilitar o progresso de sua personalidade, tornando o ambiente escolar o mais parecido com o de sua casa.

Portanto, a escola deve proporcionar jogos e brincadeiras a fim de promover a coordenação motora, a atenção, a organização espaço temporal, adquirir e desenvolver a iniciativa, a criatividade, tornando-se capaz de resolver situações imprevistas.

A epistemologia da palavra, lúdico vem de encontro ao jogo, brincadeira, logo, teóricos como Rosseau, Froebel, Dewey e Piaget confirmam a importância da ludicidade na prática escolar.

Para Rosseau, cada criança tem a sua maneira de ver, sentir e pensar e sua aprendizagem devem estar relacionados ao seu processo de desenvolvimento.

Segundo Froebel, a escola deve proporcionar situações que despertem a educação através de estímulos que facilitem o aprendizado, estímulos estes utilizados através do método lúdico.

Dewey considera que o desenvolvimento só se dará a partir do ambiente natural da criança.

Já Piaget confirma que os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

O brinquedo, portanto, oferece benefícios à aprendizagem, do ponto de vista social, intelectual e físico, pois é através do jogo que a criança se mostra por inteira, superando obstáculos e limitações psicológicas, através da naturalidade com que se processa.

O lúdico favorece também, a formação da personalidade, agindo através da colaboração e cooperação de todo o grupo.

Em síntese, nas palavras de Chateau (1995, p. 14) a brincadeira na infância advém do que vem a ser infância, que para ele é...

[...], portanto a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer de uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torne grande” pelo jogo. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de ser, assimilá-las e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor[...] A infância tem portanto, por objetivo o treinamento, pelo jogo, das funções tanto psicológicas quanto psíquicas. O jogo é, assim, o centro da infância, e não se pode analisá-lo sem atribuir-lhe um papel do pré-exercício. (CHATEAU, 1995, p. 14)

Um jogo ou brincadeira do qual participem mais de uma pessoa sempre implica trocas, partilhas, confrontos e negociações. A afetividade envolvida nesta ação pode adquirir nuances variadas, traduzindo-se na alternância de momentos harmônicos e desarmônicos.

2 JOGOS LÚDICOS

Quanto ao brinquedo Brougère (1997, p. 13) comenta que “(...) em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípio de utilização de outra natureza”.

Inicialmente para a criança de 1 mês a 1 ano, o brinquedo significa um conjunto de estímulos: visuais, quando percebe formas, cores e movimentos; gustativos, quando conhece os objetos pelo contato com a boca; e táteis, quando começa a pegar os objetos, se apercebendo dos diferentes materiais e texturas. Ela repete movimentos,

chocalha os brinquedos, aprende a bater um contra o outro, joga-os, sente-se atraída pelo seu barulho ao jogá-los no chão. Com isso, aprimora seu aparelho motor: segurar, apertar, sacudir, jogar... atos que realizam com gestos rápidos, lentos e com repetições executadas de forma prazerosa.

O brinquedo também é visto como “fantasia”, ele faz uma ponte entre o mundo inconsciente e a realidade que circunda a criança, como, por exemplo, temos: o brincar de casinha, momento no qual a criança fantasia que é a mãe, representando fisicamente e verbalmente uma personalidade marcante em sua vida, que é a mãe.

Como ressalta Vygotsky (1994, p. 135), “o brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova.”

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que o jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles.

O jogo é considerado pela maioria dos teóricos como uma atividade natural, espontânea, empreendida com prazer, onde predomina o aspecto lúdico*.

O lúdico é uma das necessidades básicas da personalidade humana, da formação da mente e do corpo. Faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Se caracteriza por ser uma atividade espontânea, funcional, satisfatória e produtiva, que gera alegria nas pessoas.

O jogo é uma atividade que satisfaz as necessidades das crianças, especialmente as necessidades de ação. É um fato em que a sua intencionalidade e a curiosidade resultam em um processo ativo para modificar, imaginariamente, a realidade no presente.

Em síntese, podemos dizer que através do jogo a criança: - Pode-se depreender que lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira; - libera e canaliza suas energias; - tem o poder de transformar uma realidade difícil; - propicia condições de liberação de fantasia.

Segundo estudos, verificamos que o ser humano tem recebido várias designações: “Homo sapiens”, porque tem como função vital o raciocínio para aprender e reconhecer o mundo; “Homo faber”, porque fabrica objetos e utensílios; e “Homo ludens”, porque é capaz de dedicar-se à atividade lúdica, isto é, ao jogo.

O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, pois este sempre manifestou uma tendência lúdica, isto é, um impulso para o jogo.

A educação lúdica integra uma teoria aprofundada e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2000, p. 31-32).

O jogo, tanto quanto brincadeira, é um processo que envolve o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. Eles possuem um significado cultural muito marcante, pois através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se construir como um ser pertencente ao grupo. Portanto, o jogo e a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural.

O jogo, sendo parte integrante da vida em geral, tem uma função vital para o indivíduo, não somente para distensão e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente importante à sociedade como expressão de ideais comunitários.

Para Makarenko (1888 – 1939), o jogo é tão importante para crianças como o trabalho para o adulto, e:

(...) recusa toda a oposição entre o princípio da realidade e do prazer. A realidade pode e deve tornar-se a base, a própria fonte de prazer, e deve estabelecer uma relação entre o dever, a alegria presente e a aspiração a um futuro feliz (ALMEIDA, 2000, p. 29).

Sendo assim, deve ser considerado uma forma de atividade que não apenas acompanhe a história do homem; como também mantém sua especificidade sócio-cultural, de acordo com os grupos e com o período histórico.

É comum opor-se o trabalho ao jogo, considerando o trabalho com uma «atividade séria», enquanto que o jogo não estaria associado ao conceito de seriedade, mas sim a lazer. Essa ideia repercutiu durante muito tempo na educação.

Segundo Piaget (1971, p. 193), “A pedagogia tradicional sempre considerou o jogo como uma espécie de alteração mental ou, pelo menos, como uma pseudo-atividade, sem significado funcional e mesmo nociva às crianças, que ele desvia de seus deveres”.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico. O jogo pode ser considerado um fator distinto e fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois através dele o aluno pode assimilar a teoria com a prática. Ao brincar, a criança o faz de maneira bastante compenetrada, se distancia da vida cotidiana e entra no imaginário.

Os jogos de representação simbólica são aqueles compreendidos entre os 2 e 6 anos. A tendência lúdica se manifesta, predominantemente, sob a forma do jogo simbólico. Nesta categoria, o jogo pode ser de ficção ou de imaginação e de imitação; tanto no que diz respeito à transformação de objetos quanto ao desempenho de papéis.

Para Piaget (1971), até os dois anos a criança atravessa sete fases em relação ao fenômeno lúdico. Tais etapas caracterizam-se por sucessivas modalidades de imitação até concretizarem-se em forma de jogo.

O jogo simbólico é a substituição do real concreto por algo que o represente.

A capacidade de trabalhar símbolos é denominada função semiótica. Através de brincadeiras, de jogos, a criança desenvolverá essa função naturalmente. (...) Nesta fase, a aquisição da linguagem é o mais importante sistema de símbolos adquiridos pela criança. Outra função do brincar no desenvolvimento mental da criança está relacionada com a reversibilidade. É muito difícil para a

criança pensar do final para o começo, ou seja, como retornar ao início de uma tarefa simplesmente desfazendo seus passos. Tão difícil quanto o pensamento reversível é o conceito de conservação, ou seja, a criança entender que a quantidade de determinada coisa vai permanecer a mesma, ainda que sua disposição ou aparência seja alterada. Entendemos aqui a importância do simples jogo quebra-cabeça, em que, inocentemente, a figura está inteira e você a divide em várias partes para que a criança torne a montá-la (MARANHÃO, 2003, p. 23-24).

Esta representação é feita através de imitação, que é uma representação mental e motora. Todavia, simbolizar e atribuir forma à alguma coisa que não tem vida no sentido real de fato. Existe uma verdade subjetiva. O jogo de imaginação constitui uma transposição simbólica que submete as coisas a atividades próprias, sem regras ou limitações. Como, por exemplo, temos o cabo de vassoura, no qual a criança, ao fantasiar, transforma em “cavalo”, montando no cabo de vassoura e galopando como se fosse realmente um cavalo.

O jogo simbólico se desenvolve a partir dos esquemas sensório-motores que, à medida que são interiorizados, dão origem à imitação e, posteriormente, à representação. É notório que é através do faz-de-conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.

O jogo simbólico é também, simultaneamente, uma forma de assimilação do real e um meio de auto expressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, representando os papéis de mãe, pai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis de professor e aluno, atuando de acordo com os autores, ela estará, ao mesmo tempo, criando novas cenas e também imitando situações reais vivenciadas por ela diariamente.

Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontram lugar neste tipo de escola. São tais ponderações que têm aquecido as discussões em torno do jogo pela escola especialmente, o jogo educativo.

Na educação deve-se procurar conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos. Desde que

não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. O jogo pode ser definido de maneira diversificada, e também classificado de distintas maneiras; cada teórico estabelece uma ordem para o aparecimento dos jogos.

Segundo Chateau (1979), a personalidade da criança se exprime em seu jogo.

O autor estabelece uma ordem para o aparecimento dos jogos: jogos funcionais da primeira infância: jogos simbólicos, que aparecem pouco antes dos 3 anos², jogos sociais, que se organizam mais ao final da infância³.

Piaget (1971), não concorda totalmente com Chateau. Para ele, até a idade de 6 anos, as crianças têm pouca consciência de regras. A evolução dos jogos obedece a estágios: jogos práticos (brinquedos funcional), que constituem nas explorações sensório-motoras; jogos simbólicos, que compreendem dramatizações, ficções e imitações de ações ou imaginação; e jogos com regras, dos 7 anos aos 11 anos de idade e que continuam até a fase adulta, neste a criança precisa saber seguir as regras ou compreendê-las.

De acordo com Piaget (1967), o papel da ação é fundamental pois a característica essencial do pensamento lógico é ser operatório, ou seja, prolongar a ação interiorizando-a.

1 Os jogos funcionais da primeira infância são: jogos sensoriais (assobios, gritos, etc.); jogos motores (bolas, corridas, etc.); jogos intelectuais (imaginação e curiosidade); jogos afetivos (amor, sexo); exercícios da vontade (sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível).

2 Jogos simbólicos são jogos de ficção ou imaginação e de imitação.

3 Jogos sociais são jogos de imitação simples; jogos de papéis complementares (como, por exemplo, mãe e filho, professor e aluno, etc.); e jogos combativos (jogos competitivos de emulação).

A crítica de Piaget à escola tradicional é firme. Segundo ele, os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e criativas.

Piaget não propôs método de ensino mas deixou desenvolvidas muitas investigações que são usadas por psicólogos e pedagogos. Isto leva a interpretações variadas, que se transformam nas mais diversas práticas didáticas.

Para Piaget (1971), o jogo simbólico, de 2 a 7 anos, reflete uma verdade subjetiva, sem regras e limitações. É a fase intuitiva e representativa, onde a criança vive num mundo de fantasia. A partir dos 7 anos de idade, tem início na criança os processos operacionais concretos. A criança é capaz de organizar os objetos em subclasses e com essas formar classes maiores, e também inverter a operação para fazer comparações.

Segundo o autor em questão, o jogo é essencialmente uma forma de assimilação funcional ou reprodutiva. Assim, quando a assimilação supera a acomodação, podemos observar o jogo; notadamente no jogo ou brinquedo espontâneo. Para ele o jogo constitui o polo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo pensamento e raciocínio posterior.

De acordo com Vygotsky (1979), a criança ao desenvolver um jogo simbólico ensaia comportamentos e papéis, projeta-se em atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhe significados que estão muito distantes das suas possibilidades efetivas.

A atuação nesse mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal formada por conceitos ou processos em desenvolvimento. Vygotsky (1979, p. 138), afirma que:

(...) No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação.

Não é o caráter de espontaneidade do jogo que o torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do cotidiano, bem como, o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes à cada situação.

Não é todo jogo da criança que possibilita a criação de uma Zona de desenvolvimento Proximal, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue; porém, no jogo simbólico normalmente, as condições para que ela se estabeleça estão presentes, haja vista que nesse jogo estão presentes uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta. As regras são parte integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente regrados.

Jogos tradicionais- esta atividade apresenta-se como manifestação cultural ligada a transmissão oral, folclore, cultura popular assumindo características de conservação, e universalidade, porque, apesar de suas origens serem desconhecidas permanecem no universo infantil.

As atividades lúdicas tidas como tradicionais podemos citar a amarelinha, que por ser um jogo conhecido pode ser aperfeiçoado para se trabalhar cálculos matemáticos, iniciando com cálculos simples e partindo para situações mais complexas, da mesma maneira pode-se utilizar este jogo para produção de pequenas frases, desenvolvendo assim habilidades linguísticas e de raciocínio lógico, isso depende do estudo do profissional, e de suas implicações pedagógicas e metodológicas para determinada aula ou atividade, além de contribuir para o desenvolvimento motor, social, ou seja auxiliando no desenvolvimento integral do educando.

Jogos de faz de conta- Nesta atividade o imaginário infantil é concretizado, na expressão da criatividade dos protagonistas do ato lúdico na transformação de materiais disponíveis na natureza e no cotidiano social.

Nestas atividades de faz de contas pode-se explorar de forma muito mais motivadoras situações de produção textual, utilizando ferramentas disponíveis no meio escolar, como simples objetos que representam situações onde tem interesse em conhecer, com por exemplo,

quando uma criança vai ao médico, esta situação pode ser explorada fazendo com que possam imaginar-se como atuantes nesta área, podendo assim produzirem textos com esta brincadeira ou somente para o desenvolvimento oral, criativo e linguístico, despertando assim o gosto e a criatividade em situações que assim exigirem. Para o desenvolvimento de atividades de faz de contas não precisa-se de muitos materiais, o que mais conta nesta atividade é a intervenção e mediação do professor tornando o ato de aprender muito mais prazeroso.

Jogo de construção- Possibilitam enriquecer a experiência sensorial e criativa, desenvolvem habilidades cognitivas e de manipulação.

A capacidade de construção da criança vai se aprimorando, diferenciando-se da capacidade de empilhar blocos que ocorre antes dos três anos e idade. Esse tipo de jogo é muito utilizado nas instituições educacionais, e está intimamente ligado ao jogo de faz de conta, ou seja, para compreender a importância das construções, é necessário considerar a inter-relação entre a linguagem e a ação da criança que materializam os temas encontrados no mundo real.

Dentre os jogos desta classe estão o material dourado, os tangrams, entre outros. Estes jogos podem ser também confeccionados pelas crianças desenvolvendo diversas habilidades no âmbito linguístico matemático, criativo, sensório motor.

Jogos de regras- por meio deste jogo a criança internaliza as regras e encontra soluções para os conflitos que lhe são impostos na vida real. Um importante destaque nestas atividades é que existem duas formas distintas de regras, uma que é imposta por que está fora do jogo e outra que é construída pelos próprios jogadores.

Estas atividades auxiliam no desenvolvimento de habilidades em que os educandos se veem no meio social, onde existem regras para o seu convívio, através de atividades onde as regras estão presentes eles entendem que nem tudo pode ser feito da maneira a qual querem, precisando assim respeitar uma ordem, sequência, limites, para assim chegarem a um resultado desejado.

Jogos cooperativos- correspondem a uma nova modalidade de jogo que surgiu com necessidade da redução da quantidade de jogos competitivos nas aulas de educação física.

Como o próprio nome diz cooperativos de cooperação, um ajudando o outro a chegar ao melhor fim possível.

Nesse tipo de jogo o participante aprende a se colocar no lugar do outro, priorizando sempre os interesses coletivos. O importante não é ganhar ou perder, mas sim participar, aperfeiçoar-se, reforçar a confiança em si e no outro, aceitando-o como ele é. Acredita-se que essa modalidade deve ser incentivado principalmente nesses tempos conturbados pela competição e conflitos.

1.3 TEORIAS SOBRE LUDICIDADE

Pensar o desenvolvimento infantil sob ótica dos principais teóricos da educação é preciso entender que cada um deles vê o desenvolvimento sob um ângulo, levando em conta o meio ao qual a criança está inserida e também as condições sociais que norteiam o seu desenvolvimento antes de chegar na escola.

Pensar os alunos como seres inatos que não tem conhecimento prévios antes de chegar à escola é um grande erro, pois todos têm uma história fora do meio ao qual pertencem. E estas histórias, culturas devem ser bem observadas no momento em que vai se desenvolver atividades lúdicas, por exemplo, crianças que estão inseridas no meio rural muitas vezes não tem as mesmas habilidades tecnológicas, que os alunos das grandes cidades, são estes pontos que devem ser muito bem pensados ao se desenvolver atividades visando o desenvolvimento integral das crianças

O desenvolvimento infantil vista por Wallon por exemplo o desenvolvimento humano deve ser considerado nos vários campos funcionais que distribuem a atividade infantil, pois a criança deve ser contextualizada nas relações com o meio. Deste modo, o desenvolvimento irá ocorrer tanto em ambientes físicos como nos ambientes sociais, dois fatores importantes para a formação da personalidade. Esta realiza a integração de duas funções principais: a afetividade e a inteligência. No início do desenvolvimento a criança não vê suas interações separadas do parceiro, porém com o tempo a criança vai perdendo esse papel e individualizando. Para Wallon o homem nasce social e vai se individualizando no decorrer do desenvolvimento.

O autor considera a fase infantil como sendo sinônimo de lúdico, quer dizer, que o período infantil é a fase, no qual prevalece o lúdico e nossa criatividade de forma mais espontânea. “Sabemos que é através das brincadeiras que as crianças estabelecem relação com o meio, interagem com o outro, para construir sua própria identidade e desenvolver sua autonomia.” (FREIRE et al, p.1). O brincar irá contribuir para o crescimento da criança e consequentemente auxiliar no desenvolvimento da mesma. Assim jogo seria uma atividade voluntária, livre da criança e quando imposta por outra pessoa perde-se o caráter de jogo e passa a ser caracterizado com um trabalho ou ensino. Sendo assim, Wallon entende que o jogo compõe aquilo que foi assimilado pelo adulto, determinando quatro fases :jogos funcionais, ficção, aquisição e fabricação

Para Wallon (1979), a compreensão infantil é uma simulação que vai da outra pessoa a si mesmo e de si mesmo ao outro. A imitação quando funciona como um meio para que haja essa fusão, representa uma condição na qual explica algumas oposições, no qual o jogo encontra alimento.

Já para Piaget o jogo começa quando a criança deixa de realizar uma atividade pelo simples prazer de fazer e passa a realizá-la com um sentido ou seja, joga simbolicamente, por meio de jogos simbólicos que a criança passa a assimilar o que é real ao “eu” de forma a permanecer centrado sobre si mesmo. Na concepção de Piaget, o jogo é em geral a assimilação que se sobressai à acomodação, uma vez que o ato da inteligência leva ao equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo a última prorrogada pela imitação. Conforme a criança vai se socializando o jogo vai adquirindo regras ou então a imaginação simbólica se adapta de acordo com as necessidades da realidade.

O símbolo de assimilação individual dá espaço às regras coletivas, objetivos ou aos símbolos representativos ou a todos (NEGRI-NE, 1994) o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação.

Considerando a imitação, este autor reconhece a existência de seis estágios progressivos e a partir desses estágios define três gran-

des tipos de estruturas mentais que surgem na evolução do brincar: o exercício, o símbolo e à regra.

Este autor ainda divide os jogos em três categorias: exercício, simbólico e regras, sendo assim, Piaget define jogos de exercício como podendo ser jogos de exercício de pensamento como jogos sensorio-motores, sendo que ambos estão relacionados ao prazer funcional ou “à tomada de consciência de novos poderes”. De acordo com Negrite (1994), Piaget afirma que nos jogos de exercício não há necessidade de pensamento nem estrutura representativa especialmente lúdica, diferentemente do jogo simbólico que requer a representação simbólica de um objeto ausente.

Os jogos simbólicos por sua vez, segundo Piaget citado por Barbosa e Botelho (2008), aparecem no final dos dois anos de idade, com o aparecimento da função simbólica (representação de um objeto ausente) quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Desta forma, no jogo simbólico a criança finge ser outrem, atribui novas funções a objetos ou se imagina em alguma situação. Para que aconteça essa forma de jogo é necessário que a criança tenha desenvolvido a representação simbólica uma vez que ela reproduzirá a realidade, será uma cópia da mesma e em seu imaginário pretende viver e simular a realidade a modificando de acordo com seus interesses.

De acordo com Piaget aparecerão a partir dos 4 ou 5 anos de idade, quando a criança larga o jogo egocêntrico, no entanto é somente próximo dos 7 anos que a criança consegue verdadeiramente se submeter a regras. É neste tipo de jogo que a criança começa a se adaptar com a vida em sociedade sendo que as leis (regras do jogo) que fazem com que o grupo se torne coeso e busquem um objetivo em comum: jogar. Vale lembrar que as crianças neste momento não questionam as regras, apenas as cumprem.

Negrine (1995), aponta que para Vygotsky, se por um lado o jogo traz certa liberdade para a criança, por outro está liberdade é ilusória porque as crianças estão subordinadas ao significado das coisas e desenvolvem seu pensamento abstrato. Durante o jogo ela passa para o campo da realidade aquilo que era uma imaginação e são nos

jogos coletivos que elas desenvolvem o controle do seu próprio comportamento e depois se desenvolve o controle voluntário.

O vínculo do jogo com o desenvolvimento é tudo aquilo que interessa à criança é a realidade do jogo, já que na vida real a ação domina o significado, no qual há uma transferência onipresente do comportamento do jogo para a vida real. No jogo a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, isto permite que a criança esteja acima de sua idade média, que através do jogo contêm tendências evolutivas que é considerada fonte de desenvolvimento.

Os estudos de vários teóricos mostram que as atividades lúdicas na educação infantil e ensino fundamental ajudam a criança a ser mais alegre, espontânea, criativa, afetiva, social e autônoma. Enfim, proporcionam um crescimento de qualidade, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e capazes de resolver situações-problema e de construir, de uma maneira agradável, seu conhecimento nos aspectos social, cognitivo e afetivo.

Apesar de diversas teorias que concebem os jogos com regras como a última etapa das brincadeiras infantis, estes considerados aqui como uma atividade que se origina com as primeiras experiências que os bebês tem do mundo social, empregam o faz-de-conta e a construção, organizando-se de forma explicitada em um tipo de atividade cuja significação, desafio e resolução de problemas encontram-se no cumprimento de determinadas regras que organizam a ação das crianças. Isto quer dizer que neste tipo de brincar, as próprias regras constituem nos recursos que delimitam um campo de raciocínio ou ação que devem ser seguidas. Estas atividades abrangem as brincadeiras tradicionais que envolvem o corpo tais como as brincadeiras de roda, jogos com bola, jogos gráficos, jogos tradicionais de linguagem e de objetos, etc.

Quando as regras propriamente ditas, pode-se distingui-las da seguinte forma: as transmitidas e as espontâneas. Aquelas que são transmitidas tornam-se institucionais e supõe atividades que devem ser aprendidas dos adultos ou parceiros mais experientes pelas crianças as regras espontâneas são aquelas de natureza conceitual, combinadas por grupos de crianças para que determinadas brincadeiras possam ocorrer.

A presença de regras nas brincadeiras, seja de maneira implícita como no faz-de-conta ou explícita como no jogo com regras, dá a essa atividade um caráter atitudinal.

CONCLUSÃO

Este artigo abarca uma grande preocupação em fazer do brincar na escola uma atividade cada vez mais pedagógica, pois enquanto brinca a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Brincar é uma necessidade do ser humano, quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo o sentido da vida, pode flutuar nos pensamentos e pode criar e recriar seu tempo e espaço.

Nós educadores não podemos esquecer que existem várias formas de brincar, e nem sempre é preciso dinheiro para isso, só precisamos de imaginação, criatividade e o principal, sempre acreditar nos sonhos.

Neste estudo, foi possível verificar que brincar constitui para a criança, uma necessidade fundamental no processo de interação entre o brinquedo e os seus significados. Que a qualidade do material não influi na aprendizagem, mas sim na habilidade da criança no trato com ele e que é imprescindível o envolvimento do professor no jogo.

Verificou-se, ainda, que o brinquedo tem um importante significado na vida social da criança pois, ao brincar, elas reproduzem muitas das suas frustrações, experiências do lar ou da escola, porque as relações de autoritarismo e repressão estão presentes nos jogos e nas brincadeiras que vivenciam no seu dia-a-dia.

Este estudo não pretende ser um fim, mas sim um ponto de partida para uma maior reflexão acerca das atividades lúdicas enquanto, suporte para as atividades educativas da escola.

Neste estudo pode-se evidenciar a necessidade de uma maior conscientização para a importância do brinquedo, não só para preencher as horas de lazer da criança, mas também como atividades que precisa ser compreendida pelos educadores, devido ao caráter formada de sua prática educativa, sendo assim, uma atividade possível de ser desenvolvida por diversas faixas etárias, fazem-se necessários às

evoluções e o desenvolvimento de uma metodologia direcionada , que auxilie o recurso lúdico do jogo e do brinquedo desde a fase inicial da infância até os mais elevados níveis de maturação do ser humano.

A Educação Lúdica tem como objetivo a formação de alunos criativos, críticos, transformadores, conscientes, que estejam aptos a buscar por si só os conhecimentos e construí-los prazerosamente, capazes de indagações, viver coletivamente e participar democraticamente da sociedade. Através do brincar a criança entra em contato com o mundo, com as reproduções do cotidiano, desenvolve sua linguagem oral, seu imaginário, por isso a importância de desenvolver atividades lúdicas na Educação Infantil uma vez que a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança respeitando as possibilidades de aprendizagem de acordo com a faixa etária. Durante as atividades lúdicas ocorrem essencialmente experiências inteligentes e reflexivas, as quais produzem conhecimentos. E estas experiências possibilitam tornar concretos os conhecimentos adquiridos.

Os estudos de Piaget nos proporcionam a concepção de que os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Estes tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve e a partir da livre manipulação de materiais, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas.

A criança que brinca constrói-se como ser único e criativo, porém vejo a nossa prática pedagógica como professora das séries iniciais em relação ao brincar, desprovida de conhecimentos aprofundados sobre o significado e a importância dessa atividade para o desenvolvimento e para a própria aprendizagem da criança. Assim deixando de lançar olhares sobre o brincar significa apenas um momento de pura diversão livre e prazerosa, ou ainda, um momento de folga para o professor. Brincar é a fase mais importante da infância.

Vê-se assim a importância de uma proposta cujas práticas estejam voltadas para a questão de melhor trabalhar com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando estes como fatores primordiais numa educação de qualidade.

A criança é o fator de maior relevância quando se pretende abordar propostas pedagógicas. Precisa ser considerado suas necessidades, suas experiências de vida, seus desejos e tudo o que envolve.

A brincadeira deve estar inserida no processo ensino-aprendizagem, naturalmente (faz parte das manifestações inatas do ser humano), mas ao utilizá-la num determinado contexto, necessita, pois, uma compreensão teórica, ancorada em autores que justifiquem sua presença no *habitus pedagógico*. Assim, o professor ao recorrer as atividades lúdicas, vocacionando-as para o processo ensino-aprendizagem, deverá, antes de tudo, fazer uma análise crítica da atividade, mensurando através da observação participante os resultados obtidos para uma posterior adaptação/implementação.

A interação social na educação sob diferentes jogos simbólicos contribuirá para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita do educando, além de servir como uma ferramenta de socialização para a transição do intrapessoal ao interpessoal, mas, sem deixar de reconhecer o papel do educador nesse processo.

O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com as buscas de resultados, típicos de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. A brincadeira humana supõe contexto social e cultural. A criança esta inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável.

Por causa disso, é um espaço de inovação, de criação para a criança. Trata-se de considerar que a criança, nessa situação, experimenta comportamentos novos para ela, criativamente relativos e não absolutos, porém essenciais para o desenvolvimento de suas competências.

Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões continuas da criança. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar neste universo. A brincadeira é um meio de minimizar as conseqüências de seus próprios atos e por isso, aprender numa situação que comporta menos risco.

Quanto ao papel do professor, é fundamental para ele compreender a importância do brincar como recurso pedagógico, exigindo-se desta nova postura profissional uma visão do mundo atual, no qual cada fenômeno se estabelece junto das relações, onde tudo inte-

rage exercendo influência, onde nada mais se encontra pronto e acabado, não havendo mais espaço para verdades absolutas.

Urge a necessidade de que os educadores adotem cada vez mais a dinâmica lúdica e percebam a importância de sua aplicação na aprendizagem, proporcionando à criança um clima prazeroso, cheio de alegria e espontaneidade, propondo atividades e estimulando-as que descubram o mundo e a si mesmas, para isto, elas precisam ser ouvidas e viver intensamente cada experiência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984. 358p.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1995.
- CREPALDI, ROSELENE. **Jogos Brinquedos e Brincadeiras**. Curitiba. IESD Brasil, 2010
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. São Paulo: Sextante, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000,
- BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo**. In: G.P Witter e J.F.B. Lomônoco (orgs). São Paulo, 1995.
- KAMI, Constance. DEURIES, Rheta. **Piaget para educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Masashi. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo. Cortez, 1996.

MIRANDA, Simão. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, Airton. **Concepção do jogo em Piaget**. In: _____ *Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo*. Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

_____. **Concepção o jogo em Vygotsky**: uma perspectiva psicopedagógica. Rev. Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro : Zahar, 1971.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.

_____. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente** : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1998

CAPÍTULO 23

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

YOUTH AND ADULT EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS

Kedma Santos Monteiro

Professora Escola Estadual Professora Cecília Ferreira da Silva
kedmamiranda1984@gmail.com

RESUMO

Este artigo é de revisão bibliográfica e voltado para a Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma abordagem sobre sua importância para o aluno trabalhador e o papel da escola e do professor. A EJA também possui características peculiares, partindo do público-alvo que atende, com condições de vida precária, comumente desempregados ou subempregados, e que não conseguiram acesso ou permanência no ensino regular devido às questões de âmbito social e, assim é necessário conhecer os alunos, suas histórias e principalmente seus conhecimentos quando adentram a sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, pode tornar a aula muito harmoniosa e proveitosa quando se utiliza das experiências vividas para desenvolver e contextualizar o conhecimento, de maneira que o professor deixe o aluno ser protagonista do saber durante a aula. Essa modalidade de ensino tem como papel fundamental oferecer acesso a um ensino de qualidade, com equidade a fim de reduzir os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Andragogia.

ABSTRACT

This article is a bibliographic review focused on Youth and Adult Education, addressing its importance for working students and the role of schools and

teachers. EJA also has unique characteristics, starting with the target audience it serves, which is precarious living conditions, often unemployed or underemployed, and who have not been able to access or remain in regular education due to social issues. Therefore, it is necessary to know the students, their stories and especially their knowledge when they enter the classroom in Youth and Adult Education. This can make the class very harmonious and useful when using lived experiences to develop and contextualize knowledge, so that the teacher allows the student to be the protagonist of knowledge during the class. This teaching modality has the fundamental role of offering access to quality education, with equity in order to reduce illiteracy rates and provide young people and adults with opportunities to satisfy their multiple learning needs.

Keywords: Youth and Adult Education. Learning. Andragogy.

INTRODUÇÃO

A EJA, como sistema de integração de pessoas surgiu para promover um resgate no contexto educacional para dar oportunidades às escolas para brasileiros que perderam o fluxo da educação e seguem de forma particular contribuir para a melhoria da educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica¹, que atende a alunos a partir dos 15 anos de idade para o Ensino Fundamental e dos 18 anos para o Ensino Médio. O público da EJA, composto por adolescentes e adultos, forma um grupo diverso e heterogêneo, com interesses variados. Muitos, inclusive, já estão inseridos no mercado de trabalho. Como aponta o Parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação – CNE:

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

A Educação de Jovens e Adultos é concebida como processo de inclusão e de enfrentamento da exclusão social. Na análise do documento, pode-se constatar que a EJA combate a exclusão, à medida em que é garantida como um direito humano e social, indutora da garantia de outros direitos, por meio de uma ação intersetorial, isto é, da colaboração entre os diversos setores de um governo em função da garantia de uma rede de direitos, historicamente negado aos jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade de concluir os estudos em tempo hábil, uma vez que a modalidade é amparada em leis e possui como foco o atendimento às pessoas que não tiveram oportunidade de ingressar no ensino regular em idade normal. Em meio ao crescimento frenético do mundo tecnológico, torna-se plausível a inclusão digital por meio da promoção do letramento digital para os estudantes da modalidade EJA

Porém, quando esses jovens e adultos chegam à sala de aula ele se confronta com um saber apresentado e desenvolvido de forma sistematizada, que por muitas vezes não leva em consideração o conhecimento já instalado, além de não existir valorização do processo informal de construção do saber e, a linguagem pela qual está habituado a utilizar quando relaciona seu conhecimento com atividades de sua vida cotidiana, assim, muitos desses alunos passam a acreditar que não possuem conhecimentos e habilidades matemáticas para realizar as atividades relacionadas ao conteúdo do ensino fundamental, ou seja, atividades pertinentes à alfabetização matemática, sendo considerados por eles mesmos e por outros indivíduos como analfabetos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui - se em forma de ensino oferecida pela rede pública do Brasil, para as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos da idade certa. O aluno da EJA traz um histórico de insucessos e desafios na sua vida escolar. Para que aconteçam melhorias junto ao estudante deste segmento, é necessário criar possibilidades para que os discentes sintam-se envolvidos no processo de ensino e que estes sejam norteados por práticas que possibilitem a inclusão educacional e social.

Para isto, os trabalhos educativos com o público da Educação de Jovens e Adultos devem estar alicerçados com práticas que desenvolvam a permanência do educando na escola, permitindo o seu de-

envolvimento em múltiplas dimensões e fazendo com os mesmos se preparem para novos desafios que surgem na sua vida diária.

O público da EJA caracteriza-se por sua heterogeneidade, seja pela idade dos alunos, seja pelas diferenças relacionadas à forma como cada sujeito estabelece suas relações com a sociedade. Sendo assim, o ensino oferecido aos educandos dessa modalidade de ensino deve possibilitar a ampliação de seus conhecimentos certamente desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida, o desencadeamento de novas aprendizagens, a interlocução com o mundo do trabalho e, por último, a plena participação cidadã.

Na maioria das vezes são pessoas que chegam à sala de aula cansados, enfadados pelo trabalho diário e está presente numa sala de aula é um desafio e, geralmente os alunos da EJA possuem baixa autoestima, pois acreditam serem incapazes de aprender pelo fator, tempo e idade.

Para se chegar a um consenso quanto às causas e consequências das dificuldades de aprendizagem do(as) aluno(as) da Educação de Jovens e Adultos torna-se necessário que se identifique no tempo e no espaço histórico fatos que fragilizaram a Educação básica no Brasil.

Ao compreender a abrangência da dificuldade citado por Brasil (2006), envolvendo questões cognitivas e psicoemocionais dos alunos, fatores socioculturais, institucionais e aqueles ligados à economia e a política, torna-se necessário esclarecer que esta pesquisa refere-se a questões institucionais envolvendo o trabalho educativo desenvolvido nas escolas públicas.

Os professores diante da falta de sucesso de seus alunos fazem diagnósticos precoces e os encaminham para atendimentos especializados. Neste sentido, tornam-se desafios à escola, que se sente despreparada e desmotivada para trabalhar com os mesmos.

A diversidade em sala de aula é outro fator que incita diretamente no ensino-aprendizagem e implica nas ações educativas. Outras dificuldades encontradas em certas disciplinas é que são aulas difíceis compreensão, pois não fazem parte das experiências de vida dos alunos, por este motivo o(a) educador(a) deve ser dinâmico, mostrar que elas são importantes como qualquer outra; ser criativo e resgatar o que os alunos perderam durante o tempo que ficaram longe de

uma sala de aula, mas a vivência acumulada também é uma forma de cultura, de acumulação de conhecimento.

A construção da aprendizagem requer dinamismo, conhecimento, compromisso, percepção e criatividade, principalmente para trabalhar com alunos da EJA. Portanto, é necessária que se ofereça a toda a clientela, sem exceção, programas (psicológicos, pedagógicos, neurológicos, oftalmológicos, audiológicos, etc.). É imprescindível que as escolas resgatem a sua função de formadora de cidadãos comprometidos e com visão crítica acerca do mundo. As universidades devem ser únicas na forma de capacitar profissionais para o mercado de trabalho sem distinção.

Numa visão extra escola, os pais precisam impor limites aos seus filhos e cobrar deles um retorno. Os pais precisam evidenciar o verdadeiro valor dos princípios morais e éticos. Ou seja, os pais são os primeiros e eternos professores. São colaboradores da personalidade de seus filhos.

As autoridades precisam aventurar-se na imensidão de possíveis respostas e ir de encontro às necessidades das escolas, dos alunos. Precisam fomentar em toda a estrutura educacional o desejo de superação das dificuldades. As universidades, por sua vez, precisam capacitar profissionais com visão de primeiro mundo seja para as públicas ou não.

Segundo Barbosa (2010), a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) encontra-se na LDB 9.394 /96. A *Lei Nacional de Instrução e Fundamentos da Educação* (Lei 9.394 /96) estabeleceu no capítulo II, parte V.

O artigo 37 estipula: “A educação de adolescentes e adultos será ministrada por aqueles que não lograram acesso ou estão impossibilitados de frequentar o ensino de maneira consorciada em diferentes níveis de ensino.

Essa significação de EJA elucida a potencialidade educacional compensatória e inclusivo dessa modalidade de ensino. Quando foi instituída na LBD, a EJA se consolidou e se tornou uma política estatal, com o governo do Brasil acomete e promove essa modalidade de ensino como possibilidade de aumentar o índice de escolaridade da população do País, principalmente daqueles que a citaram.

Nenhum acesso ou capacidade vai além de representar uma política educacional, a EJA também é uma política social. Permitirá que os alunos melhorem as condições de trabalho, melhorem sua qualidade de vida e, assim, ganhem respeito no meio social.

A EJA garante que a inclusão de jovens e adultos é uma política social que vem sendo implementada com o objetivo de promover melhorias no processo educacional, em combinação à EJA muitas pessoas têm conseguido dar continuidade aos seus estudos. e acessar novas possibilidades na vida.

Sabe-se que a EJA é uma oportunidade de adequação dos brasileiros que de alguma forma tiveram que focar em suas vidas para atividades que não convergem com a educação e isso espelha que a escolarização como um direito nato dos brasileiros não tem atingido a parcela da educação que na idade escolar tem que se subsidiar ao estudo e por falta de condições adere para outras atividades.

Muitos são os esforços que fazem da EJA uma modalidade que tem que se adaptar aos moldes da educação vigente um fator de muito impacto, uma vez que o ensino da EJA tem diferentes perfis de aplicação e uma clientela muito diversificada. A maioria dos alunos da EJA não entende como ensinar como algo prioritário, para eles devem apenas fechar o ciclo e seguir a vida.

Uma pergunta de suma importância é assim descrita: como enfrentar os desafios e acompanhar as atualidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no século XXI

1 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA EJA

São muitos os desafios enfrentados pela educação em nosso país atualmente, em todos os âmbitos. O professor como agente atuante deste sistema passa por inúmeras dificuldades desde a sua formação docente, seja quanto aos conteúdos formativos e seus currículos ou através das cobranças feitas aos professores e a responsabilização pelos processos vivenciados no meio educacional como o fracasso escolar e tantos outros aspectos. Mas o sistema educacional brasileiro não é composto apenas por professores, mas por todos que compõem nossa sociedade tendo como componente fundamen-

tal a família que se apresenta como a primeira escola, pois é nela que os alunos aprendem valor moral, social e afetivo ela deve incentivar seus filhos há buscarem cada dia mais o conhecimento, mas na maioria das vezes esses alunos vêm de populações menos favorecida de nossa sociedade, sendo vítima de preconceitos e discriminações muitos destes pais não tiveram acesso à educação, são analfabetos, alguns acabam não dando o devido valor a educação, desestimulando seus filhos a estudarem, não vendo como meio para um crescimento tanto na vida profissional como financeira, deixando toda responsabilidade pela formação intelectual, moral, social e afetivo para a escola e seus professores tendo estes que desempenharem um papel que não lhes são próprios. Hoje já observamos um número considerável de pessoas que mesmo vindo de famílias carentes conseguiram concluir um curso superior e ter sucesso em todos os âmbitos de sua vida, principalmente nos cursos de licenciatura, ainda existem cursos em nosso país que são considerados da elite e poucos destes jovens conseguiram cursá-los.

Ainda existe uma redução no número de investimentos feitos pelos governos Federais, Estaduais e Municipais em relação à Educação Básica desde as Creches, a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, esta falta de recursos impactam diretamente nos problemas enfrentados pela educação brasileira, muitas escolas encontram-se em péssimo estado de conservação, algumas não possuem espaço físico adequado para atender a grande demanda de alunos, falta o básico como: banheiros, os que têm na maioria das vezes estão deteriorados, água potável para os alunos, bibliotecas, quando existe o número de livros são insuficientes para atender a demanda, sala de computação, acesso dos professores as tecnologia que são muito importantes como Data Show, acesso à internet, carteiras, livros didáticos, todos estes fatores contribuem para desqualificação de nosso sistema educacional proporcionando na maioria das vezes a evasão escolar. Nas nossas Universidades conseguimos observar que esses problemas são amenizados e que podemos considerar que os cursos superiores apresentam uma qualidade representativa bem melhor que os alunos da Educação Básica que tem que conviver com essas situações precárias e na maioria

das vezes não conseguem ter acesso ao ensino superior por não terem tido uma educação de qualidade (TARDIF, 2002)

A corrupção faz com que a maior parte desse dinheiro seja desviado e não cheguem às escolas que, mas precisam. As grandes maiorias dos governantes estão pouco preocupados em melhorar a qualidade de nossa educação, em formar cidadãos críticos que analisem as questões históricas, sociais e culturais que lhes cercam é mais interessante termos um povo alienado que vende ou troca seu voto por mesquinhas. Idealizamos o dia em que conseguiremos oferecer a todos os cidadãos brasileiros o direito de terem uma educação de qualidade em que todos possam ser assistidos em suas necessidades mais básicas, diminuindo as desigualdades sociais, mas a cada dia a situação piora.

É neste contexto que se encontram os professores, tendo que lidar com a complexidade existente em nossas escolas, buscando realizar da melhor forma possível o seu trabalho, enfrentando constantes desafios em relação a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Busca-se melhoria na qualidade da formação destes profissionais, segundo GATTI (2010, p. 1360) “Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”. Os professores têm uma função muito maior do que a de meros transmissores de conteúdos pré-estabelecidos, contudo é atribuídos a eles a responsabilidade e o papel fundamental de formar cidadãos conscientes e comprometidos na construção de uma sociedade mais justa a profissionalização tem como objetivo principal formar os professores para lidarem com as situações que lhes são apresentadas cotidianamente devemos excluir alguns estereótipos utilizados para justificar o fazer docente e que não devem ser levados em consideração.

De acordo com Gatti (2010, p.1360).

Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebragallo, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um pro-

fissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Alguns alunos dos cursos de licenciatura muitas vezes não se sentem vocacionados, mas veem a licenciatura como única opção para conseguirem concluir um curso superior, por viverem em cidades interioranas, sendo a única alternativa para terem condições de emprego. A maioria é proveniente de famílias que não tiveram a oportunidade de estudarem, alguns sendo analfabetos, para estes estudantes de licenciatura este é um processo de ascensão intelectual e profissional, pois, conseguiram mesmo com tantos desafios terem acesso aos benefícios que seus pais não tiveram. A maioria dos que procuram os cursos de licenciatura são as mulheres, principalmente na pedagogia, antigamente elas eram recrutadas para trabalharem com as crianças.

Os cursos de licenciatura não preparam para a atuação nas escolas no lidar com os alunos, estão muito centradas na transmissão dos conteúdos referentes à determinada disciplina, deixando de lado a prática que é fundamental, dando muita ênfase ao teórico, são poucos os estágios que são proporcionados a estes licenciandos sendo oportunidade importantíssima de contato com o mundo escolar, com as realidades vivenciadas nas escolas que na maioria das vezes são muito difíceis de lidar. A consequência da falta de orientação destes professores ao chegarem às escolas, pois, eles ficam perdidos, nervosos, sem saber como lidar com as situações difíceis porque não foram preparados para tais circunstâncias. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento deste trabalho.

De acordo com GATTI (2010, p.1371)

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;

- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe à ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) Poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil.

Existe grande desconexão entre a teoria e a prática, levando em consideração a teoria deixando de lado a prática. As disciplinas voltadas à profissionalização mais específica do professor ainda se fazem insuficientes, apresentando poucas disciplinas voltadas à Didática Geral, Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino (o “como” ensinar), além disso, as maiorias dos estágios estão voltados a observação, excluindo desta forma o contato direto destes licenciandos com o ambiente escolar. Tendo um currículo fragmentado que não preparam os licenciandos para sua vida profissional, sendo muito difícil para estes profissionais terem um bom desempenho.

De acordo com GATTI (2010, p. 1372).

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria- prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Todos estes aspectos nos fazem refletir sobre a precariedade da formação dos professores em nosso país e sobre a situação da educação que ainda exclui grande parte da população de forma particular as mais carentes. O professor se apresenta como mediador da educação escolar tendo como fundamento a competência técnica. Segundo LELIS (2001, p.45) “A competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se o peso da formação sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados de sua ação”. As deficiências no processo de formação dos docentes acabam gerando sérios problemas no que diz respeito aos conteúdos que são aprendidos de forma fragmentada ou a forma como será transmitido, pois estes não tiveram muito contato com o ambiente escolar, fazendo com que o professor perda o seu material de trabalho que se faz tão importante para seu desenvolvimento intelectual e o dos seus alunos.

Nessa perspectiva, o conhecimento viria de “fora para dentro”, tendo uma dimensão instrumentalizadora do ponto de vista político social. Ao professor, caberia a organização dos processos, de métodos, de modo a garantir a apropriação pelos alunos.

(...) um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem, cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc. que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos. (SAVIANI, 1982, apud LELIS, 2001, p. 46).

Compreendemos que a função do professor vai muito além da de meros transmissores do conhecimento, mas tem um caráter de formação para vida em sociedade, vivendo a democracia, sabendo fazer escolhas que tragam benefícios a sua vida profissional, intelectual, emocional. Não importa quais disciplinas lecionam todas devem estar

articuladas a vida cotidiana dos alunos, mas como fazer? estes profissionais não estão sendo preparados academicamente para desempenharem estas funções que lhes são apresentadas no dia-a-dia da sala de aula. A teoria se faz fundamental, mas nos apresenta os processos educacionais de forma simplista, sem muitos detalhes, aí quando nos vêm à realidade, descobrimos quão complexos são estes processos, e quantos são os desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores, alguns acabam desistindo, pois não foram preparados para lidar com certas situações.

Como se faz necessário que no ambiente escolar os estudantes desde a infância, tenham um contato com a sociedade, realizando trabalhos coletivos que estimulem a participação destes na vida social e cultural da comunidade onde vive, a escola tem por obrigação estimular e incentivar esta relação.

A escola não educa a consciência social apenas através dos conteúdos críticos devidamente sequenciados e dosados que transmite. A consciência da criança não se desenvolve tão somente através de conceitos que ela assimila em seu contato com os detentores da cultura elaborada, mas as condições para o desenvolvimento desta consciência crítica são criadas pela participação da criança na experiência social coletiva, a qual se compõe, em parte, das experiências práticas que a escola propicia através de sua organização interna e do sentido que assumem suas relações internas. (BONAMINO, 1989, apud LELIS, 2001, p. 47).

A escola não estimula o interesse dos alunos em adquirirem conhecimentos, a maioria dos professores estão preocupados em transmitir os conteúdos curriculares determinados pelo sistema educacional, sendo uma educação bancária onde os alunos têm a função de decorar estes assuntos e não são estimulados a buscarem o conhecimento de acordo com o que eles apresentam interesse em aprender. Os conteúdos estão totalmente desvinculados da realidade dos alunos não tendo sentido, se tornando chato estudar e eles preferem tantas alternativas que se tornam estimulantes como as redes sociais, o trabalho que surge como fonte de renda fundamental para que eles pos-

sam ter acesso a bens materiais que seus pais não teriam condições de lhes proporcionar, sendo desta forma imediatista, não pensando nos benefícios futuros que a educação podem lhes proporcionar, a disputa é desleal, pois os alunos não se sentem motivados.

A educação está voltada às promoções ligadas as melhores notas, melhores alunos, recompensas e aqueles que não conseguem obter êxito são punidos, reprovados, isto faz com que eles memorizem e repitam aquilo que foi dito pelos professores fazendo com que eles se sintam inseguros para darem sua opinião sobre determinados conteúdos. A educação deve se voltar à troca constante de conhecimento entre alunos e professores onde um aprende com o outro, não considerando os professores como donos da verdade absoluta que não deve ser questionada, esta troca de experiências ajuda muito na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, por estes motivos se torna tão importante os contatos dos licenciandos com estas realidades para poderem lidar da melhor forma possível com estes processos. (LELIS, 2001)

É muito fácil para os professores seguirem o currículo padrão, sem se preocuparem em pesquisar novas alternativas que possam facilitar a aprendizagem, a maioria mesmo querendo fazer o melhor, se dedicarem e não perder tempo, porque precisam trabalhar em vários estabelecimentos educacionais diferentes, pois o salário que ganham não é suficiente para terem apenas um emprego. O trabalho do professor vai além da sala de aula, são aulas para preparar, cadernetas para organizar e tantas outras funções, esta falta de tempo acaba prejudicando o sistema educacional, pois a acomodação destes profissionais propicia a falta de criatividade dos alunos, sendo o professor apenas um depositário de conhecimentos e não um incentivador do pensamento crítico e reflexivo.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1996, p. 66).

Os alunos estão tão acostumados com este sistema tradicional que quando os professores tentam implantar um modelo libertário eles rejeitam e pedem para que passem conteúdos no quadro e que deem aula, sem inventar coisas, não considerando forma de ensino achando que não aprendem nada é mais fácil receber as informações dos professores, copiá-las e decorá-las do que discutir, debater e refletir sobre estas informações, desta forma se torna difícil inovar, fazer uma educação voltada a criticidade dos alunos. Como fazer com que os alunos possam se interessar por este sistema libertário, depois de algumas tentativas os professores acabam desistindo por considerar o modelo tradicional mais fácil e aceitável por parte dos alunos.

O professor tem o poder de transformar os alunos tanto positivamente quanto negativamente tudo depende da forma como trabalha na sala de aula, dos métodos utilizados, que incentivam e estimulam a aprendizagem ou acabam gerando o desinteresse dos alunos pelo conhecimento por isso o professor deve ter o cuidado no como lidar com as realidades do alunado.

Muitas vezes na própria escola, os gestores acabam desestimulando o interesse dos professores em fazerem algo diferente para os alunos como: aulas de campo, aulas audiovisual, seminários, debates e projetos, estes acabam sendo criticados, dizem que estão perdendo tempo, que vão provocar bagunça. A maioria dos alunos é indiferente e se preocupam apenas em receberem os conteúdos determinados pelo sistema educacional e passarem de ano, os pais agem da mesma forma. Desta forma os professores devem ter paciência e perseverança para poderem dar continuidade aos projetos de uma educação libertária.

Os professores têm medo de ousar, de formar alunos conscientes que reflitam sobre os variados assuntos do seu cotidiano, a escola tem a função de provocar a mudança, para que os alunos possam fazer a diferença fora da sala de aula na vivência em sociedade, sabendo defender seus pontos de vista, conseguindo viver dignamente. O professor tem a função de iniciar essa transformação na sala de aula, a partir da troca de experiência e conhecimentos na relação professor-aluno, levando em consideração o conhecimento prévio que o aluno traz de sua vivência, estes devem ser capazes de defender suas

ideias se tornando completos, não fragmentados. A educação tradicional não deve ser totalmente deixada de lado, ela contribuiu muito e pode contribuir para melhorar a educação, mas ela não pode ser a única forma de aprendizagem, mas deve haver a articulação entre a educação tradicional e a libertadora.

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes (FREIRE, 1996 p. 86)

A função do professor em nossa sociedade vai muito além de meros transmissores de conhecimentos, hoje a rotina de um professor é exaustiva, precisa preparar suas aulas, buscando novas metodologias que visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, realizar pesquisas, pois todo professor é um pesquisador que busca constantemente conhecer novos conceitos, desvendar possibilidades melhores na construção do conhecimento, que não é algo pronto e acabado, mas algo que vai sendo construído no cotidiano escolar. Precisam estudar para ministrar as aulas ou para fundamentação de uma pesquisa científica que está realizando ou participando, deve estar sempre atualizado para ter acesso às notícias de jornais, revistas, sites, programas de TV, entre outras fontes de informações que ajudam neste processo de atualização. Trazendo novidades para que suas aulas não se tornem monótona e desinteressantes, preocupam-se em elaborar materiais, jogos, atividades motivantes e prazerosas.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o

que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, P.14).

Num mundo cercado por tantos mecanismos tecnológicos, o nosso sistema educacional também está inserido neste meio, hoje se faz necessário que o professor esteja familiarizado com o ambiente virtual, os alunos estão imersos neste mundo virtual é os professores precisam se atualizarem é utilizarem a tecnologia como facilitadores do processo da aprendizagem, a utilização de computadores promove atividades interativas, participativas que proporciona um maior entusiasmo por parte dos aluno.

Ainda é pouco frequente a utilização dessas tecnologias em sala de aula, a maioria destes profissionais em sua formação acadêmica tiveram contato apenas com questões teóricas, na maioria das vezes não tiveram acesso às técnicas de como utilizar a internet como aliado no processo de ensino- aprendizagem, muitos nem ao menos sabem manusear esses instrumentos e acabam ficando acomodados, não buscando conhecer melhor, pois é mais fácil continuar se utilizando de uma metodologia tradicional que não busca novas alternativas que possam facilitar a aprendizagem, alguns que utilizam se sentem inseguros e despreparados para lidarem com este campo tão dinâmico e interativo, muitos já perceberam o potencial destas ferramentas e levam novidades para sala de aula, através de inúmeras alternativas, estes professores precisam orientar seus alunos na utilização desta grande quantidade de informações que nos são disponibilizadas pelo uso da internet, possibilitando um olhar crítico sobre estas informações não vendo-as como verdades absolutas, mas refletindo criticamente sobre as mesmas. Estes profissionais estão constantemente lendo os e-mails que os alunos enviam com dúvidas, sugestões, críticas, respondem a todos de uma forma que seja o mais compreensível possível, atualizar os sites, blogs, ambientes virtuais que são mecanismos que facilitam a aprendizagem, diminuindo as distâncias entre os alunos e professores no ambiente fora da sala de aula.

As novas tecnologias exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as

informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos. (Masetto, 2010, p. 137 apud Parcianello e Konzen, 2012, p. 3)⁸

O processo educacional ocorre numa troca constante, pois o homem descobriu ao longo de sua história a capacidade de ensinar e aprender, ao mesmo tempo que ensina, aprende sendo desta forma um construtor do conhecimento, a função do professor consiste em instigar nos alunos o saber pensar criticamente, deve estimular a criatividade, curiosidade, a participação e motivação fazendo com que eles reflitam sobre as condições históricas, éticas e sociais elencadas por nossa sociedade, não sendo os professores meros transmissores de conteúdos pré- estabelecidos, mas eles são construtores e reconstrutores do saber ensinado, só assim o conhecimento terá uma razão para ser aprendido, pois os alunos se sentem como parte integrante do processo educacional que muitas vezes refletem as desigualdades em todos os aspectos de modo particular no sistema educacional brasileiro para que refletindo sobre suas vivências possam lutar por melhores condições de vida, vendo a educação como meio principal para diminuirmos as desigualdades que são enormes.

Alguns professores não se tornam críticos, mas apenas memorizadores e transmissores de frases e ideias já estabelecidas por outros profissionais, alguns leem muitos livros e apenas transmitem aquilo que leram sem fazer um relação com sua realidade, ou com aquilo que sua escola vivencia no cotidiano, a leitura de tantos livros não acrescenta se não está articulado ao concreto se é algo distante, sem sentido, por isso Paulo Freire nos lembra que “é necessário para o professor pensar certo, ser um desafiador e ter uma visão crítica do mundo para poder interferir no mesmo”

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é

a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem ⁸ MASETTO, Marcos Tarciso. Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau. São Paulo: 1994 (mimeo).

O ato de ensinar exige do educador o respeito aos saberes que o educando traz de sua vivência histórica, social e ética, na vida familiar, todos que chegam à escola estão repletos de conhecimentos adquiridos na realidade de seu dia-a-dia, a partir do senso comum, cabe ao professor saber explorar este conhecimento respeitando e trabalhando os conteúdos a partir destas realidades que são tão importantes e que acabam dando sentido a aprendizagem, pois não é algo distantes, discutir a realidade concreta do aluno se torna essencial para podermos despertar o interesse e a participação dos alunos nas aulas. A curiosidade é o que nos leva a uma busca constante por esclarecimentos, provoca a indagação a inquietação, está curiosidade histórica vivenciada pelo homem vem sendo construída e reconstruída, levou a grandes descobertas e a procura de respostas para tantas perguntas, por isso o professor deve ser um curioso, pois não há criatividade ou criticidade sem curiosidade.

A escola é o ambiente propício para colocar em prática o exercício e aprendizado da ética, que tem como objetivo formar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres dentro de uma sociedade, através dela podemos obter resultados positivos no processo educacional, melhorando o ambiente de trabalho, proporcionando uma relação de parceria entre todos que constituem o meio escolar como: professores, alunos, direção, funcionários e a família todos unidos buscando o melhor para sua escola, colocado em prática princípios éticos de respeito às diferenças e opiniões que possam ser divergentes.

As atitudes éticas que os professores devem ter em seu dia-a-dia de sala de aula são: devem ensinar aos alunos o que é ética e qual a importância de colocá-la em prática em todos os âmbitos de suas vidas, esclarecer os métodos de ensino e avaliação, ouvir e respeitar a opinião dos alunos, não expor erros ou deficiência de alunos na frente de toda classe, mas conversar em particular com o aluno, ser justo na correção e avaliação de provas e trabalhos escolares, cumprir

prazos na entrega de documentações e respeitar e ser educado com todos. Não apenas os professores devem ter atitudes éticas, mas todos inclusive nossos alunos, que na maioria das vezes sabem quais são seus direitos, mas nunca refletem sobre seus deveres num ambiente educacional, algumas vezes acabam desrespeitando os professores ou até mesmo seus colegas, atrapalham as aulas com conversas paralelas, colam nas provas, utilizam trabalhos prontos da internet para entregar aos professores, não querem obedecer as regras estabelecidas pela instituição ensino, colocam apelido nos colegas e professores que podem causar mágoa, ferir sentimentos ou a autoestima. Não podemos pensar num ambiente educacional sem ética, pois ela é a base para vivermos num ambiente agradável onde o respeito seja o fundamento das nossas relações sociais.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 16)¹⁰

Para Freire a ação do educador se faz importante muito mais que as palavras é pelo exemplo, pois tem bem mais poder, ele deve se manter coerente em suas atitudes e em seu discurso usando o argumento como seu aliado nas situações de discordância, tratando com respeito aqueles que discordam de suas opiniões, não sendo concordando com uma determinada questão em um momento e depois se mostrar contra.

Na escola nos deparamos com um ambiente bastante diversificado, pessoas diferentes, de etnias, gênero, grupos socioeconômicos, orientação sexual, identidades territoriais diferentes e portadores de necessidades especiais, mesmo a escola sendo um ambiente de socialização do contato com as diferenças, algumas vezes esse ambiente acaba se tornando propício para os processos de discriminação e preconceito, muitas vezes alimentados no ambiente familiar, pelos pais que imputam nos seus filhos a falta de respeito para com as diferenças.

É histórico as situações de discriminação em nossa sociedade existiu e ainda existe de forma sutil, muitos afirmam não ter preconceito mas suas atitudes evidenciam que ainda está longe de acabar essas ações mesquinhas sem cabimento em relação principalmente aos negros que em nossa sociedade sofreram tanto e ainda sofrem, pois a maioria ainda vivem em situações deploráveis nas favelas das grandes cidades, sem direito de viverem dignamente, preconceito em relação a opção sexual, quantos assassinatos de casais homossexuais de pessoas que se acham melhores e com direito sobre a vida destas pessoas, quantos casos nas redes sociais de discriminação contra nordestinos, praticado na maioria das vezes por pessoas das regiões Sudeste e Sul que não conhecem e por isso tratam mal falam com desprezo deste povo que tanto contribuiu e contribuem com o desenvolvimento do nosso país, preconceito contra pessoas portadoras de necessidades especiais, usam apelidos e tantas outras formas para denegirem estes.

Outra formas são as questões socioeconômicas num país como o nosso de tanta desigualdade social, onde a maioria não tem o suficiente para sobreviver com dignidade ao lado de sua família, a minoria dispõe de grandes riquezas, essa maioria vive em situação precária sem direito a uma educação de qualidade, a saúde, a segurança, a saneamento básico, vivem em uma situação bem difícil e é vítima de preconceito por parte daqueles que possuem o poder e as riquezas do nosso país. É triste perceber que ao longo do tempo não temos melhorado em relação a discriminação daqueles que são diferentes de nós, as pessoas são muitas vezes desumanas, é difícil pensar que nossas escolas as vezes aceitam e mesmo sem perceber acaba contribuindo com esse processo, quantas notícias de escolas, de professores, de gestores que agiram de forma preconceituosa.

É preciso conhecer, conviver com o diferente para podermos respeitar a dignidade do outro, vendo que somos diferentes mas podemos conviver em harmonia respeitando as diferenças, a escola tem um papel primordial neste processo pois, ela é o espaço da convivência, lugar do espírito democrático, a escola tem a função de problematizar e desnaturalizar as situações de preconceito existentes em nossa sociedade, fazendo com que eles possam refletir sobre as situa-

ções de preconceito, organizando projetos pedagógicos que promovam a interação entre as pessoas de diferentes etnias, gêneros, grupos socioeconômicos, portadores de necessidades especiais, de diferente orientação sexual, de diferentes identidades territoriais etc. Sem a convivência, não há possibilidade de quebrar as predisposições afetivas negativas, essa superação de qualquer tipo de discriminação de qualquer esfera no ambiente escolar se faz fundamental para podermos caminhar rumo a uma sociedade realmente democrática, onde a diversidade cultural possa ser defendida e valorizada por todos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p.18)

A identidade cultural do indivíduo deve ser respeitada, sua individualidade, pois somos diferentes e trazemos ensinamentos que adquirimos a partir das experiências vivenciadas em todos os âmbitos como o histórico, social, político e cultural, precisamos nos unir tendo como objetivo principal construir uma sociedade mais justa e igualitária onde todos possam viver com dignidade, tendo como fundamento a democracia e não o autoritarismo daqueles que pensam ser os donos da verdade. Como pode ser significativo um simples gesto de um professor para com seu aluno, algo que para o professor pode ter sido insignificante, mas que o aluno lembrará para o resto da vida, por isso a importância de incentivarmos, elogiarmos, motivarmos e sempre utilizarmos palavras que aumente a autoestima dos nossos alunos que muitas vezes se sentem inseguros, sem objetivos de vida e uma simples palavra ou gesto pode promover uma mudança radical na vida destes, mas quantos professores sabem apenas criticar ou expor os

erros cometidos, a falta de entusiasmos, de vontade de aprender, o que na maioria das vezes acaba se tornando desestimulante para os professores esse desinteresse que muitos demonstram.

O ambiente escolar vai muito além de um espaço onde se transmite conteúdos, nela temos um espaço de socialização, onde a todo momento estamos aprendendo na vivência entre os professores, alunos, direção, funcionários, nas experiências informais nas ruas, nas praças, nas salas de aula, nos pátios dos recreios, somos todos humanos e devemos reconhecer os valores ligados às emoções, a afetividade, a sensibilidade, o respeito e carinho que deve existir entre todos que compõem a escola de forma especial na relação professor-aluno, onde a insegurança é substituída pela segurança e o medo pela coragem.

O professor crítico está sempre disposto a mudanças, a aceitar o diferente, tendo consciência de que somos seres inacabados em constante transformação, segundo FREIRE, 1996, P. “Somos seres éticos capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade”, o homem ao mesmo tempo que podem ter atos de bondade, de solidariedade, alguns são capazes de atos terríveis provocando guerras, destruindo populações inteiras, devastam e poluem a natureza pensando apenas nos lucros que um sistema capitalista pode proporcionar-lhe, não pensando em como será o futuro, mesmo agindo muitas vezes de forma irracional, os seres humanos trazem em si a esperança de que dias melhores virão e eles podem interferir para que esses sonhos possam ser concretizados.

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. (FREIRE, 1996, p. 22)¹²

O educador deve respeitar a autonomia e dignidade do educando, pois somos seres éticos e inacabados, o professor não pode desrespeitar a curiosidade do educando, seu gosto, sua inquietude e a sua linguagem, mas pelo contrário deve ajudá-lo no processo de descobertas que ele vivencia cotidianamente sendo um suporte para os mesmos, não é aceitável que em nosso sistema educacional ainda encontramos professores autoritários que ironizam, que minimiza e retiram toda liberdade do aluno de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, provocando a insegurança e falta de estímulo dos educandos, neste processo deve existir um maior diálogo entre professores e alunos, o respeito mútuo e a promoção da liberdade.

Ensinar exige bom senso, é ele que faz com que os educadores reflitam sobre as decisões que devem ser tomadas no dia-a-dia de sala de aula, sobre a autoridade que o professor deve ter na sala de aula, diferente do autoritarismo que propicia um ambiente de conflitos nesta relação entre alunos e professores, orientando as atividades, este bom senso me diz que devo respeitar a dignidade, a autonomia e a identidade do educando, sem impor aos mesmos as vontades do educador, é o bom senso que me permite fazermos uma avaliação dos acontecimentos que nos envolve, tomar posição sobre as questões do nosso cotidiano, é ela que nos ajuda a refletir sobre o comportamento de determinados alunos que podem estar passando por problemas no ambiente familiar ou social e que se reflete no ambiente escolar, temos que compreendê-los e procurar ajudá-los, pois a escola não pode estar desvinculada da família, dos vizinhos e das condições sociais, culturais e econômicas dos seus alunos.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as

quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 27)¹³

São muitas dificuldades enfrentadas pelos professores que realmente estão preocupados com a educação do nosso país é que buscam doar o melhor de si, para que tenhamos uma educação de qualidade, estes estão constantemente em formações, precisam encontrar tempo para prepararem bem suas aulas, se dedicarem realmente ao trabalho docente. Mas devemos lembrar que eles são humanos é que precisam de um tempo para descansar, ter momentos de lazer, participar de atividades sociais junto com a família e os amigos, se divertir, mas muitas vezes esses direitos essenciais da vida de uma pessoa, lhes são negados pelo fato de terem que trabalhar em inúmeras escolas, preparar aulas para todas elas, pois, o salário de apenas uma escola não é suficiente para sustentar a família, então esses profissionais acabam ficando estressados, não fazendo bem o seu trabalho.

A maioria dos professores gostariam de proporcionar aos seus alunos, aulas diversificadas, prazerosas, onde os alunos participam, dão suas opiniões, sugestões, fazer aulas de campo, mas muitas vezes a falta de estrutura das escolas, de mecanismos tecnológicos, de tempo, acabam contribuindo para que as aulas continuem nos moldes tradicionais pois dão menos trabalho e tornam-se a opção preferencial dos professores, precisamos valorizá-los, pois eles são a base da sociedade.

É importante refletir sobre os desafios que vêm sendo enfrentados pelos/as profissionais da educação, tendo em vista o reflexo que os mesmos causam na dinâmica do trabalho docente e nas relações com os discentes, ou seja, no processo de ensino aprendizagem.

Uma concepção interessante na diferença entre dificuldades e desafios é apresentada por Pasqualotto e Lörh (2015 apud GUISSO, 2017)¹⁴, entendendo que as dificuldades são comuns a qualquer profissão. Contudo, quando essas dificuldades são entendidas como desafios, gera possibilidades de superação e aprendizado por parte dos que estão envolvidos. “Desse modo, entende-se que o desafio leva ao movimento, à busca, à aprendizagem, à superação” (GUISSO, 2017, p. 21).

Com a profissão docente não é diferente. O trabalho docente está imbricado de outras tarefas além do ensinar e formar e que vão além da sala de aula, envolve responsabilidades relacionadas a planejamento, gestão escolar, relação família/escola e outras. Além disso, o cenário contemporâneo marcado pela globalização dos mercados, segundo Carvalho (2015), trouxe consequências e exigências para a formação advinda da escola, afetando seus professores, quais sejam:

Esse conjunto de transformações, por sua vez, desencadeou a intensificação das interações econômicas, políticas e culturais, inaugurando um novo modelo de desenvolvimento social que tem reflexos na escola contemporânea. Novos currículos, novos papéis docentes, novas necessidades dos educandos são trazidos à tona. (CARVALHO, 2015, p.118)

Com isso, a autora ressalta a necessidade de reflexão, alterações, permanência e rupturas no trabalho docente a fim de que o processo escolar seja compatível com a sociedade atual. Mas traz duas problemáticas que inviabilizam essas tomadas, a saber: o conservadorismo extremo de alguns professores e também a falta de políticas educacionais que atendam a essa necessidade de mudanças.

Outro ponto mencionado por Carvalho (2015) é o mal estar docente causado, como explicado por Esteve (1995, p.106 apud CARVALHO, 2015, p.119), pela “[...] massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores que não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.” E conclui seu artigo considerando que os/as professores/as devem rever suas práticas, estratégias e modos de desenvolver seus trabalhos para buscarem maneiras de alcançar a emancipação dos alunos.

Alguns desses desafios enfrentados pelos professores são discutidos por Kuenzer e Caldas (2009) no texto Trabalho docente: comprometimento e desistência, em pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de Curitiba. As pesquisadoras trazem como principais desafios a desvalorização da educação e, conseqüentemente, do profissional da educação e de sua remuneração; as condições de trabalho, muitas ve-

zes precárias, tanto em relação à infraestrutura quanto ao material pedagógico, exigindo do/a professor/a ações que “superem” tais situações; a carga mental do trabalho docente, podendo ser ocasionada por carga horária de trabalho excessiva, que, dentre outros aspectos, gera o mal estar docente, ou Mal estar docente: “expressão utilizada para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.” até mesmo pela violência presente no meio escolar; além das relações dentro do trabalho, onde podem ser encontradas divergências nas posturas dos profissionais das comunidades escolares, gerando conflitos e mal estar nas relações de trabalho.

Quanto aos desafios intrínsecos, são destaques: indisciplina e falta de interesse (motivação) dos alunos, reflexo de contextos social e familiar onde vivem, causas emocionais, falta de perspectivas sobre a escola etc.; a falta de apoio familiar, ligada às diferentes formas e contextos das famílias, a falta de tempo por conta do trabalho e outros fatores; a atualização de práticas pedagógicas, limitada devido à falta de uma política de formação continuada ou de oportunidades de formação de qualidade; o domínio e a utilização de tecnologias pelos/as docentes, que pode ocorrer por falta de oportunidades e recursos para aprender ou até mesmo a resistência por parte deles/as em aprender e utilizar novas tecnologias. (GUISO, 2017; LIMA, 2012; FINO, 2008; CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012)

Outro aspecto intrínseco importante, diz respeito à heterogeneidade de aprendizagem dos alunos, que torna complexa o planejamento e a vivência de estratégias adequadas para atender a todos, tanto de forma mais individualizada como no coletivo, bem como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, apontada como um desafio por muitos/as professores/as, principalmente pela falta de formação adequada para trabalhar com esse público (LIMA, 2012).

Diante do exposto, constata-se que os/as professores/as enfrentam uma realidade complexa, repleta de desafios internos e externos à sala de aula. Como diz Guimarães (2005, p.90 apud LIMA, 2012, p.163)

[...] não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pou-

co tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçam essa imagem negativa do ser professor.

Apesar de tantos desafios, a formação de qualidade aliada ao compromisso pessoal e profissional, ainda é o caminho para tais enfrentamentos, ao menos os que estão diretamente (MARTINEZ, s/d). 37 ligados ao fazer do professor, os intrínsecos, na perspectiva da busca pela qualidade do ensino-aprendizagem. Compreende-se que as formações, inicial e continuada, nunca irão ensinar e preparar para tudo que a realidade exige, mas sem elas é impossível avançar. Como afirmam Alarcão e Tavares (2001, p.103 apud VEIGA, 2008, p.16)

[...] nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.

Nesses termos, considerando os desafios até agora mencionados, intrínsecos e extrínsecos à docência em geral, sem atermo-nos a determinado nível de ensino especificamente, nesse trabalho pretende-se investigar a percepção dos professores sobre os desafios enfrentados por professores do Ensino Médio, com destaque para a discussão dos desafios inerentes à docência (intrínsecos), mesmo considerando que outros também afetam sobremaneira o trabalho desses profissionais (aspectos extrínsecos).

1.2 A DOCÊNCIA, SUAS CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Partindo do pressuposto de que a prática docente está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, esse termo se refere às

atitudes e práticas para tornar o processo educativo mais enriquecedor, tanto para o aluno quanto para o docente. Diante disso, se faz necessário uma análise da qualidade da educação, dos métodos de ensino, da infraestrutura física, do material didático, pois cada um desses aspectos tem uma influência direta no cotidiano escolar (Brandão et al, 2018).

A prática docente não abrange apenas as atividades que se desenvolvem no interior da sala de aula ou na relação entre o educador e o educando; ela é muito mais abrangente e está relacionada à sociedade como um todo. O processo educativo recebe influência dos aspectos culturais, econômicos, políticos, religiosos, éticos e morais. Diante disso, os cursos de formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, deveriam priorizar a discussão a respeito dessas dimensões da prática pedagógica (Brandão et al, 2018).

A ação docente, portanto, precisa ser permeada de um sólido saber teórico e consolidada na prática cotidiana através do desejo/vontade de mudança, mudança essa que se faz presente na inovação e transformação do ato meramente pedagógico e burocrático para o ato essencialmente humano de ensinar e aprender e aprender e ensinar (COSTA et. al., 2013, p. 3).

A competência do professor vai se ampliando à medida que ele vai aprendendo a transformar sua prática docente, por meio de uma ação consciente a qual exige posicionamento reflexivo e incessante durante todo o processo de ensino. Essa reflexão jamais poderá se limitar ao espaço da sala de aula, mas deve ocorrer também fora dela (Brandão et al, 2018).

O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (MONTEIRO, 2002, p. 5).

O educador deve conhecer e considerar as singularidades dos discentes de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças e etnias das crianças com as quais trabalha; respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização (Brandão et al, 2018).

Para realizar seu trabalho pedagógico em sala de aula, o educador necessita estar atento às reais necessidades dos alunos, respeitando sempre as individualidades e especificidades dos alunos especialmente quando se trata da Educação Infantil. O ensino deve ser organizado de modo a promover uma aprendizagem significativa para o aluno, considerando sua realidade social e promovendo a aquisição e construção do conhecimento. Assim, o professor necessita reinventar o espaço da sala de aula para que as relações entre os sujeitos possam ocorrer de maneira respeitosa (Brandão et al, 2018).

O importante é que as crianças vivam a vida dentro de uma cultura. A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). Os conteúdos versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com: as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças, as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras. E as formas de trabalhar devem priorizar as aprendizagens através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos (BARBOSA, 2008, p. 1).

Todo esse sistema de trabalho colaborativo, reflexivo, consciente contribuirá e dará oportunidades e significados ao processo educativo para que o discente possa criar, recriar e transformar sua aprendizagem e seus conhecimentos. O docente vai direcionar sua prática pedagógica em sala de aula para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória (Brandão et al, 2018).

Afinal a nossa condição humana surge no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo. Ao entrarmos em contato com outros seres humanos, pas-

samos de um modo de viver fundamentalmente biológico, para o acolhimento em uma cultura, traduzidas em uma língua, em gestos, toques. As relações estabelecidas através dos diálogos - corporais e orais - fazem parte do processo que nos torna seres humanos ou sujeitos com vontade, com capacidade de raciocínio e imaginação (BARBOSA, 2008, p. 1).

O papel da educação seria despertar a criança para o conhecimento, as experiências e as descobertas. Cada criança possui uma personalidade singular e a educação deve ter como objetivo a promoção da humanização das pessoas. Esse processo educativo deve contribuir para experiências de aprendizagem, com práticas solidárias, de respeito às diferenças, com ações que fortaleçam as relações humanas e os laços afetivos (Brandão et al, 2018).

Além disso, o processo de escolarização deve respeitar a cultura da comunidade que a criança vive, bem como as crenças familiares e as estruturas familiares para que a criança possa desde cedo aprender a respeitar o outro e possa compreender as diferenças (Brandão et al, 2018).

A docência é um tema de grande relevância na pesquisa educacional e vem sendo investigado sob perspectivas diversas, tais como: docência como profissão, formação inicial e continuada de professores/as, prática docente, saberes docentes, identidade profissional, condições de trabalho, adoecimento, mal-estar docente e precarização. Nesse contexto, destacamos alguns autores, a saber: Veiga (2008)²¹, Alves (2006), Tardif (2002; 2007) e Kuenzer e Caldas (2009).

O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa traz em seu verbete “Docência”, a seguinte definição: “ato de ensinar; qualidade de docente”. E docente como “relativo a professores; que ensina”. Não há nada de errado, contudo, tais definições não conseguem dimensionar a complexidade do trabalho docente, que vai além do ato de ministrar aulas. Semelhante ao conceito de docência trazido pelo dicionário, Veiga (2008, p. 13) traz em seu texto “*Docência como atividade profissional*”, a palavra de origem latina *docere* “que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.”

Contudo, a docência deve ser entendida para além da ministrarção de aulas, pois como aborda Veiga (2008), as funções formativas convencionais, como ter domínio teórico e técnicas sobre o conteúdo, se modificaram e tornaram a profissão docente mais complexa com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas, que emergem nas escolas.

Por conseguinte, a docência está implicada com os processos de formação humana, mediada pelos processos de construção do conhecimento, de transmissão, de questionamentos e de renovação da memória construída ao longo do tempo. Não se trata de onde, o que ou como se ensina, a priori, a essência está na relação docentes e discentes, ou seja, vai além de conteúdos e métodos. Havendo essa relação, a docência se estabelece, “numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento”. (TEIXEIRA, 2007, p. 432)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu Art. 13, são incumbências dos docentes:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A descrição de tais atribuições serve de orientação e esclarecimento sobre a prática profissional dos/das docentes, visando qualidade na educação, a partir do trabalho dos professores juntamente com as outras esferas envolvidas, como o poder público, a gestão escolar, os alunos, a família e os demais funcionários.

Veiga (2008)²³ também afirma que há aspectos fundamentais a respeito da docência, da formação profissional e da inovação. O primeiro aspecto está ligado à ideia de docência como profissão, ou seja, função reconhecida e colaboradora na construção da sociedade. Esta profissão tem inerente a si, três elementos chaves: a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo, que Lima (2018, p.20)²⁴ sintetiza da seguinte forma

Enquanto profissionalização refere-se a políticas educacionais, status e a autonomia docente, profissionalidade diz respeito à identidade pessoal e profissional que o professor constrói como agente ativo da educação, criando metas a serem atingidas por meio de uma melhor qualificação e, por fim, o profissionalismo no que concerne à ética e a competência que o profissional exerce sua função.

Já no segundo aspecto, a inovação, trata-se de ir além da prática conservadora escolar, que provoca a busca por novas possibilidades de escolhas teóricas e metodológicas, que inova a prática pedagógica, usando-se da sensibilidade de refletir sobre a realidade e intervir mediante as necessidades.

1.1.1 O Importante Papel do docente na Educação do Campo

Os estudos dão conta de que a profissão docente é bastante antiga, e data do início da organização dos homens em sociedade, de quando estes começaram a sentir a necessidade de organizar, resguardar, preservar e transmitir (sobretudo transmitir) o conhecimento que produziam às gerações vindouras, como forma de sua afirmação e permanência social.

Gadotti (2006)²⁵ lembra que, assim que perceberam as virtudes do ato de ensinar, isto é, ao perceber a possibilidade de conhecer e aprender por meio do ensino, os homens iniciaram um processo de reflexão (ainda que sem intenção) que os ajudou a sistematizar e difundir os conhecimentos produzidos e acumulados. Nas palavras do autor:

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a re-

flexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos. (GADOTTI, 2006, p. 21).

Tardif (2002)²⁷ lembra que, durante muito tempo, a profissão de professor foi vista como algo meramente vocacional, um ofício com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, razão por que era entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de maiores aprimoramentos no que diz respeito à formação e ao adequado exercício profissional. Aliás, nem mesmo *status* de profissão o magistério tinha. Deixemos essa discussão para um pouco depois, mas não nos esqueçamos do que gera todo esse debate: o fato de que qualquer sujeito (como mínimos conhecimentos) se acha competente para lecionar.

Por exemplo, um músico, um advogado, um médico, um vendedor de celular, qualquer pessoa pode (desde que domine razoavelmente o que se ensina) exercer o ato de ensinar, ainda que não saiba nada de estratégias de ensino, de diversidades metodológicas, de sistemas de avaliação, etc. Na antiguidade, a propósito, até filhos de prisioneiros se lançavam ao exercício de ensinar os filhos de seus senhores. Até hoje há no Brasil professores sem qualquer preparo, sem instruções adequadas e sem formação superior ensinando nas escolas.

O resultado direto disso, numa forma simples de dizer, é que “se ensina o que não se sabe”; e o indireto, é que situações como essa contribuem para a falta de identidade profissional do professor. Esses poucos fatores são suficientes para explicar o porquê da polêmica em questão, isto é, ela tem razão de ser. Mas, definitivamente, deixemos essa discussão para um próximo artigo e continuemos o breve passeio a que nos propusemos pela história da profissão docente.

Segundo Brandão (2003)²⁸, na antiguidade, os primeiros professores de que dos quais nós temos conhecimento, dominavam a retórica e possuíam conhecimentos relativos às artes, à música e à política. Esses mestres eram responsáveis pela instrução inicial dos filhos de seus senhores por meio do ensino da leitura, da escrita e da lógica-matemática. Ali surgiam as primeiras “lojas de ensinar”. Nas palavras de Brandão (2003, p.40), eis como se referiam aos professores: “Ali

um humilde mestre-escola, reduzido pela miséria de ensinar “lecionar as primeiras letras e contas”. Se analisarmos com cuidado, o conteúdo entre aspas nos diz muito sobre os primeiros mestres. Como se vê, a profissão docente sempre esteve permeada de certo estigma valorativo, sobretudo no início da institucionalização do magistério.

Durante a Idade Média, o ensino foi totalmente regido pela igreja, sendo ministrado pelos padres e clérigos das paróquias, que também não tinham formação adequada para tal exercício, razão por que muitas vezes tinham que aprender a ler para exercer o ofício de professor. Com o advento das Reformas Religiosas ocorridas no século XVI, os ventos começaram a soprar noutras direções. Com a formação das chamadas “corporações de ofício” e das primeiras universidades, surgem então os aprendizes, que passam a receber dos mestres os ensinamentos das artes e ofícios que eram mantidos dentro dessas corporações. A este respeito, Romanowski lembra que:

As universidades formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes nasceram sob a proteção da Igreja. Eram organizadas em torno de três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Ali mestres e estudantes reuniam-se com a finalidade de aprender. (2007, p.29).

A ideia da criação de escolas destinadas à formação e preparo específico de professores, voltada para a formação de docentes efetivamente laicos (posteriormente aos jesuítas) está intimamente ligada à “[...] institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implantação e difusão das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62)³⁰. Isso tudo foi fortalecido no século XVII, pelo movimento da Revolução Francesa, que reiterou a concepção de institucionalização de uma educação como função do estado, materializando a implementação de uma escola pública voltada para a formação de professores desvinculados da igreja.

A respeito desse período em que a Educação sofreu essa bipolaridade de domínio, ou seja, ora era regida pela igreja ora pelo Estado, Nóvoa (1995) entende que isso tudo se refletiu de forma negativa no processo de institucionalização da profissão docente, que neste

caso contribuiu para que não se criasse um conjunto de normas próprias de uma profissão, a exemplo de como ocorreu em outras áreas. O autor diz que:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; *segundo*, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (NÓVOA, 1995, p. 120).

No Brasil, após um longo período de domínio do ensino por parte dos jesuítas (mais de duzentos anos), a transferência para o estado da responsabilidade de ensinar trouxe consigo várias questões importantes. Com a função de instruir e catequizar o povo em diversos continentes, os jesuítas produziram vasto material no que se refere à organização de métodos de ensino e à instrução tanto de alunos quanto de seus próprios padres e professores. Vale lembrar que, no Brasil, a luta pela institucionalização do magistério é marcada pela contribuição massiva e constante de professoras. As mulheres brasileiras tiveram papel fundamental na construção do ofício de ensinar.

Após a transferência de responsabilidade do ensino para o estado, conforme dito anteriormente, embora tenha havido tímidos avanços em relação à profissionalização da docência, ainda se estaria muito distante de uma genuína discussão ou preocupação a respeito da necessidade de formação e profissionalização de professores, como hoje ainda estamos tão distantes disso na prática, isto é, da formação profissional dos professores em geral.

Durante muito tempo, o quadro da Educação no Brasil esteve fortemente marcado por tímidos avanços e contínuos retrocessos, permanecendo praticamente inalterado. Foi somente a partir do advento da Revolução Industrial que o papel da escola passou a ser ampliado, recebendo maior destaque principalmente em função de seu caráter de regulação social. Isso se deu, sobretudo, no que diz respeito à instrução básica, na formação do operariado das fábricas, setor

que era de fundamental importância para o processo de urbanização das cidades (TANURI, 2000, p. 62).

A partir daí é que a educação passou a ter papel de maior importância, visto que agora se tornara uma reivindicação de toda a população, além de atender aos interesses das políticas desenvolvimentistas do período. Esse fato, então, aumentou consideravelmente a necessidade de um maior número de professores para atender a uma demanda crescente, o que, por sua vez, alterou o trato com a questão educacional e, conseqüentemente, com a profissão docente.

Após as intensas transformações ocorridas nas sociedades (o desenvolvimento industrial, as inovações tecnológicas e mais à frente o aprofundamento da crise na educação norte-americana), lançou-se novo olhar sobre as questões educacionais no Brasil e no mundo, inclusive sobre as concepções que se tinha acerca do ensino e do papel determinante da educação no processo de desenvolvimento das sociedades.

Desse modo, começou-se a buscar saídas de melhoria para o processo de formação dos professores que se tornavam, então, peças fundamentais para o desenvolvimento social ou para qualquer projeto social a ser implantado ou levado a cabo em qualquer sociedade. Mas isso ainda não foi suficiente para que se alcançasse a efetiva valorização e profissionalização do profissional da Educação. As mudanças vieram, mas foram tímidas, muito tímidas.

Ainda hoje, 2015, século XXI, o que se vê, num tempo em que deveria se educar na vida e para a vida, como afirma Imbernón (2011)³³, é que o professor não dispõe de tempo para estudar (a maioria dos municípios e estados não cumpre o tempo mínimo que deveria ser destinado ao planejamento, avaliação e à formação profissional, a saber, 33% da carga-horária), os salários são o fator número um de insatisfação entre os professores; a classe é suficientemente desorganizada, desarticulada, e até as famílias e a sociedade, de modo geral, abandonaram este profissional solitário, embora, paradoxalmente, está ainda seja, no imaginário coletivo, a profissão redentora da humanidade, a única capaz de provocar profundas e verdadeiras transformações sociais. Esteves (1999, p.104), por exemplo, chega a observar que “o julgamento dos professores tem vindo a generalizar-se

[...] A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente”.

Portanto, não obstante as significativas transformações no que tange à necessidade de formação dos docentes, no que diz respeito às concepções sobre a docência e apesar das constantes oscilações no curso da história do magistério (algumas visivelmente positivas, ao passo que outras nem tanto), nota-se, com certa clareza, que o docente atual ainda enfrenta muitos (senão quase todos e os mesmos) problemas com os quais o ofício de ensinar nasceu; mas não podemos deixar de dizer, em meio a este cenário desestimulante, por vezes esbarrecedor, que ser professor é encantar pessoas, é despertar inteligências, é provocar sinapses, é modificar pensamentos e estruturas sociais; é viver o presente construindo efetivamente o amanhã, isto é, ser professor é ser um profissional que participa e contribui diretamente com a evolução e com o desenvolvimento das sociedades.

Eis aqui, certamente, o maior sentido e orgulho de ser professor. Vale lembrar o que nos diz Freire (1996) Ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

1.1.2 A Identidade do Professor do Campo

Todo o processo de formação docente está atrelado à construção da identidade profissional dos professores. Essa identidade trata dos sentidos e das configurações nas maneiras de ser e de estar na profissão (VEIGA, 2008)³⁶. A identidade profissional está ligada à profissionalidade dos docentes, ou seja, ao desenvolvimento das competências da profissão, buscando uma postura profissional exitosa (profissionalismo).

Segundo Veiga (2008), a construção da identidade profissional docente possui três dimensões: o desenvolvimento pessoal, com relação à construção da vida do/da professor/a (história de vida); o desenvolvimento profissional, que diz respeito à profissionalização; e o desenvolvimento institucional, com relação aos investimentos das insti-

tuições e o envolvimento dos sujeitos para alcance dos objetivos. Assim, percebe-se que essa identidade é construída no tempo e no espaço. Por isso não é estática, mas passível de mudanças à medida que os professores experimentam e avaliam suas vidas, suas posturas, suas atividades, as experiências e os contextos onde estão.

A visão holística dessa construção é defendida por Veiga (2008, p.20) ao afirmar que “A docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados. Isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”, esses saberes também 28 podem ser denominados de conhecimentos ou competências e serão abordados no próximo tópico.

Essa identidade é fruto do desenvolvimento profissional docente, que também diz respeito a um processo “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” Garcia (2009, p. 7 apud XAVIER, et al., 2017). Essa construção de identidade tem pontos em comuns e individuais entre os docentes, como saberes pedagógicos comuns e experienciais distintos, respectivamente.

Ao lidar com a construção da identidade docente de um grupo de professores/as em específico, os/as professores/as do Ensino Médio, abordar-se-á o que caracteriza a identidade comum desse grupo. Para isso, cita-se Lima (2012, p.149-150) explicando que

Compreende-se o professor como profissional que se educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na relação com os outros. Como sujeito histórico o professor tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem como objetivo a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma formação sólida e qualificada, não apenas inicial, mas contínua, que lhe dê condições de enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas.

Em todos os campos de atuação, os/as profissionais detêm um conjunto de saberes que os/as habilitam para o exercício de sua profissão, não diferente ocorre com os/as profissionais docentes. Com a função, a priori, de ensinar, será que os/as professores/as são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos ou eles/as também são produtores de saberes.

Tardif (2002)³⁹ aborda esses saberes e como se dá a relação desses com a prática dos professores e com base em sua pesquisa o tema será explanado. Porém, não apenas Tardif (2002), mas outros estudiosos também discutiram sobre essa temática, trazendo termos diferentes para também se referir a esse conjunto de capacidades necessário à prática docente, utilizando-se também dos termos, competências e conhecimentos. Puentes et al. (2009) em uma análise dessas diferentes tipologias e classificações, faz um levantamento de onze estudos que usam esses diferentes termos e traz a seguinte consideração

Na educação, particularmente no ensino, os conceitos de “saberes”, “conhecimentos” e “competências” têm, muitas vezes, sentidos diferentes e um é complemento do outro e vice-versa. Aqui não. Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber ser apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências. (PUENTES et al., 2009, p.182).

1.3 A EJA E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem enfrentado muitos obstáculos na jornada por uma educação eficaz e progressiva, destinadas àqueles que não tiveram oportunidade ou, por alguma particularidade, de frequentar a escola na idade escolar (REICHARDT et al, 2020).

O alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira contribuem para a desigualdade socioeconômica na sociedade; como consequência, há o aumento da pobreza, o crescimento da delinquência, desemprego e outros males que atingem o povo, “(...) o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta.” (GADOTTI, 2011, p. 36).

Vários projetos foram criados com o propósito de diminuir esses índices negativos da educação, além de tentar permitir que as pessoas assumissem seu papel na sociedade e atendessem a demanda no setor capitalista. Em 1970, o MOBRL foi implantado pelo governo através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 592/71; em 1974, os CES (Centros de Estudos Supletivos) foram implantados pelo MEC; e em 1985 a Fundação EDUCAR. A fundação tinha por objetivo promover um breve resumo de conteúdos para compensar os estudos não realizados na idade escolar. O intuito era que os alunos adquirissem os conhecimentos básicos e o diploma em um prazo curto de duração; por esse motivo, a proposta não obteve muito sucesso.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/ 96)⁴¹, os jovens, adultos e idosos analfabetos passam a ser objeto da legislação, com uma seção e dois artigos destinados a eles. O grupo foi inserido, assim, pela primeira vez no âmbito legislativo. Promulgou-se, através da Constituição de 1988, a ampliação do dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos.

A educação ganhava novos impulsos sob a crença de que seria necessário educar o povo para que o país se desenvolvesse, assim como para participar politicamente através do voto, que se daria por meio da incorporação da enorme massa de analfabetos (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Em 1997, surge a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade formal, assegurada na Constituição Federal. A EJA é direito de todo cidadão brasileiro que, por algum motivo, deixou de estudar em idade escolar e não completou seus estudos.

A LDB 9394/ 96 trata da Educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da Educação Básica, superando

sua dimensão de ensino supletivo. Regulamenta-se, dessa forma, sua oferta a todos os que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos em idade escolar.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e ensino médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida,

Art. 38°. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996, p. 66).

Em 10 de maio de 2000, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para a EJA. Reconheceu-se, dessa forma, o valor da modalidade como direito, não mais sendo compensatória. A modalidade passou a possuir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, as resoluções CNE/CEB nº1 de 2000, o parecer CEB 11/2000 e o Art. 208 que compreende o dever do Estado com a Educação e suas modalidades, foi postulado que:

O parecer CNE/CBE nº 11, 10 de maio de 2000, que esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido EJA para além da escolarização devida como direito a todos os cidadãos, para assumir a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida e contempla novos sentidos para a EJA pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000, p. 9)⁴³.

Função reparadora: é o ressarcimento do direito a todos ao acesso à Educação Básica e sua gratuidade.

Função equalizadora: a igualdade de oportunidades oferecidas às crianças, também oferecida aos jovens e adultos na Educação Básica, flexibilidade com horários, adaptações necessárias aos jovens e adultos, pois estes já vêm com uma carga de experiências.

Função qualificadora: tem a função de atualizar os conhecimentos, estimular a desenvolver uma consciência questionadora, reflexiva, crítica e construir um cidadão pleno para exercer sua cidadania.

Programas federais que asseguram recursos para a modalidade da EJA são: PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola, PDE Interativo, Escola Acessível, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Tecnologia e Programa Nacional da Biblioteca.

Outros projetos criados para incentivar a classe popular foram: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que avalia o desempenho dos alunos do Ensino Médio e serve com um vestibular unificado, pois sua nota é o critério de classificação para a entrada no Ensino Superior; PROUNI (Programa Universidade para Todos) que através da classificação da nota do ENEM consegue bolsas de 50% e 100%, totalmente financiadas pelo governo sem custo para o estudante; SISU (Sistema de Seleção Unificada), através da classificação pelas notas do ENEM, o aluno concorre a vagas nas faculdades federais; e FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) que financia os estudos com juros baixos e prazo de 18 meses para começar a pagar depois de finalizar a graduação. A chegada das faculdades EAD também favoreceu o ingresso à graduação, por possuírem valores acessíveis (REICHARDT et al, 2020).

A Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo foi criada em 2003, aprovando o Projeto Escola de Fábrica e o PROJovem, destinados a ações comunitárias do governo, com qualificações para a mão de obra do setor capitalista. Em 2007, o MEC aprova a criação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica). Nesse fundo, os recursos atendem a todas as modalidades de ensino. Um dos colaboradores para Educação de Jovens e Adultos foi Paulo Freire, que defendeu a ação dialógica, ou seja, a “educação libertadora”. Essa educação conduz ao princípio de autonomia escolar, onde o sujeito é um participante ativo dentro do seu processo de ensino-aprendizagem, portanto a autonomia da escola se constrói com base no projeto pedagógico.

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desen-

volvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa educação em relação a quem educar, para quê e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5)⁴⁴.

A educação libertadora defendida por Paulo Freire é caracterizada pela emancipação do sujeito, que passará por mudanças e transformações, estará apto para tomar decisões próprias, exercer sua cidadania com autonomia e transformará sua realidade (REICHARDT et al, 2020).

A metodologia proposta por Paulo Freire, em respeito ao aluno, é o diálogo e o desenvolvimento crítico, questionador, criativo, que se fundamenta em dois princípios: a politicidade que é se tornar um ser político e o diálogo. A politicidade concebe a educação como problematizadora, que induz o educando, através do diálogo, buscar soluções ao desenvolver seu senso crítico, “[...] o alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade [...].” (FEITOSA, 1999, p. 44)⁴⁵.

O diálogo é uma característica primordial na educação libertadora, pois é através dela que o debate acontece e o problema a ser solucionado pelos alunos, surge. Segundo Paulo Freire, a educação bancária torna o sujeito um indivíduo sem criticidade. Já a educação libertadora, amplia a visão do mundo, intermediada pelo diálogo, com transmissão de informações, no sentido analítico, que leva o sujeito a produzir um senso crítico que ele entenda, compreenda, reivindique e consiga a conquista da mudança na sua vida como almejado.

Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz ao interesse dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade (FREIRE, 1997, p. 83).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem o papel da construção curricular para a formação dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Além disso, fornece subsídios para se afirmarem como pessoas ativas, críticas e democráticas. O objetivo da EJA é desenvolver o processo de formação humana, social, ao respeitar a cultura, experiência e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida dos discentes, complementando com valores e saberes novos e saberes técnicos.

CONCLUSÃO

Foi possível verificar que muitos autores destacam em suas pesquisas que os alunos de Educação de Jovens e Adultos deixaram os estudos pela necessidade de trabalhar, como concluiu Ferreira (2017) em sua pesquisa “um dos fatores que mais dificulta a Educação de Jovens e Adultos é que eles tiveram que começar a trabalhar muito cedo, isso mostra que por causa do trabalho deixaram os estudos incompletos. Essa necessidade de trabalhar muito cedo e a inexperience desses alunos em conciliarem trabalho e emprego fez com que os estudos ficassem de lado”. Logo, percebemos que esses alunos buscam nas salas de aula uma nova oportunidade de concluir sua vida escolar, dar continuidade a vida escolar ou apenas de deixarem de ser analfabetos. Também tem uma parcela de alunos que procuram alcançar novos objetivos no mercado de trabalho e para tanto necessitam ter alguma escolaridade.

Logo o poder público oferta a modalidade de ensino para tentar resgatar algo que ficou perdido no passado (...) “é uma maneira de resgatar uma dívida do sistema com a população” como afirmou (GOUVEIA e SILVA, 2015), pois, entendemos após estudos que essa parcela da população não escolarizada foi prejudicada por alguma disfunção nos sistema social e das políticas públicas do passado, onde o trabalho infantil, a dificuldade de acesso a educação eram mais atenuadas.

Assim, a E.J.A., como parte da educação básica do sistema educacional brasileiro, não se configura como uma modalidade compensatória e transitória de escolarização que se tornaria menos necessária, na medida em que o direito à educação institucional ocorresse dentro

das faixas etárias socialmente previstas, embora possa perpetuar-se em paradigmas que ultrapassem a escolarização institucional.

A EJA tem suas prioridades e seus desafios e diante de uma percepção encorajadora por parte de aplicações das novas tecnologias dentro da escola pública e a constatação que não tem limite de idade para o exercício para se aprender e retomar o estudos e sim o que importa é o sentido que a utilização das tecnologias promove mudanças que é credenciada com a pesquisa indicando a inclusão do das tecnologias nas práticas educacionais da EJA em língua portuguesa ou qualquer disciplina do programa, sendo recomendado que se construa núcleos de estudos para transformar as novas tecnologias numa ferramenta de acesso a alunos com certas limitações em nível de aplicação e reconhecimento.

Urge a necessidade de que os governos municipal, estadual e federal ouçam os especialistas, validar as tecnologias pelo caráter técnico, fazer aplicar as novas diretrizes da educação que estão expressadas nas BNCC, na LDB e nas práticas cotidianas para reformular a educação diante do desafio de promover projetos integradores e voltados a necessidades dos alunos, amparados por professores capacitados e com o pensamento inovador levando as aulas de língua portuguesa atrativa e voltada ao desenvolvimento intelectual do aluno.

E, acima de tudo, Sensibilizar o aluno para sua cidadania requer um conhecimento codificado. Hoje o desafio para professores e escolas é estruturar o processo de ensino-aprendizagem, atualizar conhecimentos metodológicos e possibilitar a introdução de novas tecnologias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. Reunião anual da Anped. v. 29, p. 1-17, 2006.

CARVALHO, Tatiane. Os impactos da globalização na educação: desafios da profissão docente. Revista Temporis [ação]. v.15, n.1. p.117-126. Jan./Jun., 2015.

CONCEIÇÃO. C.; SOUSA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. Revista Lusófona de Educação, 20, 81-98.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Lisboa: Porto, 1999, p.93-124

FEITOSA, Sônia Couto Souza. Método Paulo Freire Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

FINO, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de Investigação). In: Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. PAPERT, Seymour. Diálogos impertinentes: o futuro da escola. São Paulo: TV PUC, 1997.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006

_____.; ROMÃO, José (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA. J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. R. paran. Desenv., Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 2010.

GUISO, L. Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (Orgs.) A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: papirus, 2009. p. 19-48.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abr. 2001

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.) professores e sua formação Lisboa-Portugal, D, Quixote. 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. 3 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 4-5, nov. 2006

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº. 14, p. 61-88, maio/agosto. 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D'Ávila, Cristina. (Orgs.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-2274.

CAPÍTULO 24

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) INTERFACES NA INCLUSÃO DE ALUNOS CAMPEPINOS, NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CECÍLIA FERREIRA DA SILVA, MANAUS-AMAZONAS/BRASIL, PERÍODO 2023-2024

PEDAGOGICAL PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) INTERFACES IN THE INCLUSION OF RURAL STUDENTS, AT THE STATE SCHOOL PROFESSORA CECÍLIA FERREIRA DA SILVA, MANAUS-AMAZONAS/BRAZIL, PERIOD 2023-2024

Kedma Santos Monteiro

Professora Escola Estadual Professora Cecília Ferreira da Silva
kedmamiranda1984@gmail.com

RESUMO

A presente obra traz como temática “Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA) Interfaces na inclusão de alunos campesinos, na Escola Estadual Prof^a Cecília Ferreira da Silva, Manaus-Amazonas/Brasil, período de 2023-2024”. Tendo como objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atendem a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto ao processo inclusivo dos alunos campesinos. Na Escola Estadual Prof^a Cecília Ferreira da Silva localizada na Cidade de Manaus-Amazonas/Brasil. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva que é um método de estudo que tem como objetivo caracterizar elementos de uma determinada população, amostra, contexto ou fenômeno. Geralmente são empregadas para identificar conexões entre conceitos ou fatores nas análises. De acordo com Gil (2017), com enfoque qualitativo e quantitativo, a aplicabilidade do instrumento se deu por meio da aplicação de um questionário aplicado aos professores e alunos. Os principais resultados apresentam que: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui diversos desafios, tanto

nas estratégias educacionais quanto para as metodologias de ensino que atendem às características específicas de seus estudantes campestres. A formação de jovens e adultos não está livre das vulnerabilidades e obstáculos presentes na educação como um todo, mas demanda de pesquisadores e educadores uma transformação imediata nas abordagens pedagógicas e curriculares que se relacionam com os propósitos e metas da EJA.

Palavras-chave: 1. Educação EJA. 2. Campo. 3. Inclusão. 4. Escola Pública.

ABSTRACT

This work has as its theme “Pedagogical practices in youth and adult education (EJA) Interfaces in the inclusion of rural students, at Escola Estadual Profª Cecília Ferreira da Silva, Manaus-Amazonas/Brazil, period 2023-2024”. Having as its general objective: To analyze the pedagogical practices developed by teachers who attend the Youth and Adult Education (EJA) teaching modality, regarding the inclusive process of rural students. At Escola Estadual Profª Cecília Ferreira da Silva located in the city of Manaus-Amazonas/Brazil. The methodological process started from a descriptive research, which is a study method that aims to characterize elements of a given population, sample, context or phenomenon. They are generally used to identify connections between concepts or factors in the analyses. According to Gil (2017), with a qualitative and quantitative approach, the instrument was applied through the application of a questionnaire to teachers and students. The main results show that: Youth and Adult Education (EJA) has several challenges, both in educational strategies and in teaching methodologies that meet the specific characteristics of its rural students. The education of young people and adults is not free from the vulnerabilities and obstacles present in education as a whole, but it demands from researchers and educators an immediate transformation in the pedagogical and curricular approaches that relate to the purposes and goals of EJA.

Keywords: 1. EJA Education. 2. Field. 3. Inclusion. 4. Public School.

INTRODUÇÃO

De acordo com o artigo 4º da LDB fica evidenciada a reconfiguração do campo da EJA, através de sua caracterização como modalidade de educação básica, inteiramente gratuita, tanto no ensino fundamental quanto no médio, respeitando as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos. Nesse sentido, é fulcral entender que, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Situação problema: O que levou à investigação desta pesquisa foi a necessidade de verificar as práticas pedagógicas aplicadas aos alunos da educação de jovens e adultos do ensino médio na E. E. Profª. Cecília Ferreira da Silva, que atende ao processo de escolarização dos alunos que migram da área campesina para a zona urbana em Manaus-AM. Diante disso procurou-se saber: Quais as práticas pedagógicas adotadas ou abordadas na escola pública Estadual Professora Cecília Ferreira da Silva da zona urbana em Manaus para inclusão de jovens e adultos da população campesina? como **perguntas específicas:** Quais são os desafios didáticos na escola urbana que atende estudantes de populações campesinas? De que forma as bases teóricas da didática na educação campestre e como elas se relacionam com as populações amazônicas? Quais as perspectivas futuras sobre o aprimoramento da didática no EJA para populações campesinas? **objetivo geral:** é analisar a aplicação das práticas pedagógicas no ensino na modalidade da educação de jovens e adultos - EJA médio na Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva que atende ao processo de escolarização de jovens e adultos que migram da área campesina para escola pública em Manaus-Amazonas/Brasil.

Cumprindo assim os **objetivos específicos:** identificar os desafios contemporâneos no ensino da EJA, na Escola Estadual Profª. Cecília Ferreira da Silva no período de 2023-2024; Avaliar a estrutura escolar necessária para atender os alunos que vêm do campo com intuito de receber uma educação de qualidade e inclusiva; Verificar as práticas pedagógicas na inclusão social dos alunos campesinos no ensino da EJA médio.

A Justificativa, o Brasil, é uma nação de vasta extensão territorial, abriga uma população extremamente diversificada, resultado de séculos de mistura étnica e variados modos de vida. Nesse contexto, a comunidade rural brasileira exhibe características distintas conforme a região, tradições e contextos culturais. Contudo, os obstáculos enfrentados na educação rural são em grande parte comuns, pois as dificuldades relatadas se assemelham, seja na Amazônia ou em outras partes do país, como problemas logísticos e a falta de educadores para essas populações.

A escola foco desta pesquisa, têm sofrido pela escassez de recursos didáticos, a falta de capacitação dos professores para a educação do campo, haja visto que a formação dos docentes são para atuar na educação formal na modalidade de ensino da EJA, o grande número de alunos com baixo rendimento escolar após o período de pandemia, a escola sem recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos, uma vez que é dever do Estado promover políticas educacionais voltada para essa modalidade de ensino, podemos nos deparar com uma realidade insuficiente na implementação das políticas públicas de governo para atender a escola, os alunos do campo e os alunos da cidade.

Apesar disso, as práticas pedagógicas com alunos da EJA são metodologias inclusivas que devem ser implementadas no ensino em Manaus, como o uso de instrumentos pedagógicos pelos quais podem suprir suas dificuldades como: computadores, práticas esportivas, pesquisas de campo e em laboratório, dinâmica interativa entre os alunos de campo e os da cidade. Dessa forma, os desafios da educação campesina em grande parte são compartilhados, já que de modo geral os relatos dos entraves são semelhantes no campo do estado do Amazonas ou de outras regiões do país, como dificuldade logística ou ausência de profissionais da educação para essa população.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 1 de 2000 aborda as diretrizes curriculares voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando sua identidade específica. As diretrizes estabelecem que a EJA é uma modalidade distinta da educação básica, diferenciando-se do ensino fundamental. Assim, é necessário adaptar as propostas pedagógicas para que as práticas em sala

de aula considerem tanto a faixa etária dos alunos quanto suas experiências de vida.

Com isso, é possível aderir soluções pensadas para a população campestre na região do Amazonas que possam ser adaptadas para a realidade do problema semelhante no contexto campestre em todo Brasil. É importante ressaltar a relevância da temática em estudo para que novas interpretações ou perspectivas sejam atribuídas a dado conhecimento existente gerando assim uma nova perspectiva, adaptando ou expandindo soluções nas práticas pedagógicas no ensino regular da modalidade de ensino da educação de jovens e adultos.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 DESAFIOS DA EJA

O ensino aprendizagem na EJA apresenta inúmeras dificuldades e desafios, haja vista que em geral seu público alvo são pessoas que desde cedo estão inseridas no mercado de trabalho, por enfrentarem vários percalços, portanto, a permanência na escola se torna um desafio. O aluno da EJA já possui opinião formada acerca de diversos assuntos, desenvolvida ao longo da vida. Devido a pluralidade de especificidades que o cerca, assim, a função de alfabetizar, ensinar a ler e a interpretar se torna uma dificuldade maior tanto para quem ensina quanto para quem aprende, pois cada um tem diferentes ritmos de desenvolvimento (MACHADO, 2016).

Para além de mudanças que competem ao trabalho docente, historicamente há a necessidade de mudanças educacionais, mas tais modificações precisam partir de políticas públicas bem intencionadas, pois se nada for feito no âmbito governamental, nada se resolverá, e os pontos de qualidade de ensino se comparados com outros países continuarão abaixo do esperado. Neste sentido, a postura dos educadores deve estar alinhada a uma práxis de ensino aprendizagem que promova mudanças qualitativas na EJA, ou seja, a partir do momento que esses profissionais assumem que seu papel é primordial na educação (GRIFANTTI; BERTOTTI, 2013).

A conduta política e pedagógica do educador que atua na EJA influencia significativamente seu compromisso ético e profissional, pois quanto maior for o seu engajamento político na efetivação dos direitos dos educandos, via práticas pedagógicas transformadoras, melhor serão os resultados obtidos na leitura, compreensão e interpretação de textos e debates acerca de assuntos que permeiam a sociedade. Porque estes são elementos fundamentais à formação crítica e reflexiva dos/as estudantes da EJA (SANTOS, 2015).

Mesmo com todo esse progresso, pouco se fala sobre a formação dos/as educadores/as que promovem a alfabetização. A crítica em torno da falta de uma formação específica para professores da EJA, e a falta de uma didática e conteúdos voltados para atender as necessidades destes alunos ainda perdura e está cada vez maior e mais complexa (OLIVEIRA, 2020).

Machado (2016, p. 434), sobre o início da atuação de professores na EJA e as políticas oficiais de educação de adultos, explana que:

Os professores da EJA que iniciaram sua atuação na educação básica, nos anos 1980, devem se lembrar de que, na maioria dos estados brasileiros, a oferta do Mobral e das classes de Ensino Supletivo era de acesso restrito para os professores, pois para o primeiro eram recrutados monitores e, para o segundo, dependendo da demanda, eram feitos contratos temporários de professores. As políticas oficiais de educação de adultos deixaram marcas muito significativas no imaginário da população, que até hoje ainda podem ser identificadas, sobretudo com um tratamento pejorativo, chamando de “mobral” ou “supletivo” às pessoas que têm pouco conhecimento sobre qualquer coisa.

Arroyo (2006) reitera que o perfil desse/a educador/a se encontra em construção, dessa forma, cabe à educação o desafio para inventar esse perfil e construir sua formação. Para tal feito é necessário investir em políticas fechadas para a formação de educadores da EJA. Estas indagações são de suma importância para compreender todas as tensões acerca da temática apresentada e exige contínuas reflexões (OLIVEIRA, 2020).

1.2 ENSINO-APRENDIZAGEM

Para compreender o processo de ensino aprendizagem na EJA, tem-se que levar em consideração o perfil do educador, compreender sua atuação, analisar sua trajetória profissional, seu olhar sobre a escolarização na concepção do processo de ensino e aprendizagem. Nessa forma, a sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade crescente (ARAÚJO et al, 2021). Nos termos de Pinto (1989, p. 112) “o saber tem caráter exponencial e isso não somente na existência histórica coletiva, senão também na formação pessoal do educador”.

Nessa perspectiva, o processo educativo, deverá embasar-se na didática e entender que as teorias são elaboradas para explicar de forma sistemática, determinados fenômenos e a ele cabe o discernimento na sua aplicação, para que se estabeleçam parâmetros entre o real e o ideal, entre a teoria e a prática. Além disto, deve fornecer elementos para o professor de EJA deve analisar criticamente sua prática pedagógica, visto que ação e reflexão compõem um todo inseparável, pois a separação entre a teoria e a prática, entre o “que fazer” e o “como fazer” conduz a distorções complexas na prática educacional (ARAÚJO et al, 2021).

De acordo com Ribeiro (1994, p. 54)

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates. Assim sendo, percebe-se uma necessidade clara de um aperfeiçoamento e uma capacidade mais crítica do educador diante da realidade que lhe apresenta. O

educador deve valorizar sobretudo sua bagagem cultural e social para a partir destes prismas se tornar um agente social transformador da realidade. Contudo, é preciso considerar a importância dos elementos socioculturais na constituição das características da idade adulta. Ou seja, as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais contribuem para promover constantemente situações de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico (ARAÚJO et al, 2021).

Nessa perspectiva, é fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significados, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. Pois, é através da história de vida é que se pode analisar o processo de escolarização dos alunos da EJA, através do contexto social, das experiências de vidas desses sujeitos, tanto professores e educandos vêm traçando objetivos para que esse processo de aprendizagem seja construído (ARAÚJO et al, 2021).

Para que a aprendizagem seja significativa deve levar em conta o conhecimento que o educando traz consigo, o conhecimento do mundo do qual esse sujeito se encontra inserido, tanto da sua cultura, ideologia, práticas discursivas. Não impondo sobre este indivíduo padrões e conceitos da cultura letrada, mas fazendo que esse adulto participe da cultura letrada reformulando valores, conceitos e atitudes (ARAÚJO et al, 2021).

1.2.1 Desafios da Profissão docente na EJA

São muitos os desafios enfrentados pela educação em nosso país atualmente, em todos os âmbitos. O professor como agente atuante deste sistema passa por inúmeras dificuldades desde a sua formação docente, seja quanto aos conteúdos formativos e seus currículos ou através das cobranças feitas aos professores e a responsabilização pelos processos vivenciados no meio educacional como o fracasso escolar e tantos outros aspectos. Mas o sistema educacional brasileiro não é composto apenas por professores, mas por todos que compõem nossa sociedade tendo como componente fundamental a família que se apresenta como a primeira escola, pois é nela que

os alunos aprendem valor moral, social e afetivo ela deve incentivar seus filhos há buscarem cada dia mais o conhecimento, mas na maioria das vezes esses alunos vêm de populações menos favorecida de nossa sociedade, sendo vítima de preconceitos e discriminações muitos destes pais não tiveram acesso à educação, são analfabetos, alguns acabam não dando o devido valor a educação, desestimulando seus filhos a estudarem, não vendo como meio para um crescimento tanto na vida profissional como financeira, deixando toda responsabilidade pela formação intelectual, moral, social e afetivo para a escola e seus professores tendo estes que desempenharem um papel que não lhes são próprios. Hoje já observamos um número considerável de pessoas que mesmo vindo de famílias carentes conseguiram concluir um curso superior e ter sucesso em todos os âmbitos de sua vida, principalmente nos cursos de licenciatura, ainda existem cursos em nosso país que são considerados da elite e poucos destes jovens conseguiram cursá-los.

Ainda existe uma redução no número de investimentos feitos pelos governos Federais, Estaduais e Municipais em relação à Educação Básica desde as Creches, a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, esta falta de recursos impactam diretamente nos problemas enfrentados pela educação brasileira, muitas escolas encontram-se em péssimo estado de conservação, algumas não possuem espaço físico adequado para atender a grande demanda de alunos, falta o básico como: banheiros, os que têm na maioria das vezes estão deteriorados, água potável para os alunos, bibliotecas, quando existe o número de livros são insuficientes para atender a demanda, sala de computação, acesso dos professores as tecnologia que são muito importantes como Data Show, acesso à internet, carteiras, livros didáticos, todos estes fatores contribuem para desqualificação de nosso sistema educacional proporcionando na maioria das vezes a evasão escolar. Nas nossas Universidades conseguimos observar que esses problemas são amenizados e que podemos considerar que os cursos superiores apresentam uma qualidade representativa bem melhor que os alunos da Educação Básica que tem que conviver com essas situações precárias e na maioria

das vezes não conseguem ter acesso ao ensino superior por não terem tido uma educação de qualidade (TARDIF, 2002)¹.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa deu-se na Escola Estadual Professora Cecília Ferreira da Silva, localizada na Cidade de Manaus-Amazonas/Brasil, no período de 2023-2024. A Escola Estadual Prof^a Cecília Ferreira da Silva segue a abordagem pedagógica da Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos, pois se dedica a entender como a educação pode provocar mudanças na sociedade, ao mesmo tempo em que valoriza a importância da construção do conhecimento baseada nas contribuições acumuladas ao longo da história da humanidade. Conforme Aranha (1996), a abordagem da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, também chamada de Pedagogia Histórica-Crítica, tem como objetivo: “Desenvolver uma teoria pedagógica fundamentada na compreensão de nossa realidade histórica e social, visando possibilitar o papel intermediário da educação no processo de transformação da sociedade.

A escola pesquisada baseia-se nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nosso objetivo é formar estudantes que sejam cumpridores de seus deveres e que tenham consciência e participação ativa em seus direitos. Espera-se que esses alunos se tornem pessoas críticas, solidárias, respeitadoras, tolerantes, engajadas, responsáveis, criativas, dinâmicas e comunicativas, comprometidas com os diversos momentos e situações da vida em sociedade.

Os alunos atendidos pela Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva são oriundos do Bairro do São José, Tancredo Neves, Nova Floresta, Coliseu I, II e III, Valparaíso, Cidade Alta, Cidade de Deus, Santa Inês, Comunidade João Paulo II, Jorge Teixeira I, II, III e IV e Ramal do Brasileirinho e Ramal do Ipiranga.

A Proposta de Educação da Escola Estadual Prof^a. Cecília Ferreira da Silva - fundamenta-se no princípio de que educar significa construir-se enquanto sujeito, tornando-se capaz de assumir atitudes responsáveis que possibilitem respeitar o outro como garantia do respeito a si mesmo; estabelecer uma relação de equilíbrio consigo mesmo e com o am-

biente em que vive e participar da evolução da humanidade interagindo como força transformadora. Segundo Paulo Freire (1996, p.32).

Na formação do cidadão requer que se considere também que numa educação de qualidade são imprescindíveis as concepções de mundo (avanços científicos, tecnológicos e organizacionais); de educação (aquisição de autonomia, integração, conquista de sentimento e da consciência de cidadania); de homem (formação integral); de escola (aquisição de uma consciência crítica em relação ao mundo); de professor (mediador, reflexivo, formador); de currículo (construção de aprendizagens significativas); de planejamento de ensino (instrumento de reflexão contínua) que permeiam tanto no fazer pedagógico quanto nas relações no interior da escola.

Considerando os princípios acima citados, na formação de cidadãos é necessário que consideremos também, que numa educação de qualidade é imprescindível a formação do cidadão crítico e do profissional ético, portanto, a tarefa essencial da escola é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, dos fatos e a sua comunicabilidade. É de suma importância que a Escola instigue a curiosidade do educando, levando-o a ser um engenheiro de ideias, ao invés de “amaciá-la” ou “domesticá-la”, superando o paradigma de ser apenas reprodutores de conhecimentos.

A Escola e a construção do conhecimento terão um maior significado se o processo de ensino-aprendizagem for interativo e se realmente acontecer à interação entre todos os agentes do ensino: professor, estudantes e saberes socialmente construídos. A construção de competências deve ser trabalhada e estimulada de forma mais significativa em sala de aula. O aluno que desenvolve suas competências estará melhor capacitado para lidar com as situações diárias, escolares, sociais e psicológicas.

Nessa perspectiva há de se considerar os princípios norteadores do fazer pedagógico e as relações com o interior da escola, unido aos valores, inovação, participação e transparência, possibilitando a escola se tornar um referencial na formação em um cidadão crítico e consciente, garantindo a permanência dos alunos no intuito de de-

envolver as suas competências e habilidades acadêmicas no que se refere ao conhecimento de adaptação transversal capaz de ser, estar e atuar no mundo.

Dentro de um contexto educacional da Escola Estadual Prof^a Cecília Ferreira da Silva, o conhecimento só tem sentido quando possibilita a compreensão e a transformação da realidade. Portanto, sustenta-se na ideia de que a construção do conhecimento se dá numa relação de interação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem (escola, família e aluno), onde seja possível desenvolver potencialidades e competências cognitivas que propicie ao educando o desenvolvimento de uma consciência crítica/criativa/reflexiva e o pleno exercício da cidadania.

Mediante todas as justificativas e análises dos processos escolares adotamos como essencial, na garantia de viabilizar este projeto político a tendência pedagógica da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos dando ênfase ao Interacionismo, em detrimento das teorias do Tradicionalismo e Liberalismo Educacional, por estarmos convencidos dos avanços que esta trará para o desenvolvimento da educação nesta escola.

Em uma pesquisa de natureza descritiva, a intenção é expor as características de uma população ou fenômeno específico em estudo, além de possibilitar a identificação de relações entre variáveis e traçar suas propriedades. Essa abordagem não é incumbida de oferecer explicações sobre os fenômenos que analisa. Segundo Rovey (2000), a pesquisa descritiva consiste na observação, registro, análise e interligação de eventos ou fenômenos. Seu objetivo é determinar a frequência com que um fenômeno ocorre, suas interações com outros fenômenos e suas particularidades. Essa abordagem abrange uma variedade de aspectos dentro de um contexto particular, examinando e reconhecendo as diferentes manifestações dos fenômenos, sua estrutura e categorização. Além disso, é essencial ter uma fundamentação teórica e prática para descrever e compreender os impactos sobre o fenômeno estudado.

A abordagem consiste em uma perspectiva tanto qualitativa quanto quantitativa, utilizando como método técnico a pesquisa documental e a coleta de dados realizada por meio de análises. Assim, ao classificar as

fontes, é possível efetuar uma avaliação qualitativa que é complementada por um “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A metodologia quantitativa se distingue pelo emprego de métodos de coleta de dados que visam examinar hipóteses através de medições numéricas e análises estatísticas. Essa abordagem exige um uso significativo de matemática e estatística, essenciais para possibilitar a quantificação das relações entre os dados que o pesquisador reuniu, levando-o a buscar um volume máximo de informações. O papel do pesquisador não é contradizer os fenômenos que estão sendo estudados. Suas convicções, ansiedades e anseios não devem impactar os resultados da pesquisa ou afetar os métodos utilizados, uma vez que a meta é verificar os resultados que se traduzem em dados numéricos precisos, os quais não admitem interpretações subjetivas.

A metodologia qualitativa se distingue pela obtenção de informações sem quantificação numérica, focando em explorar e refinar questões de pesquisa durante a análise dos dados. O investigador é o elemento essencial para examinar esses dados, uma vez que a análise não se baseia apenas em estatísticas, mas na coleta de percepções dos participantes – suas emoções, vivências, prioridades e outros elementos subjetivos.

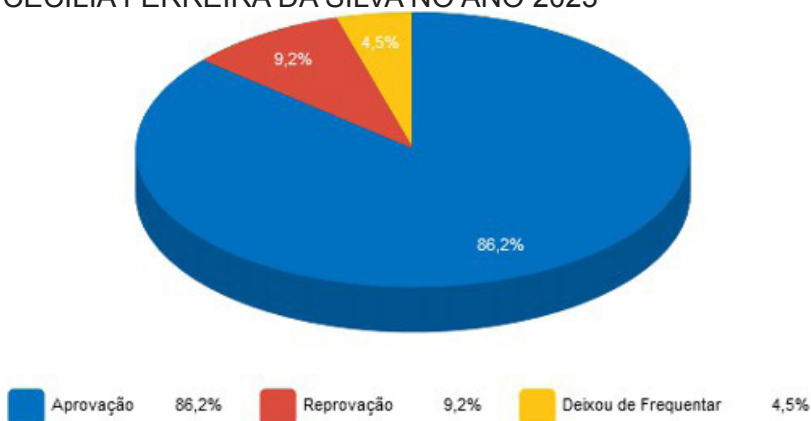
A instituição busca proporcionar um aprendizado significativo que fomente a construção de conhecimento, alicerçado nas competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento, respeitando a singularidade de cada aluno e assegurando o cumprimento de seus direitos e deveres. Assim, a escola se compromete com uma educação que valoriza a diversidade, formando cidadãos críticos e engajados, fundamentados em valores éticos e democráticos.

A Escola Estadual Prof^a Cecília Ferreira da Silva, valoriza a educação como um instrumento para fortalecer as conexões entre a escola, a família e a comunidade, proporcionando uma formação de alta qualidade por meio de um esforço colaborativo que envolve todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Isso oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolverem autonomia, respeito, cooperação, valores de liberdade e um senso de cidadania, capacitando-os a atuar de maneira crítica, reflexiva, criativa e ativa na sociedade. Abaixo o gráfico do rendimento escolar da escola pesquisada.

Para a obtenção das informações, diversas fontes foram consultadas, em publicações científicas, livros e documentos governamentais relacionados à EJA, além de questionários distribuídos aos educadores e alunos. A opção por uma metodologia quantitativa e quantitativa, possibilitou a captação de dados numéricos que, ao serem analisados estatisticamente, proporcionaram uma compreensão clara da situação da inclusão nas instituições de ensino. Os questionários foram elaborados com o objetivo de analisar diversos fatores, incluindo a formação docente e as principais dificuldades dos alunos da EJA médio na inclusão dos campesinos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

GRÁFICO 01: RENDIMENTO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CECÍLIA FERREIRA DA SILVA NO ANO 2023



Fonte: SIGEAM (2024)

Como comprovado, a Escola obteve um rendimento de 86,2% na aprovação, 9,2% foram os alunos que não foram aprovados e 4,5% evadiram da escola o que se comprova que a escola estudada necessita corrigir os índices de reprovação. A instituição serve como um ambiente único para o desenvolvimento de ideias e valores, que devem ser debatidos e analisados, em vez de serem meramente impostos. Portanto, é essencial que a escola crie um espaço onde alunos e professores possam discutir não apenas a transmissão de conhecimento, mas também princípios como justiça, respeito, colaboração e soli-

dariedade, entre outros. O universo da pesquisa é composto por 993 alunos matriculados e 40 educadores distribuídos em turnos diversos. A coleta dos dados voltou-se para o público cursando o ensino médio da educação Jovens e Adultos (EJA) do período noturno com idades entre 18 a 60 anos de idade. Já a amostra delimitou aos entrevistados o quantitativo de 40 alunos, referente a uma sala de aula da 3ª série, onde 10 eram alunos da zona rural.

Também foram questionados 10 professores que ministravam aula no ensino da EJA na escola em estudo. Por fim, o alvo desta pesquisa relata sobre o tema em questão, que pode contribuir para a discussão, a identificação e a solução de problemas relacionados com a inclusão e a implementação de práticas pedagógicas no ensino da EJA médio na Escola Pública Profa. Cecília Ferreira da Silva para os alunos da EJA médio na inclusão dos campesinos. A escolha desses participantes tem como objetivo captar uma visão abrangente sobre as práticas inclusivas adotadas na escola, possibilitando a análise das experiências e dos desafios enfrentados por esses educadores e profissionais no processo de inclusão.

Quando se perguntou sobre os desafios contemporâneos da EJA os professores responderam que:

TABELA 02: A EDUCAÇÃO DA EJA ATUAL FRENTE AOS DIVERSOS OBSTÁCULOS

P1/P2	Ajuste às transformações: Os especialistas que participam do processo educativo devem se ajustar às novas circunstâncias para apoiar o crescimento nesta modalidade de ensino. (EJA)
P3/P4	Olha no nosso ponto de vista a tecnologia: A presença constante da tecnologia demanda uma revisão do processo educacional e uma reconfiguração do espaço escolar. O que pode inovar o ensino da EJA e minimizar a evasão bem como atender com mais eficácia os alunos que migram de comunidades rurais.
P5/P6	Realmente a desmotivação dos estudantes: Ausência de entusiasmo dos alunos nesta modalidade de ensino é muito elevada, no entanto propomos que os educadores usem estratégias inovadoras, hoje temos a internet que facilita tais buscas e qualificação.
P7/P8	Indisciplina: Presença de comportamento desregrado
P9/P10	Normas convencionais: Professores, estudantes, pais e responsáveis continuam a se apegar à concepção individualista da educação tradicional, o que impede o progresso dos alunos.
P11/P12	Ausência de investimentos generalizados e de inovação.

Fonte: A pesquisadora (2024)

Como comprovado nas falas dos professores, as dificuldades são diversas, no entanto eles propõem métodos para se corrigir os défices no ensino da EJA, na escola pesquisada. Na formação de jovens e adultos, existem fundamentos que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A abordagem nessa modalidade de ensino difere das demais, levando em conta aspectos como o perfil dos alunos e suas idades. Os princípios de equidade, diversidade e proporcionalidade devem sempre guiar a adoção e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como a implementação de um modelo pedagógico específico, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade.

Discutindo a equidade e a distribuição adequada dos componentes curriculares, busca-se promover um nível de formação equitativo e recuperar a igualdade de direitos e oportunidades no contexto do direito à educação para jovens e adultos. Essa abordagem é fundamental para permitir que cada indivíduo tenha a chance de alinhar sua trajetória de maneira justa, garantindo que aqueles que tiveram seus direitos comprometidos em diferentes situações da vida possam reaver essas oportunidades.

Paulo Freire desempenhou uma função crucial em um movimento conhecido como “Educação Popular”. Saviani (2013, p.317) descreve esse novo método de aprendizagem e ensino como: “uma educação do povo, realizada pelo povo e em benefício do povo”. O objetivo era romper a ideia de que a educação era um privilégio da elite, destinada ao povo.

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHAS, 1996, p. 209).

A educação envolve o processo de formação que ocorre no âmbito familiar, nas interações sociais, no ambiente de trabalho, nas instituições acadêmicas e de pesquisa, nas mobilizações sociais e nas entidades da sociedade civil, além de se manifestar nas diversas expressões culturais (LDB, nº 9394/1996 apud COLOMBO, 2004).

Assim, a educação é vista como um componente essencial que molda e é moldado pelas interações sociais mais amplas, ajudando, de maneira paradoxal, tanto na transformação quanto na preservação dessas interações. Com essa perspectiva, esta pesquisa posiciona a escola como um ambiente institucional onde o conhecimento acumulado ao longo da história humana é produzido e disseminado de forma sistemática.

Organização dos Resultados do Segundo Objetivo Específico

Avaliar a estrutura escolar necessária que atender os alunos que vem do campo com intuito de receber uma educação de qualidade e inclusiva;

Os alunos da área rural do Brasileirinho que migram para as escolas urbanas estaduais próximas a comunidade como: E. E. Vasco Vaz, E. E. Prof. Cleomenes do Carmo Chaves” e E. E. Profa. Cecília Ferreira da Silva. Não tem um serviço de transporte público escolar para o acesso dos alunos até a escola, o que dificulta o retorno dos mesmos às suas residências, eles andam quilômetros, e este percurso no turno da noite se torna muito perigoso, com o retorno para os seus lares após às 22h, os alunos ficam completamente vulneráveis aos assaltos ou aos assédios para o público feminino. Fato este que por infelicidade de uma de nossas alunas, quando estava se dirigindo para a Escola, a referida foi acometida de uma violação e por consequência disso, desistiu de estudar.

A comunidade rural do Brasileirinho, atualmente conta com cerca de 8.000 moradores residindo na área, que vivem da agricultura. Este encharco dar-se-á devido às proles das famílias residentes na comunidade crescerem e por pessoas que conhecem a localidade e escolhem a zona rural para viverem pela tranquilidade, menos violên-

cia, e qualidade de vida da área campesina, pois acabam fugindo da vida na cidade para a vida no campo.

A pesquisa de campo se deu com alunos matriculados no 3º ano da EJA, nesta turma um quantitativo reside do Ramal do Brasileirinho, o qual fica próximo ao do bairro Jorge Teixeira, na zona leste de Manaus. A localidade situa-se entre os seguintes bairros: Jorge Teixeira, Ipiranga e Comunidade do Giró. A comunidade conta com duas linhas de ônibus, uma fixa com o nº 066, que durante a semana geralmente passa de hora em hora, para atender toda a comunidade e uma linha experimental no quilômetro oito com ônibus pela manhã e à tarde somente nos dias de segunda-feira a sexta-feira.

Na comunidade existe uma escola municipal localizada no 10 km, que atende os alunos da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, e ensino fundamental supletivo. A Escola Municipal Prof Emanuel Rebelo da Cunha.

Não existem escolas estaduais dentro da comunidade do brasileiro. Sendo um dos desafios encontrados pelos alunos que decidem sair em busca de melhores condições para qualificação para o mercado de trabalho.

A Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva, não suporta a demanda quanto ao quantitativo de alunos que necessitam estudar e ter seus direitos à educação garantidos, contudo existem outras escolas estaduais nas adjacentes do bairro Jorge Teixeira, Zona Leste de Manaus.

O campo, compreendido a partir do conceito de territorialidade, é o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Mais do que um perímetro não-urbano, o campo possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde tiram o seu sustento.

Caso comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também especificidades que precisam ser incorporadas nos projetos político-pedagógicos. Entendemos, no entanto, que o campo e a cidade são dois pólos de um contínuo, duas partes

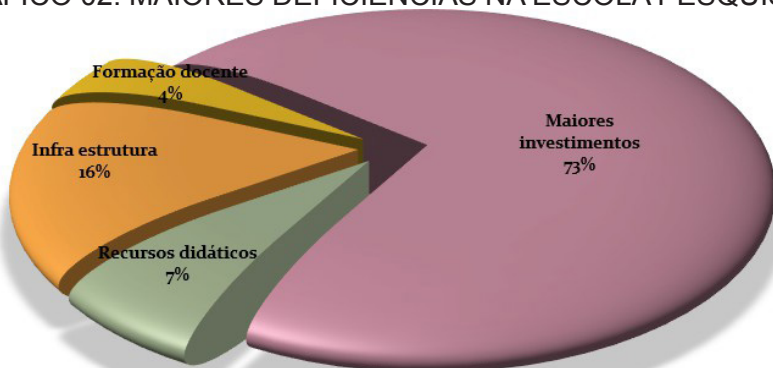
de um todo, que não podem se isolar, mas, antes de tudo, articulam-se, completam-se e se alimentam mutuamente.

Ao se aludir à prática pedagógica de educadores, são compreendidas as concepções de Pedagogia e suas relações com o exercício da prática educativa.

Nas práticas educativas desenvolvidas junto a alunos jovens e adultos, muitas vezes ignoram-se a idade e as vivências sociais e culturais desses educandos, mantendo nas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças do ensino regular, enquanto as práticas e conteúdo a serem trabalhados deveriam ser aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meios para a autonomia desses sujeitos, sendo desenvolvidos a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes dos educandos.

A escola do campo deve corresponder a necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando se perguntou dos professores entrevistados as maiores deficiências na condução do ensino aos alunos da EJA, eles responderam que:

GRÁFICO 02: MAIORES DEFICIÊNCIAS NA ESCOLA PESQUISADA



Fonte: A pesquisadora (2024)

Como comprovado de forma gráfica 73% dos entrevistados alegam que falta mais investimento para a Escola e ao programa da modalidade EJA para que o ensino seja mais relevante, 16% relataram as dificuldades na infraestrutura, 7% fizeram menção aos recursos didáticos da escola e 4% relataram a formação docente.

Um dos principais obstáculos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a continuidade dos jovens na escola, uma modalidade de ensino que apresenta altas taxas de desistência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) menciona que o sistema educacional “deve permitir o acesso e a permanência do trabalhador na escola por meio de ações integradas e complementares”. Ao se referir aos sistemas de ensino, estamos tratando de uma colaboração entre municípios, estados e a União, que devem unir esforços para criar estratégias que incentivem aqueles alunos que, por algum motivo, interromperam seus estudos, somando as deficiências apresentadas pelos educadores precisa-se corrigir com brevidade tais paradigmas.

A falta de material escolar tem sido um dos problemas inerentes aos desafios da relação aluno-professor nas escolas públicas em Manaus, pois, devido às problemáticas encontradas em sala de aula, tanto os alunos quanto os professores

sentem a necessidade de um suporte escolar mais eficiente, conforme o Quadro 03 a seguir:

TABELA 03: EQUIPAMENTOS DE SUPORTE AO ALUNO QUE MAIS FALTAM NA ESCOLA PESQUISADA

Problemáticas	Suporte escolar	Percentual
Falta de infraestrutura escolar	Falta bastante	23,86 %
Instrumentos de suporte ao aluno do campo: mesas, cadeiras, lousas, livros	Falta bastante	21,4 %
Falta de preparo / capacitação profissional	Falta Bastante	16,78 %
Atendimento às necessidades especiais	Falta Bastante	14,91 %
Falta de materiais didáticos/ pedagógicos específicos	Falta regularmente	12,6 %
Falta de estratégia/ metodologia de ensino	Falta pouco	10,7 %
Total		100%

Fonte: A pesquisadora (2024)

Manter um ambiente escolar adequado não é tão simples quanto parece. Quando se trata de instituições públicas, ainda é preciso vencer todo o engessamento existente, que conhecemos como burocracia, extremamente necessária ao serviço público. Entretanto, a falta de preparo e conhecimento dos gestores torna as possibilidades de execução e gestão muito morosas. É sabido que escolas mais antigas tendem a apresentar mais problemas estruturais, decorrentes da própria deterioração. Falhas que, se mantidas por muito tempo, podem estigmatizar o local. “Se um professor puder escolher onde dar aula, vai preferir os espaços mais confortáveis e melhores, ou apenas bem-conservados, pois onde as instituições tem a melhor infraestrutura são também os espaços de melhor qualidade de ensino na educação.”, cita um professor.

Organização dos Resultados do Terceiro objetivo Específico

Verificar as práticas pedagógicas na inclusão social dos alunos campesinos no ensino da EJA médio;

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um texto que estabelece uma proposta curricular padronizada para todas as instituições de ensino do Brasil. Elaborada pelo Conselho Nacional de Educação sob a orientação do MEC, sua primeira versão não incluiu a Educação de Jovens e Adultos, o que gerou uma falta, considerando que as necessidades educativas de uma criança de seis anos são diferentes das de um jovem de quinze anos ou de um adulto de quarenta anos.

Em razão de diversas circunstâncias, como questões socioeconômicas, obrigações profissionais, gravidez na adolescência e problemas familiares, muitos jovens e adultos abandonaram os estudos na infância. A maioria desses indivíduos já está inserida no mercado de trabalho, requerendo suas atividades pela manhã. Portanto, é fundamental desenvolver práticas curriculares que atendam esses jovens e adultos com opções de estudo durante a noite.

A BNCC não estabelece um currículo específico para esse grupo, considerando que o mesmo programa utilizado na educação infantil seria aplicável. É fundamental identificar quais conteúdos têm rele-

vância para os alunos da EJA. Uma vez que, em muitos casos, esses estudantes já enfrentaram situações de exclusão, as instituições educacionais precisam apoiá-los na conquista de suas metas. A ausência de um direcionamento claro da BNCC para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), juntamente com um currículo que não se adapta à diversidade dos jovens e adultos, tem prejudicado o progresso educacional desses grupos. Isso afeta, por exemplo, as populações ribeirinhas, os trabalhadores das áreas rural e urbana, jovens que apresentam distorção idade-série e mães que interromperam seus estudos para dar atenção a seus filhos. Para atender adequadamente esses públicos, seria necessário revisar a BNCC e incluir conteúdos específicos que se alinhem às particularidades dos alunos.

No que refere à opinião dos professores sobre o currículo da EJA e a adequação à realidade dos educandos, foram relatadas opiniões diferentes. Segundo as informações que se obteve apontam que:

TABELA 04: RESPOSTAS DOS DOCENTES SOBRE CURRÍCULOS DA EJA

Respostas	Docentes
Resposta 1	P1/P2: <i>“Cabe à escola e educadores adaptar-se à realidade da clientela, selecionar materiais adequados, bem como livros adequados também”.</i>
Resposta 2	P3-2: <i>“O currículo tem que ser direcionado para o aluno pensando que ele prepara o aluno tanto para o mercado de trabalho e para a vida e também já preparando eles para o ENEM”.</i>
Resposta 3	P4/P5: <i>“Os conteúdos estão descontextualizados de suas realidades”.</i>
Resposta 4	P6/P7: <i>“Traz uma realidade diferente dos alunos”.</i>
Resposta 5	P8: <i>“A contextualização com a necessidade imediata dos educandos precisaria ser trabalhada mais fortemente”.</i>
Resposta 6	P9: <i>“O currículo é extenso e a duração das aulas é bem reduzida. O nível das aulas é muito baixo”.</i>
Resposta 7	P10: <i>“A proposta curricular da EJA precisa ser entendida como referencial para organização do trabalho pedagógico, sendo flexível e adaptável à realidade dos alunos. Às vezes é muito difícil, porque os materiais de uso vêm sempre com a realidade de fora”.</i>
Resposta 8	P11/P12: <i>“Em muitos momentos não me atento a eles por entender que eles precisam de outros conhecimentos dos quais o currículo descreve por causa do atraso que eles trazem na aprendizagem”.</i>

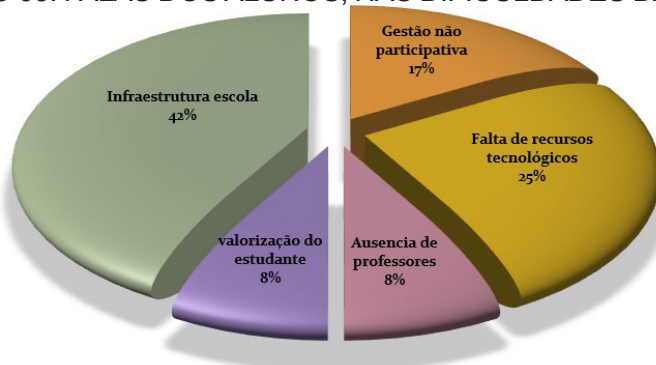
Fonte: Pesquisa de campo, Autora, 2023.

Como podemos observar, na maioria das falas, os professores não estão completamente satisfeitos quanto ao currículo e a realidade da escola e dos educandos, havendo uma divergência de opiniões entre professores. Os docentes P1/P2 enfatiza que mesmo que o currículo não esteja adequado a realidade dos educandos e das escolas, cabe a eles, escola e educadores adequá-lo, de forma que adapte os materiais e livros para a realidade deles. O docente P3 opina que o currículo deve ser repensado, considerando o aluno e sua preparação para o mercado de trabalho e para a vida. O docente 06 reconhece o currículo como sendo extenso para o pouco tempo que dispõem nas aulas.

Os docentes P4/P5 concordam que o currículo está descontextualizado da realidade deles. Os docentes P6/P7 tem opinião parecida quando colocam em pauta a necessidade do aluno, o que os alunos necessitam aprender dentro do que o currículo estabelece e segundo a docente P8 ela prioriza, em alguns momentos, trabalhar o que é significativo para eles. A docente P9/P10 considera que o currículo é o documento que fundamenta o trabalho dos professores, sendo este flexível e adaptável a realidade, o que vai de encontro com o pensamento do docente P11/P12, contudo, ela afirma que é difícil essa prática pois os materiais que dispõem trazem uma realidade diferente e não ajudam nessa adaptação para nossa realidade.

Quando se perguntou dos alunos participantes desta pesquisa quais eram, suas maiores dificuldades no ensino da EJA, no que se refere ao sistema pedagógico eles responderam que:

GRÁFICO 03: FALAS DOS ALUNOS, NAS DIFICULDADES DA ESCOLA



Fonte: A pesquisadora (2024)

No parecer dos alunos entrevistados 42% foram unânimes em falar da infraestrutura da escola e suas dificuldades, 25% relataram a falta de recursos tecnológicos, 17% fizeram menção a gestão escolar que não viabiliza recursos, e 8% relataram valorização e ausência dos educadores como se explicitará a seguir.

Os alunos (CB), da Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva em Manaus, reclamam das condições atuais, que, segundo eles, passam por problemas de estrutura física e de pessoal. As reivindicações para que haja melhorias no local, tanto no prédio, com uma ampla reforma, como também na contratação de mais professores, eram as bandeiras levantadas por todos. Vivemos uma cultura de gestão patrimonialista, atualmente o gestor tratando a coisa pública como se privada fosse, o que acaba se traduzindo num comportamento depreciativo por parte dos alunos, pois essa cultura parece impregnar as salas de aula.

Quanto à prioridade que é dada para a EJA, na opinião deles as opções mais assinaladas foram que a EJA é priorizada da mesma forma que as demais modalidades e marcaram também a opção que não sabiam responder. No que diz respeito a perspectiva para a conclusão dos estudos, a maioria respondeu que pretendem continuar estudando e trabalhando, em segundo, pretendem somente continuar estudando, houve os que disseram que ainda não sabiam e por último, a opção que queriam somente trabalhar. Quando questionado sobre a importância da escola, disseram que a escola é importante para seu futuro, em segundo dizem que a escola é decisiva para o futuro.

Ao questionarmos sobre as ferramentas modernas utilizadas pelos educandos e os meios de comunicação que utilizam para se manterem informados. Obtivemos os seguintes resultados, conforme o Quadro 5 apresentado:

TABELA 05 - PERCENTUAL DO USO DE COMPUTADORES PELOS ALUNOS.

Respostas	Percentual (%)
Não sabem usar o computador	(X) Não sabe usar () Usa de forma regular () Bastante
Usam o computador somente para a realização de trabalho na escola	() Sim (X) Não
Usam o computador para realizar atividades relacionadas ao trabalho	() Sim (X) Não

Fonte: Pesquisadora (2024)

Quando os alunos foram questionados com a pergunta: “Vocês cuidam da escola?” Foi constatada respostas como: “Não é minha casa, todo mundo não tá nem aí para a escola, não adianta eu cuidar e o restante quebrar”.

Essa visão não deve ser diferente das demais das diversas outras instituições; porém, esse campo já abordaria uma outra questão, a social. Bem sabemos que a maioria dos alunos de escola pública são alunos com extrema precariedade financeira - embora não serem todos, mas a maioria, pois em conversa com um professor, observamos que a lista de material, solicitada para realização de uma feira cultural observa-se que não passa de R\$ 25,00, o alunos relatam a imensa dificuldade financeira e social em que vivem. Uma disparidade social da realidade das escolas particulares, no entanto, tal fator não justifica a falta de cuidado com o patrimônio público, o que foi um ponto citado ou levado em consideração pelos professores.

A modalidade EJA é formada por um público complexo, diferente, com inúmeras necessidades de aprendizagens. Na EJA estão os analfabetos, os analfabetos funcionais, os jovens que se encontram em situações de distorção idade-série, os jovens e adultos que buscam a escolarização. A EJA demanda políticas públicas condizentes com sua realidade que possibilite não só o retorno à escola, como a sua permanência e a sua continuidade e tudo isso permeado por uma aprendizagem real, satisfatória. Os sujeitos da EJA precisam de uma escola que parta das suas características, que respeite o seu tempo de aprendizagem e que lhe dê condições de seguir adiante sempre. Uma educação continuada com possibilidade para a vida toda. Só assim poderá realmente se efetivar o compromisso e o dever do estado (LEITE, 2013, p. 49-50).

A educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados, pois são frutos da produção, da família, da convivência social, da organização comunitária, da cultura e do lazer. A sala de aula, por sua vez, é um espaço específico de sistematização, de análise e de síntese das aprendizagens constituindo, assim, num local

de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

No questionário aplicado para análise, também foram elaboradas questões a respeito do ambiente e percursos escolares dos educandos. Nisso, no que refere à procedência escolar dos participantes, apenas uma pessoa respondeu que estudou em escola particular, todos os outros estudaram em escola pública. A maioria dos participantes deixaram de frequentar a escola antes de ingressar na EJA. Nessa porcentagem da maioria estão os educandos entre 20 a 72 anos. No entanto, uma realidade encontrada atualmente são os jovens entre 15 a 18 anos que migram para EJA.

Pesquisas realizadas por Souza (2020) destacam em seu trabalho sobre as migrações juvenilizadoras da EJA de alunos que vêm do campo para cidade, que esse fenômeno se define pelo significativo número de matrículas de pessoas com idade entre 15 e 17 anos nessa modalidade. A autora reforça trazendo dados do Censo da educação em 2019, onde mostram que dos 3.273.668 estudantes matriculados, em todo o Brasil, 1.054.965 têm menos de 20 anos, representando cerca de 33% das matrículas. Os dados oficiais de matrículas no *site* do INEP, demonstram que pelo menos nos últimos 10 anos, escolas, educadores e alunos da EJA têm se deparado com esse fenômeno. Souza (2020) aponta que esse resultado, em grande parte, se dá por processos de transferência compulsória do ensino regular para a modalidade, empreendidos pelos gestores das escolas.

No que confere a idade do início dos estudos, a maioria relatou que iniciou seus estudos entre 4 a 7 anos de idade. Quanto aos motivos por que eles tiveram que interromper os estudos e a duração de tempo que ficaram sem estudar, eles citaram que:

TABELA 06: MOTIVOS QUE LEVARAM OS ESTUDANTES DA EJA A INTERROMPEREM OS ESTUDOS

MOTIVOS QUE LEVARAM OS EDUCANDOS A INTERROMPEREM OS ESTUDOS	OPTARAM
1 - Viagem do campo para cidade	
2- Gravidez	X
3 - Cuidar da família (filhos, irmãos...)	
4 - Doença e baixa condição financeira	X
5- Necessidades pessoais e distância	
6 - Trabalho	X
7 - Vontade própria (perdeu o interesse)	
8 -O cônjuge não deixava estudar	
9 - No interior não oferecia as séries para dá continuidade	

Fonte: INEP (2024)

No que diz respeito aos motivos que levaram os educandos a interromperem seus estudos, surgiram diversas respostas entre as quais, de acordo com a tabela, foram elencados do maior ao menor número de respostas. Dessa forma, o primeiro motivo mais citado entre os participantes, foi devido eles terem que trabalhar para ajudar nas despesas da família, para se sustentarem e sustentar os filhos. O segundo maior motivo foi pelo fato de as mulheres engravidarem e não terem condições de continuar, pois a maioria eram mães solteiras e tinham que cuidar dos filhos sozinhas.

Ademais, foram citados na sequência outros motivos como doença na família, de filho com necessidade especial, ou eles mesmos adoeceram e tiveram que desistir dos estudos para tratamentos; necessidades pessoais (sem justificativas), por terem que viajar (questões pessoais), por vontade própria (o estudante perdeu o interesse nos estudos), o cônjuge não deixava estudar (no caso das mulheres) e nas comunidades do interior não oferecia as séries para que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos (uma realidade das comunidades era o ensino até a 4ª Série - atual 5ºAno, ou seja o Ensino fundamental I).

Além disso, também foi possível identificar o tempo que os educandos que interromperam os estudos passaram fora da escola. Disso, constatou-se o resultado conforme demonstra:

TABELA 07: TEMPO FORA DA ESCOLA.

Quantidade de tempo	Número de pessoas que responderam
1 ano a 5 anos	40%
6 anos a 9 anos	35%
10 anos a 15 anos	15 %
32 anos	10%

Fonte: A pesquisadora (2024)

Nesse contexto, apresentamos na sequência, os dados obtidos via questionários com o intuito de demonstrar o perfil dos estudantes que frequentam a EJA na Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva em Manaus. Assim, estudantes colaboradores desta pesquisa têm entre 18 a 60 anos. Os dados demonstram que há muitos jovens frequentando a EJA nesta escola. Se observou que há mais jovens e adultos nas turmas de EJA no ano de 2023/2024. Isso foi confirmado pelo resultado da pesquisa em resposta ao questionário quando se perguntou a idade de cada participante, observei que a sala era mista, de público de jovens, adultos e idoso, sendo assim constata-se que a maioria das turmas são formadas por um número maior de jovens, segundo pelos adultos e há pouca procura pelos idosos devido o tempo que ficam fora da escola.

Os docentes que atuaram na Educação de jovens e adultos receberam orientações que os habilitem a observar os seguintes princípios em sua prática profissional, pela compreensão de que as políticas e práticas pedagógicas aplicadas à EJA na E. E. Profa. Cecília Ferreira da Silva são fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento da educação no jovem, conforme apresentado:

TABELA 08: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICADAS NA EJA NA ESCOLA PESQUISADA

Itens	Práticas pedagógicas no ensino da EJA Médio da escola em estudo.
Prática 1	O processo de ensino e aprendizagem articula a organização do trabalho pedagógico, a forma de tratar o conhecimento e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola. () Sim (X) Não

Prática 2	Os objetivos, os conteúdos e os processos avaliativos são articulados no planejamento e envolvem a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, materializando-se em situações concretas de aprendizagem em sala de aula. () Sim (X) Não
Prática 3	O processo de ensino e aprendizagem é potencializado pela metodologia problematizadora, que localiza o educador como condutor do estudo da realidade, percorrendo as seguintes etapas: (X) Levantamento de elementos da realidade; (X) Problematização em sala de aula da realidade apresentada e dos conteúdos trabalhados; () Teorização (estudos que possibilitem auxiliar a busca de respostas junto ao conhecimento científico); (X) Definição de hipóteses para solução das problemáticas estudadas; (X) Proposições de ações de intervenção junto à comunidade;
Prática 4	A gestão escolar deve ser democrática e participativa, abranger a escola e a comunidade; (X) Sim () Não
Prática 5	Gestão democrática e participativa se contextualiza nos processos sociais, políticos e econômicos que delimitam/influenciam a ação educativa da instituição escolar. (X) Sim () Não
Prática 6	A constituição e/ou o fortalecimento de coletivos formados por educadores, educandos, pais, comunidade organizada e demais trabalhadores, a exemplo do Conselho Escolar, ajudam a empreender, na prática, pressupostos amplos de gestão democrática. (X) Sim () Não

Fonte: A pesquisadora (2024)

A EJA na rede Estadual de ensino do Amazonas tem por finalidade o atendimento às necessidades, anseios e especificidades dos estudantes jovens e adultos. É ofertada na unidade escolar no turno noturno o segmento Médio.

A escola deve ter um ambiente acessível e fazer com que todos os estudantes participem ativamente de todas as atividades escolares, além de promover um local propício à celebração da diversidade. É preciso oferecer todos os suportes de que os alunos necessitam. A parceria entre os pais e a escola deve ser consistente, assim como a promoção de atividades colaborativas. O currículo e métodos devem ser elaborados e escolhidos de acordo com a necessidade local.

As práticas inclusivas não se pautam em adaptações para beneficiar uma minoria, mas, sim, proporcionar uma educação diferenciada para todos os alunos. A acessibilidade é requisito indispensável, através dela é possível garantir o acesso de todos os alunos na escola, assim como a circulação dos mesmos pelos diversos

A habilitação em Educação do Campo para os professores que atuam na rede e, em havendo vagas, o ingresso de futuros professores para atuar nesta modalidade da educação formal estará criando condições para o cumprimento do estabelecido na LDB que é a oferta do ensino com garantia de padrão de qualidade, sendo a habilitação legal dos professores um dos indicadores que exercem efeitos sobre a qualidade do ensino. A necessidade de construir uma nova realidade de qualidade de vida para a população do campo impõe a formação de professores com paradigmas de valorização da vida no campo. O efeito será possível com a existência de cursos específicos para atender à política pública de valorização da educação do campo.

A universidade pública no Amazonas tem a corresponsabilidade pela produção dos indicadores sociais do contexto onde se insere o que a obriga a apoiar as políticas públicas associadas à valorização da educação formal ofertada à totalidade da sociedade onde se insere. Os indicadores da sociedade de certa forma refletem o compromisso das lideranças sociais formadas pela universidade, razão pela qual se instala o compromisso ético da instituição em contribuir com a criação e consolidação de cursos que formem profissionais com perfil pertinente aos desafios amazônicos em suas diversas dimensões inclusive a educação do campo.

Na esfera dos Conteúdos Programáticos temos a Disciplinas, os Temas principais, os Subtemas e os Materiais e recursos didáticos utilizados pelos professores para o desenvolvimento da aula. A Metodologias de Ensino é uma dimensão que faz as Abordagens pedagógicas. Ex: aula expositiva, ensino híbrido, PBL que é o estudo individual dos alunos orientado por discussões de problemas realizadas no grupo tutorial. A Estratégias de ensino como:

FIGURA 01: PROPOSTAS PARA APRIMORAMENTO DO ENSINO DA EJA



Fonte: A pesquisadora (2024)

Tais estratégias de ensino podem viabilizar maior praticidade nas práxis docentes. E trabalhando também as Tecnologias educacionais como as plataformas digitais, aplicativos para o ensino a distância.

A última dimensão é a Avaliação: abordar os tipos de avaliação (formativa, somativa, diagnóstica. Ferramentas de avaliação tais como: testes, portfólios, autoavaliação que são Critérios de sucesso.

Quando questionados sobre o motivo para estarem estudando e persistirem no decorrer de seus percursos escolares, surgem justificativas diversas como:

TABELA 09: RESPOSTAS DOS ESTUDANTES DA EJA

Itens	Resultados
Resposta 1	Porque querem concluir os estudos e trabalhar;
Resposta 2	Para ser alguém na vida;
Resposta 3	Fazer faculdade;
Resposta 4	Conquistas pessoais (ter a casa própria, um bom emprego, dá um futuro melhor para os

Resposta 5	filhos, etc.);
Resposta 6	Quer ser exemplo para a família;
Resposta 7	Por exigência do mercado de trabalho e a concorrência do mundo atual;
Resposta 8	Ter mais conhecimento com as letras;
Resposta 9	Saber ler bem a Bíblia;
Resposta 10	Pela mãe;
Resposta 11	Ajudar o filho a estudar.

Fonte: A pesquisadora (2024)

Consideramos assim, que os estudantes procuram a EJA com o objetivo de concluir os estudos e receber o certificado do Ensino Fundamental e Médio para entrar no mercado de trabalho, sendo essa uma exigência da sociedade atual. Quando eles citam a frase “ser alguém na vida”, percebe-se que ela vem cheia de esperança, onde os estudos os oportunizarão conquistar seus objetivos na vida, no que foram citados também as conquistas pessoais, ser exemplo para a família e ajudar os filhos nas tarefas escolares. Há aqueles que ao concluírem o ensino médio na EJA, pretendem seguir no ensino superior.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme dados explícitos nas coletas explicita-se que a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), enquanto parte de uma Secretaria de Educação acredita que os grandes desafios da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos perpassam as barreiras regionais, devendo ser olhada numa proporção nacional. Assim, os grandes desafios que permeiam a EJA envolvem: Estratégias para reduzir os índices de abandono e evasão escolar, ofertando oportunidades de certificação através de exames supletivos, adaptações nos dias letivos de aula e as facilidades para transporte e locomoção para as áreas de moradia mais precária e/ou longínquas; Continuidade na formação dos profissionais da educação; Recursos oriundos do Governo Federal para impulsionar a EJA em diversos extremos; Conhecimento por parte dos estudantes acerca dos recursos tecnológicos disponibilizados às escolas como forma de continuidade no processo educacional. Adaptação de condições das escolas para receber alu-

nos portadores de deficiência em geral; Medidas que ofereçam ao aluno do campo, orientações e suporte escolar para um melhor aprendizado no ensino regular.

Foi questionado sobre os materiais didáticos pedagógicos usados para auxiliar as aulas da EJA, questionando de que forma a Secretaria Estadual de Educação dava suporte quanto a isso. De acordo com a coordenação, superando grandes desafios, a Secretaria de Educação disponibiliza aos estudantes de EJA livros didáticos adquiridos a partir de verbas públicas repassadas ao Governo do Estado, a fim de fornecer material básico para o ensino, materiais complementares, como caderno, caneta, lápis e demais materiais de papelaria que os estudantes deveriam receber para garantir sua continuidade no ensino. Esses materiais só foram oferecidos aos anos em 2021, após este ano os kits não foram mais distribuídos pela Secretaria de Educação.

Assim, a Secretaria faz a escolha do livro didático de pelo menos 3 modelos diferentes de coleção, realizando análise qualificada de todos os materiais fornecidos pelas editoras e, ao escolher apenas um, é realizada aquisição do mesmo. Ao receber a coleção didática de escolha, os mesmos são direcionados às escolas e, caso seja necessário, as CDE's auxiliam no processo de distribuição dos livros pela quantidade de estudantes em cada instituição de ensino da rede Estadual. Quanto às atividades direcionadas ao público da EJA estão: Palestras (temáticas e motivacionais); Projeto (Feira literária, Feira da Ciência; projeto Consciência Negra, Feira das profissões, dia do estudante); celebração de datas comemorativas (Dia das Mães, Dia dos Estudantes, Dia Internacional da Mulher, Formatura e Natal); Interação através de atividades esportivas entre turmas;

Quanto ao número de matrículas do ano de 2023 comparado ao ano de 2024, segundo a coordenação, com a implementação da Nova EJA Semestral, no segundo semestre de 2023, o número de matrículas aumentou significativamente na modalidade. Assim, mostrou uma aceitação positiva entre os estudantes da capital e do interior e, mesmo diante do cenário pandêmico que o estado do Amazonas atravessou neste mesmo período, observou-se que a procura para dar continuidade aos estudos na EJA foi significativo e até mesmo mais expressivo que nos anos anteriores, onde permanecia a proposta anual de ensino.

No que diz respeito ao atendimento às necessidades dos alunos, foi questionado se a gestão realiza alguma prática em função de suprir essas necessidades e também o problema da evasão escolar. Conforme as respostas relatadas, são realizadas atividades e práticas como: Identificação de falhas da própria instituição escolar; Identificar as prioridades dos alunos; Realização de estratégias para melhoria do relacionamento da escola com os estudantes; Estímulo a prática de esportes aos alunos; Atendimento individualizado nos dias de segunda e sexta-feira; Atividades interdisciplinares para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas; Realização de algumas atividades extraclasse, por meio de palestra com temas voltados a realidade desse público; Acompanhamento na frequência dos alunos através do projeto Busca Ativa; Reuniões com os pais e ou responsáveis.

Nesse sentido, vale enfatizar quando se menciona dentro dessas práticas, a identificação de falhas da própria instituição escolar, é de fundamental importância que toda equipe faça uma avaliação dos trabalhos realizados; como citado, podendo assim identificar onde se errou, mas através de uma avaliação conjunta, se abre caminhos para se identificar os erros e também solucioná-los em parcerias; nunca somente o professor ou a equipe pedagógica e gestão separados, quando se refere à avaliação e soluções para melhorias dentro da escola, requer um trabalho com toda equipe envolvida, onde cada um pode contribuir de acordo com as necessidades do trabalho que realiza nesse processo. passando de uma reflexão da prática de cada sujeito envolvido no processo educativo.

A Escola deve permitir a educadoras(es), gestores e à família a vivência de processos democráticos em estruturas participativas. Esses processos devem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de agir por iniciativa própria, respeitar as decisões tomadas no coletivo, buscar a solução de problemas, exercitar a crítica e a autocrítica, ter compromisso pessoal com as ações coletivas e o compromisso coletivo com as ações individuais. Esses princípios, por sua vez, subsidiam o trabalho pedagógico, o jeito de fazer e de pensar a educação e a escola do campo, tal como é possível observar nos princípios organizativos: A aprendizagem ocorre por meio da ação humana e mediante a apropriação (ativa e criativa) de conceitos que possibilitam o de-

envolvimento de estágios mais elevados de raciocínio e, consequentemente, novas formas de atuação e compreensão de mundo; O conhecimento e os saberes são instrumentos de mediação disponíveis para que os educadores promovam aprendizagens, devendo ser traduzido e adequado às possibilidades sociocognitivas dos(as) educandos(as); Uma das mais importantes tarefas do educador(a) é aprofundar seu conhecimento sobre as teorias pedagógicas que possibilitam a compreensão do fenômeno educativo; Os temas mais necessários são aqueles que tratam das grandes problemáticas que afetam a vida dos(as) educandos(as), da comunidade e da escola; A realidade é interdisciplinar. Assim, o curso procura integrar-se à realidade considerando como uma de suas metas a interdisciplinaridade. Esta é mais vinculada à postura do educador(a) frente ao objeto do conhecimento do que à estrutura curricular; A qualidade do trabalho docente depende da articulação contínua entre ensino e pesquisa.

No que cabe a estratégias de melhoria para a prática de ensino, no sentido de medidas, conforme apresentado na tabela para melhoria do serviço educacional destinado à população de jovens e adultos, foi encontrado resposta que tinham alguma prática nessa questão. Nesse sentido, eles relataram que a escola onde atuam realiza alguma ação voltada para essa demanda, como por exemplo:

TABELA 10 - ESTRATÉGIAS DE MELHORIA PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO.

Medidas	Estratégias
Medida 1	Estratégias de ensino com a realização de projetos educacionais, como já foram citados. Esses projetos têm como objetivo proporcionar aulas interdisciplinares aos estudantes.
Medida 2	Alternativas de estudos, estímulo aos estudantes a prática de esportes;
Medida 3	Estímulo a visitas em bibliotecas; museu da Amazônia e jardim botânico MUSA.
Medida 4	Parcerias com faculdades (FAMETRO, UNINORTE) na realização de cursos, palestras para os alunos a EJA médio;
Medida 5	Ações para permanência dos estudantes na escola;
Medida 6	Investimento na qualidade da merenda escolar;
Medida 7	Ações voltadas aos interesses dos alunos com atitude de acolhimento e respeito da trajetória de vida dos educandos;
Medida 8	Execução de atividades culturais e esportivas;

Medida 9	Atividades extraclasse para que os alunos tenham interação com os demais colegas de outras turmas e que percebam que em meios as dificuldades, eles têm os mesmos objetivos que é concluir os estudos.

Fonte: A pesquisadora (2024)

Outra questão é em relação aos recursos, pois, para podermos afirmar se é pouco ou não, seria necessário um estudo muito mais profundo. Pois a escola recebe os recursos de apoio à gestão escolar que é o PDDE interativo direcionado à aquisição de itens e materiais pedagógicos. À primeira vista, o que podemos citar é que uma gestão mais democrática seria outra postura a ser utilizada como solução, e, para finalizar, quando passamos pelo ponto fundamental da estrutura física, o que podemos citar seriam medidas mais efetivas de gestão que visem à manutenção e conservação do patrimônio existente, por meio de um maior quadro de funcionários, os que auxiliam na conservação e supervisão escolar, pois, o que podemos ver é a revitalização da escola pela organização do Conselho Escolar.

Os alunos são motivados a trabalhar a arte usando a criatividade, na responsabilidade de fazer os painéis temáticos das turmas com suas respectivas comidas típicas e regiões representadas. A escola disponibiliza materiais para confecção, quando disponível, mas os alunos também colaboram comprando o que for necessário. Na culminância do projeto, os alunos se caracterizam por suas apresentações. Cada turma tem seus espaços para a culminância em cada projeto.

O projeto consciência negra foi desenvolvido de forma interdisciplinar com o tema Consciência Negra: Saberes, Identidade, Cultura e Educação. Durante a semana que antecede a culminância dessa atividade na escola. Dessa forma a leitura de diversos textos e obras que abordam o tema Consciência Negra: Saberes, Identidade, Cultura e Educação (Arte africana/ Personalidades Negras) foram usados em sala de aula para gerar discussão sobre a temática, textos e pontos de vista a respeito dos inúmeros subtemas que poderão surgir até a realização da Culminância do tema escolhido. Os objetivos de: Reconhecer a presença da cultura africana e afro-brasileira dentro da música. Discutir a questão racial, o preconceito e a discriminação racial em nossa sociedade, bem como as relações que existem entre as classes sociais. Identificar como a cultura africana está presente no nosso co-

tidiano através das diferentes manifestações culturais (música, comida, língua, dança etc.).

O campo de aplicação: O trabalho da consciência negra foi organizado de forma interdisciplinar e aplicou-se aos estudantes das turmas da EJA do Ensino Médio, da Escola Estadual Professora Cecília Ferreira da Silva. Há um exemplo detalhado do desenvolvimento nas aulas de Língua Portuguesa. Que esta proposta contempla a leitura de textos diversos e obras que abordam o tema: Saberes, Identidade, Cultura e Educação (Arte africana/ Personalidades Negras) em rodas de leitura, debate e socialização em grupos e apresentação dos trabalhos desenvolvidos através de: Coral da música se gritar pega ladrão (Bezerra da Silva); Declamação de poesias; Exposição de cartazes contendo: Arte africana/ Personalidades Negras; Finalizando com desfile Beleza Negra para escolha da MISS AFRO 2023.

A inclusão de novas práticas pedagógicas no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para atender as necessidades específicas desse público, composto por alunos com diversas trajetórias de vida, experiências e conhecimentos. Algumas práticas que podem contribuir para o enriquecimento do ensino na EJA incluem: Educação centrada no aluno: O foco deve estar nas experiências e vivências do aluno, respeitando suas histórias e buscando integrar o conteúdo escolar à realidade dos estudantes; Uso de tecnologias digitais: Ferramentas como smartphones, aplicativos e plataformas de ensino podem ser utilizados para facilitar o aprendizado, respeitando as limitações tecnológicas que alguns alunos possam ter; Abordagem interdisciplinar: Conectar as diferentes áreas do conhecimento com situações reais e do cotidiano dos alunos, promovendo o aprendizado prático e significativo; Aprendizagem ativa: Estimular os estudantes a participar de forma mais ativa no processo de ensino, por meio de projetos, debates e atividades práticas que promovam a reflexão crítica; Ensino híbrido: Combinar aulas presenciais com recursos online, oferecendo flexibilidade para os alunos, que muitas vezes têm uma jornada de trabalho intensa; Valorização da diversidade: Considerar as diferenças culturais, sociais e etárias dos alunos da EJA, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso; Metodologias de ensino colaborativas: Incentivar o trabalho em grupo, para que os alu-

nos compartilhem suas experiências e conhecimentos, enriquecendo o aprendizado coletivo.

Essas novas práticas pedagógicas visam não só atender às demandas acadêmicas, mas também contribuir para a formação cidadã e profissional dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios dentro e fora da sala de aula.

CONCLUSÃO

O trabalho científico teve como objetivo analisar a aplicação das práticas pedagógicas no ensino na modalidade da educação de jovens e adultos - EJA médio na Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva que atende o processo de escolarização de jovens e adultos que migram da área campesina para escola pública em Manaus-AM. O estudo apresenta as diversas transformações sobre a manuseio da prática pedagógica e as mudanças na educação do campo no Brasil. Em especial, preocupam-se em relacionar as várias formas pelas quais os professores, órgãos públicos e a sociedade buscam uma relação dialógica na construção dos conhecimentos educacionais para as diversas disciplinas dentro da realidade da educação do campo.

É inquestionável a importância da integração social das práticas políticas na realidade atual. Os preconceitos, nos dias de hoje com toda nossa tecnologia e conhecimento, já deveria ter superado. Entretanto esta postura é uma questão cultural. Mas, ainda hoje, várias pessoas mostram que muitos não conseguem enxergar ou fingem não ver a necessidade da integração Política que os seres humanos, independentes de sua origem ou grau de cultura, sempre procuraram a sabedoria das coisas.

Além disso, a presente dissertação também apresentou a infraestrutura necessária, bem como as condições de apresentação na Escola Estadual Profa. Cecília Ferreira da Silva em Manaus-AM, a qual aconteceu o presente estudo. Dessa forma, foi possível concluir como a estrutura física é de extrema importância para uma melhor qualidade na educação, e a contribuição pedagógica para o aluno de um espaço acolhedor e dinâmico, e podemos constatar em números a importância que tal ponto tem para o universo escolar.

A escola disponibiliza de recursos didáticos adequados que sejam relevantes para o contexto escolar. Isso pode incluir materiais relacionados a práticas dos projetos, literatura local e ferramentas para atividades práticas. Contudo não é o suficiente.

A Melhoria da Infraestrutura garante que as escolas tenham infraestrutura adequada para suportar atividades práticas e experimentais. Na escola em estudo, pode ser necessário investir em melhorias como acesso à acessibilidade, pintura e recursos básicos.

O diálogo com a Comunidade Escolar estabelece envolvimento e parcerias para enriquecer o currículo e proporcionar experiências práticas. A colaboração como os pais e ou responsáveis, líderes comunitários e organizações locais pode trazer perspectivas valiosas para o ensino. A escola tem que ser acolhedora e promover a Participação dos Pais e Responsáveis Incentive a participação dos pais e responsáveis no processo educacional. No plano operacional pedagógico organizado no início do ano letivo tem a proposta de encontros e eventos que envolvam as famílias na vida escolar e promovam uma maior colaboração entre escola e comunidade.

Assim, é evidente que a escola em que aconteceu o estudo tem trabalhado de forma comprometida a desenvolver essa parceria, bem como poderíamos abordar outros diversos pontos, como a parceria com o Sistema Único de Saúde - SUS, Universidades e o bom atendimento, na prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem trabalha a construção de projetos de forma interdisciplinar, pois há um conjunto de fatores que são fundamentais para o bem-estar e o processo de aprendizado. Os dados revelam que, de forma geral, a infraestrutura é razoável, mas que existe uma boa margem para melhorias. Por fim, cabe dizer que os desafios da pesquisa sobre as práticas educacionais que atendem aos alunos que migram do campo ajudou a aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. A construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estadual e que demanda fortalecer a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo. Analisar a articulação que tem existido entre a sociedade civil organizada e o

Estado para contribuir na compreensão da trajetória da educação do campo, como uma nova concepção de educação e de campo no Brasil, fundada nas relações de classe. Melhorar a organização da escola pública para receber os alunos da zona rural é de fundamental importância, pois a escola pública precisa atender os seus sujeitos com uma capacitação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cadernos CEDES (Impresso), v. 27, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A Prática Pedagógica no Berçário**. 2008. Disponível em: . Acesso em: 11 de junho de 2024.
- BARROS, J. A.; FERREIRA, N. V. C. **Educação Rural**: ações pedagógicas e infâncias. Revista Exitus, Santarém/PA, v.10, p.01-31, 2020.
- BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. So, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abril de 2002.
- BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. **Uma reflexão sobre tecnologia digital, nas escolas do Campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses**. Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, 2017.
- BRANDÃO, Amanda Ribeiro; BATISTA, Lilian De Oliveira; BORGES, Rejane Simões. **Educação Do Campo**: Desafios E Possibilidades Das Práticas Docentes Na Educação Infantil. Faculdade Doctum De Serra, Serra/ES 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.
- BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - **PRONACAMPO**, e define suas diretrizes gerais. Brasília. 2013.

CALDART, Roseli. Salete. **A escola do campo em movimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALIARI, R. **A prática pedagógica da formação da Alternância**. In: MERLER, A.; FOERSTE, E.; CALIARI, R. (Orgs). Educação do Campo: Diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: Edufes, 2012. p. 73-90.

CAVALCANTI TAUCEDA, K., MALLMANN HAAS, J., DOS SANTOS FENNER, R.,

BOLTER, J. O conceito “metabolismo celular” problematizado/contextualizado na pedagogia da alternância e dos campos conceituais: **um estudo de caso na licenciatura em educação do campo-ciências da natureza**. Enseñanza de las ciencias, n. Extra, p. 4221-4226, 2017.

CONTE, I. I. **Pedagogia da alternância na educação do campo em uma escola pública**. Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1-20, 2022.

COUTINHO DE ANDRADE, F. M., NOGUEIRA BELLO SIMAS, F., GOMES DA

SILVA, M., PIRES BARRELLA, T. Agroecologia, Pedagogia da **Alternância e a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação de Educadores do Campo**. Enseñanza de las ciencias, n. Extra, p. 3299-3306, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, B.M. et al SANTOS, C.A. (Org). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília – INCRA, 2008. p. 13-49.

DA CRUZ, N. A.; TORRES, A. A. M. **História da Pedagogia da Alternância: laços e entrelaços com organizações/movimentos sociais de Rondônia**. Revista Labirinto, v. 16, p. 110-119, 2012.

FORQUIN, J.C., **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer – **Teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim / Jean-Claude Filloux; tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: **Ensinar Para a Compreensão**. Revista Fronteira das Educação, v. 1, n. 2, p. 1–27, 2012.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador. Anais UNEFAB, 1999.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. 167p.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. **Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.

HOSDA, J.; ALVES, G. B. **Pedagogia da Alternância e Análise Crítica do Discurso**. Revista Interfaces, v. 8, n. 2, p. 82-93, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? **Novas exigências educacionais e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** José Carlos Libâneo. – 12. ed. - São Pulo – Cortez, 2010.

LOPES, Maria Letícia. **Educação Contextualizada voltada para a realidade dos sujeitos que vivem no semiárido**. In: CARVALHO, Luzineide Dourado; SENA, Rosiane. R; MARQUES, Juracy (Orgs). Itinerários e Contextos: Reflexões em Educação Contextualizada e Con-

vivência com o Semiárido Brasileiro. 1. ed. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2014. 152p.

MELO, Raimunda Alves; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Curriculo da escola do campo e a articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares.** In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A. ; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: **Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)**, 2009.

MONTEIRO, Luiz Paulo. Histórico da primeira casa familiar rural em quilombo Santa Catarina: a construção da casa familiar rural Santo Agostinho e a pedagogia da alternância. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 18, n. 3, 2018.

MONTEIRO, Silas Borges. **Epistemologia da prática:** o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma (Orgs.). O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, José Manuel. **Educação Inovadora.** Disponível em: . Acesso em 05 SET. 2021.

MEDEIROS, Lucineide Barros; SOUSA,(2013). Juliana Kelle Alves de; MESQUITA, Maria Alves de. **Educação Rural e Educação do Campo:** Interrogações à Universidade.

NETO, J.L.S.; NASCIMENTO, M.N.M. **A relação entre trabalho e educação no campo.** In: BASSO, J. D; NETO, J. L. D. S; BEZERRA, M. C. D. S. (Orgs) Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais. 1. ed. São Carlos: Pedro e João, 2016. p. 154-194.

NEWBY, Howard. **Urbanization and the rural class structure:** reflections on a case study. In: BUTTEL, F. e NEWBY, H. (Coord.). The Rural sociology advances societies. London: Allanheid, 1980. p. 225-279.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2014. 288p.

OLIVEIRA, M. A. M.; DOS SANTOS LISBÔA, E. S.; SANTIAGO, N. B.. **Pandemia**

do coronavírus e seus impactos na área educacional. Pedagogia em Ação, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

OLIVEIRA, R. P.; DE OLIVEIRA, O. V. **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA PRÁXIS PROBLEMATIZADORA.** In: Semiedu 2017. 2017.

OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola.** São Paulo: Editora Vozes, 2016.

PEIXOTO, A. G. **O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso.** Outras Palavras, v. 12, n. 2, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, UMBERTO DE ANDRADE **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional.** São Paulo: Cortez, 2011.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos Cursos de Pedagogia: Teoria e Prática Pós-Diretrizes Curriculares Nacionais.** Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo (Orgs.). **De Canoas a Manaus nas águas da educação: inquietações docentes.** Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed., Lisboa: D. Quixote, 1993.

PEZARICO, G.; DE LOURDES BERNART, M.; PIOVEZANA, L. **Pedagogia da alternância: movimentos de formação rural e expansão mundial.** Revista de Ciências Humanas, v. 15, n. 25, p. 121-139, 2017.

ROCHA, Maria Izabel Antunes. et al. **Formação e Trabalho Docente na Escola do Campo: Protagonismo e Identidades em Construção.** In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org). Educação do Campo e Pesquisa II. 1. ed. Brasília: MDA/MEC - Nead, 2010. v. 1. 211p.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo (2013): Um olhar panorâmico.**

RODRIGUES, Hans Lilian Correia Cruz; BONFIM, Hans Lilian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais**. In.: EDUCARE – (SIPD/CÁTEDRA UNESCO, PUC/PR, 2017.

SAVIANI, Dermeval **A pedagogia no Brasil: história e teoria**/Dermeval Saviani. – 2.ed. – Campinas, SP: autores associados, 2012. – (Coleção memória da educação).

SANTOS, Pedro Pereira dos. **A dimensão política da educação do campo**: Apontamentos para a vigilância da prática educativa. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SANTOS, S. P. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável**: A experiência de jovens da Casa Familiar Rural (CFR). 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento: Gestão de Organizações e Desenvolvimento) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2013.

SARMENTO, J. N. P.; NETO, A. A. V.; QUEIROZ, D. A. R. Avaliação da aprendizagem no contexto da pedagogia da alternância: **um olhar sobre as práticas**. Revista Humanidades e Inovação, v. 6, n. 8, p. 157-165, 2019.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da; PASUCH, Jaqueline. **Educação Infantil do Campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. v. único. 271p.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da; LIMA, Elmo de Souza. **Prática educativa no contexto da educação do campo: As possibilidades de transformação social**. In: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla R. A. (Org.) . Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. 1. ed. Teresina - PI: EDUFPI, 2016. v. Único. 256p.

SILVA, Renata Carvalho Ribeiro; FROIS, Israel David Oliveira. **Pedagogia Da Alternância: Reflexões Sobre A Educação Do Campo**. Cadernos da Pedagogia, v. 16, n. 35, p. 185-197, maio-agosto/2022.

SOUZA, M. de Lourdes Albuquerque de. Por que precisamos de um currículo contextualizado? In: CARNEIRO, Vera Maria Oliveira; DUARTE, Ana Paula Mendes (Orgs). **Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o Semiárido**. 1. ed. Feira de Santana: MOC – Movimento de Organização Comunitária/Curviana, 2013. 150p.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; SPRICIGO, Cinthia Bittencourt; MANFFRA, Elisangela Ferreti; et al. **Caminhos na preparação do professor universitário para incentivar práticas de aprendizagem ativa**. [s.l.: s.n.], 2018.

ZABALZA, A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**, Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

CAPÍTULO 25

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA APLICADA COMO SUPORTE À EDUCAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO DE 2022-2023

*CONTRIBUTIONS OF APPLIED NEUROSCIENCE AS SUPPORT FOR
EDUCATION AND SOLVING LEARNING PROBLEMS IN CHILDREN
IN ELEMENTARY EDUCATION, IN THE PERIOD 2022-2023*

Deize Carneiro Severiano
deize.severiano@prof.am.gov.br

RESUMO

O trabalho de pesquisa tem como título: Contribuições da Neurociências aplicada como suporte a educação e resolução de problemas da aprendizagem em crianças na educação fundamental, no período de 2022-2023. Tendo como pergunta central: quais as contribuições da neurociência aplicada como suporte à educação e à resolução de problemas de aprendizagem em crianças do ensino fundamental? Perguntas específicas, primeiramente quais são os principais eixos temáticos que a neurociência aborda como suporte para a educação no ensino fundamental? Quais são as contribuições da neurociência no apoio à resolução de problemas de aprendizagem no ensino fundamental? Quais situações de ensino fundamental foram melhoradas a partir da intervenção da neurociência aplicada? Objetivo Geral estudar as contribuições da neurociência aplicada como apoio à educação y à resolução de problemas de aprendizagem em crianças do ensino fundamental, e como Objetivos Específicos: identificar os principais eixos temáticos que aborda a neurociência como apoio à educação no ensino fundamental, definir as contribuições da neurociência no apoio à resolução de problemas de aprendizagem no ensino fundamental, conhecer as situações do ensino fundamental que foram melhoradas a partir da intervenção da neurociência aplicada. A pesquisa realizada caracteriza-se como explora-

tório-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). O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa. A população está composta por 20 docentes, se aplicou um questionário com perguntas abertas aos educadores para coletar os dados. Os principais resultados apresentam que: O escasso conhecimento dos professores é limitado do que pode ser considerado uma melhoria na intervenção da neurociência aplicada à educação no ensino fundamental, por isso surgem recomendações destinadas a promover o estudo desta área no contexto da educação e da aprendizagem, compreendendo o conhecimento das principais funções neurobiológicas do ser humano.

Palavras-chave: Neurociência, Apoio, Educação.

ABSTRACT

The research paper is entitled: Contributions of Applied Neuroscience as a support for education and solving learning problems in children in elementary school, in the period 2022-2023. Having as a central question: what are the contributions of applied neuroscience as a support for education and solving learning problems in elementary school children? Specific questions, first, what are the main thematic axes that neuroscience addresses as a support for education in elementary school? What are the contributions of neuroscience in supporting the solving of learning problems in elementary school? Which elementary school situations have been improved from the intervention of applied neuroscience? General Objective To study the contributions of applied neuroscience as a support for education and the solving of learning problems in elementary school children, and as Specific Objectives: identify the main thematic axes that address neuroscience as support for education in elementary school, define the contributions of neuroscience in supporting the resolution of learning problems in elementary school, and identify the situations in elementary school that were improved through the intervention of applied neuroscience. The research carried out is characterized as exploratory-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). The focus is a qualitative and quantitative approach. The population is composed of 20 teachers, and a questionnaire with open questions was applied to the educators to collect the data. The main results show that: Teachers have limited knowledge of what can be considered an improvement in the intervention of neuroscience applied to education in primary education, which is why recommendations are being made to promote the study of this area in the context of education and learning, including knowledge of the main neurobiological functions of the human being.

Keywords: Neuroscience, support, education

INTRODUÇÃO

O estudo da neurociência educacional é um tema que tem sido abordado sob diferentes perspectivas através de diversas investigações. A atual crise de saúde exigiu medidas extremas de distanciamento social para proteger a saúde da população. Isso repercutiu em vários níveis da vida cidadã, inclusive na forma de gerar espaços pedagógicos, obrigando deslocar para espaços virtuais de interação. Da neurociência cognitiva, os processos cognitivos que fazem parte do fenômeno da aprendizagem (como memória, atenção, emoções, entre outros) parecem ser sustentados pelas operações que são realizadas no sistema nervoso.

Este trabalho pretende discutir a influência que o atual contexto de crise pode estar tendo no funcionamento do sistema nervoso e, portanto, nos processos cognitivos que permitem o processo de aprendizagem de nossos alunos. Este estudo abordará os efeitos da percepção, atenção, memória, sono, emoções, estresse e vícios nos processos de aprendizagem, especialmente na perspectiva da atual crise de saúde e das consequências de uma futura falta de confiança.

Nesse sentido, pretende-se conhecer casos simbólicos e representativos da realidade pós-pandemia onde as principais dificuldades estão relacionadas ao desempenho acadêmico somado a problemas psicológicos e de saúde mental que tornam o trabalho educacional muito mais complexo do que o habitual.

Este trabalho beneficiará a comunidade educativa no sentido de que será uma oportunidade para os pedagogos refletirem sobre a importância de pesquisar novas ferramentas que colaborem permanentemente na construção de sociedades mais inclusivas no sentido de oportunidades para as pessoas em condições de saúde vulneráveis, produto da situação mundial da saúde e o valor das contribuições da ciência nesse sentido.

A Pergunta Central girou em torno de quais as contribuições da neurociência aplicada como suporte à educação e à resolução de problemas de aprendizagem em crianças do ensino fundamental? E como perguntas específicas, primeiramente quais são os principais eixos temáticos que a neurociência aborda como suporte para a educação no ensino fundamental? Quais são as contribuições da neurociência no apoio à resolução de problemas de aprendizagem no ensino fundamental? Quais situações de ensino fundamental foram melhoradas a partir da intervenção da neurociência aplicada?

Ficou determinado como objetivo geral estudar as contribuições da neurociência aplicada como apoio à educação e à resolução de problemas de aprendizagem em crianças do ensino fundamental, e como Objetivos Específicos: identificar os principais eixos temáticos que aborda a neurociência como apoio à educação no ensino fundamental, definir as contribuições da neurociência no apoio à resolução de problemas de aprendizagem no ensino fundamental, conhecer as situações do ensino fundamental que foram melhoradas a partir da intervenção da neurociência aplicada. Hipótese: Se as principais contribuições da neurociência são evidenciadas em suas contribuições para a conquista do reconhecimento das próprias potencialidades e limitações na resolução de problemas a partir do diagnóstico pessoal. Torna-se relevante apresentar aos educadores os benefícios da Neurociência no ensino aprendizagem.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 RELAÇÃO ENTRE PEDAGOGIA E NEUROCIÊNCIAS

É importante identificar as propriedades do cérebro que são potencialmente aplicáveis na prática educacional, levando em conta

que nos últimos vinte anos vêm se formando e consolidando a ideia de uma proposta pedagógica que tem como eixos centrais os resultados da pesquisa neurocientífica e outras ciências afins, em termos de seu desenvolvimento e funcionamento, aspectos em que avanços surpreendentes foram feitos qualitativa e quantitativamente e que permitiram ter explicações mais apropriadas de como os processos cognitivos naturais básicos e de nível superior evoluem e ocorre, a expressão do desenvolvimento emocional e, em geral, como esses aspectos afetam e explicam o desempenho e o comportamento humano.

Com todo esse conhecimento disponível e circulando hoje, a nova proposta educacional parece avançar a passos firmes, porém, vozes contrárias de alguns atados aos paradigmas tradicionais. Isso, no entanto, é o que acontece quando se trata de construir e validar novos conhecimentos e estabelecer novos paradigmas.

Portanto, uma das questões que mais interessa aos comprometidos com a educação e o desenvolvimento de projetos educacionais está relacionado às propriedades do cérebro, que podem ser potencialmente úteis para propor estratégias pedagógicas mais eficazes, orientar a aprendizagem eficaz e projetar ambientes escolares que a estimulem.

De acordo com Reyes (2012), nos diálogos de neurocientistas e pesquisadores de outras disciplinas afins, com a comunidade educacional, várias dessas propriedades foram identificadas, bem como fatores internos e externos que podem se tornar importantes variáveis educacionais que, portanto, devem ser levadas em conta na prática educativa. Alguns deles são bem conhecidos e aceitos, como a plasticidade cerebral, a neurogênese, o papel das emoções na cognição e a identificação de períodos sensíveis a determinadas aprendizagens. Outras propriedades começam a ser confirmadas e comentadas em publicações recentes (Jensen, 2016) e no livro que serve de referência para este artigo (Caicedo, 2012).

As possibilidades de aplicação à pedagogia das recentes descobertas sobre o funcionamento do cérebro fornecidas pela neurociência e ciências complementares relacionadas, como neuropsicológica, neurociência cognitiva e neuropsicologia, entre outras, gerou

compromissos muito sérios entre pesquisadores, educadores, organizações internacionais e instituições de ensino superior de indiscutível prestígio, para considerar novas abordagens teóricas baseadas em evidências, para o desenvolvimento de propostas educacionais compatíveis com o funcionamento do cérebro. Definição que da (Educalingo, 2019): As neurociências referem-se ao conjunto de disciplinas que se encarregam de estudar a estrutura, função, desenvolvimento da bioquímica, farmacologia e patologia do sistema nervoso, bem como a forma como interagem; isto é, as bases biológicas do comportamento.

Quando se expressa o estudo biológico do sistema nervoso, refere-se ao estudo de várias disciplinas (molecular, celular, comportamental e cognitivo). As neurociências se relacionam com outras ciências, referindo-se especificamente ao estudo de muitas ciências, entre elas a Psicologia, o que deu origem à neurociência cognitiva, bem como a anatomia, pedagogia, fisiologia, psiquiatria, neurologia, medicina, farmacologia, entre outras. Como expressa (Juan José, 2019): A Neurociência é uma ciência fascinante que tem como objetivo estudar o sistema nervoso. Ela investiga o que acontece nele quando as pessoas têm distúrbios neurológicos, psiquiátricos ou do neurodesenvolvimento.

De acordo com (Fuentes, 2019, pág. 84), ao citar Popper, 1963, onde eles expressam que ‘Não somos estudantes de uma matéria específica; mas estudiosos de problemas. E os problemas podem atravessar os limites de qualquer matéria ou disciplina’. Isso demonstra o quão interessante é determinar que o conhecimento não preenche tudo, mas a pessoa que sabe usá-lo para resolver problemas é extraordinária e fundamental.”

Estudar os problemas educacionais para encontrar soluções, seja no nível universitário ou em qualquer outro nível acadêmico, permite o uso apropriado de conhecimentos científicos para resolver esses problemas e contribuir para o desenvolvimento social e comunitário, inclusive de uma nação.

1.2 NEUROAPRENDIZAGEM

A neurociência explicar como o cérebro funciona nos processos de aprendizagem. Atualmente, existem elementos para saber como o

cérebro humano aprende em geral e existem ferramentas para descobrir como cada cérebro individual aprende. Estas ferramentas permitem abranger todos os estilos de aprendizagem, todas as inteligências, os diferentes canais de representação sensorial e as formas de enfrentar os desafios.

Existem períodos sensíveis no desenvolvimento cognitivo do ser humano relacionados à aprendizagem, que ocorre nas fases iniciais da vida, que vão desde o nascimento até os três anos onde se considera que mais conexões sinápticas são criadas, porém, esse período se estende até dez anos.

Agrega Loja (2015) que um exemplo disso é a facilidade de aprender diferentes idiomas entre outros, porém, a neurogênese mostrou que todos podem aprender em qualquer momento da vida.

Como ponto de partida para ligar o cérebro e a aprendizagem, é necessário começar por conhecer algumas características fundamentais do cérebro humano. O processo de aprendizagem envolve todo o corpo e o cérebro, que atua como estação receptora de estímulos e é responsável por selecionar, priorizar, processar informações, registrar, evocar, emitir respostas motoras, consolidar capacidades, entre milhares de outras funções.

O processo de desenvolvimento do cérebro é gradual e, portanto, as propostas de aprendizagem devem ir das mais simples e concretas às mais abstratas e complexas. Dentro do cérebro os processos envolvidos na aprendizagem que são colocados em funcionamento quando o homem observa, lê, ouve, olha são: percepção, atenção, pensamento, memória, linguagem.

Ao respeito Fuenmayor (2008), esclarece que os processos cognitivos desempenham um papel fundamental na vida diária. O homem, o tempo todo, está percebendo, atendendo, pensando e usando a memória e a linguagem. Juntos, esses processos cognitivos formam a base a partir da qual o mundo é entendido.

Eles também estão subjacentes ao funcionamento cognitivo mais sofisticado, como leitura, compreensão social ou crenças.

Quando se fala em neuroaprendizagem, não se pode deixar de falar de emoções e, especificamente, de inteligência emocional (IE), término proposto por Goleman (2009).

Este conceito está em contraste com o quociente intelectual (QI), sendo que a IE prepara ao indivíduo para as situações de convivência, adaptação, regulação de humor, gerenciamento de impulsos entre outros, enquanto o QI, e a inteligência acadêmica. Não obstante, as duas são básicas para a aprendizagem e não se deve desconhecer especialmente a IE, nos processos de ensino. O que importa não é somete o QI, mas também a IE.

Goleman (2009) afirma que o intelecto não pode funcionar de forma otimizada sem inteligência emocional. Geralmente, a complementaridade do sistema límbico e do neocórtex, da amígdala e dos lobos pré-frontais, significa que cada um é um parceiro pleno na vida mental. Quando esses parceiros agem positivamente, a inteligência emocional aumenta, assim como a capacidade intelectual. Um dos segredos abertos da psicologia é a relativa incapacidade de anotações, do QI ou as provas de atitude acadêmica, para predisser de maneira infalível quem vai ter sucesso na vida. Há muitas exceções à regra de que o CI predisse o êxito, mais exceções do que casos que se encaixam no mesmo.

Em relação às emoções, Lupón, Quevedo e Torrens, (2009), acrescentam que o processo emocional começa com a percepção de mudanças na situação externa ou interna do sujeito (gatilhos emocionais), que são processados por um primeiro filtro de avaliação afetiva.

Isso produz como consequência imediata uma reação que inclui uma expressão corporal, uma tendência à ação e mudanças fisiológicas. um segundo filtro (avaliação cognitiva), fortemente influenciado pelo aprendizado e pela cultura, modifica essa reação afetiva resultando na resposta observável.

A sede cerebral das emoções é encontrada no sistema límbico, também chamado de mesencéfalo.

Esta parte do cérebro é uma das mais primitivas e se situa imediatamente abaixo do córtex cerebral. Inclui centros como o hipotálamo, o hipocampo e a amígdala cerebral. O hipotálamo regula a fome, a sede, o prazer, a dor ou a raiva, e também regula o sistema nervoso

simpático e parassimpático. O hipocampo desempenha um papel muito importante na construção da memória.

Finalmente, o papel da amígdala como centro de processamento das emoções é hoje inquestionável. Indivíduos que apresentam lesões nesta área não reconhecem expressões faciais de emoções, em animais de experimentação quando a amígdala é removida, tornam-se dóceis e indiferentes a determinados estímulos e, ao contrário, sua estimulação produz agressividade.

Estudos mostram que os processos emocionais são inseparáveis dos cognitivos. Os contextos emocionais positivos facilitam a aprendizagem e a memória, ativando o hipocampo; ao contrário, estímulos negativos ativam a amígdala, dificultando. Isso sugere a necessidade de gerar climas emocionais positivos em sala de aula que favoreçam a aprendizagem e em que os erros sejam assumidos naturalmente e desafios adequados sejam fornecidos. (Goleman, 2006).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os sentimentos e as emoções têm um papel vital na aprendizagem, a motivação permite uma relação entre a capacidade de prestar atenção e, portanto, de aprender. Quando os sentimentos são ignorados, eles podem sabotar o aprendizado, a memória de trabalho e a atenção.

A intervenção e fusão da neurociência com a psicologia cognitiva e a pedagogia, para abordar a educação, geram a abordagem que bem pode ser chamada de abordagem neuropsicopedagógica. (Paniagua, 2013).

Essa abordagem é responsável por explicar a organização, funcionamento cerebral e atenção à diversidade e individualização do cérebro. Relaciona as habilidades acadêmicas do aluno com o cérebro e seu funcionamento, com o objetivo de poder prestar atenção às experiências de cada pessoa de acordo com o desenvolvimento e características únicas e individuais.

De acordo com Punset (citado por Paniagua, 2013) o córtex cerebral é modificado pela experiência e educação. A educação influencia a organização do cérebro, a modificação do córtex cerebral e o desenvolvimento de habilidades nele. Uma vez desenvolvidas, essas competências são estáveis e afetam quase tudo o que é feito. Portanto, educar é modificar o cérebro.

Para influenciar o cérebro, a educação, já conhecendo as características e habilidades cerebrais oferecidas pela neurociência, utiliza a neurodidática, que é uma nova disciplina que trará grandes e significativas mudanças, que poderão causar uma verdadeira revolução na arte de ensinar. (Paniagua, 2013).

Para Morales (2015a) A neurodidática é a ciência que funde, por um lado, a didática e, por outro, a neurociência. De acordo com Paniagua (2013), A neurodidática é um ramo da pedagogia baseado nas neurociências, que dá uma nova orientação à educação cujo objetivo é projetar estratégias didáticas e metodológicas mais eficientes que promovam maior desenvolvimento cerebral ou maior aprendizado em termos que os educadores possam interpretar.

Se ao ensinar e treinar os jovens são oferecidos os estímulos intelectuais que o cérebro precisa, as habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas e, neste caso, também é fácil aprender.

Mas quando os professores transmitem a matéria da mesma forma, os alunos muitas vezes decoram o conteúdo, sem entendê-lo. Desse ponto de vista neurobiológico, diz Cuesta (2009), que carece de sentido. Se o aluno não entendeu bem algo, a memorização reforça precisamente as conexões defeituosas, ativando-o novamente.

Assim, o erro mental é agravado mais profundamente no cérebro. Nessa situação, ele recomenda mudar completamente o método de explicação, pois aprender algo novo custa muito menos do que forçar ou forçar uma rede neural já consolidada a se reorientar.

Portanto, quando uma tarefa proposta pelo professor é bem resolvida, os níveis de dopamina e acetilcolina aumentam no aluno, que são moléculas neurotransmissoras cujo aumento produz sensações de bem-estar e um sentimento de felicidade, onde o aluno se recompensa, aumentando sua autoconfiança e motivação (Cuesta, 2009, citado em Izaguirre, 2017).

Por esta razão, Ortiz, citado por Izaguirre (2017), salienta que os professores devem assegurar que os educandos disfrutem do conhecimento pelo valor que este representa como agente motivacional e vita-

lizador de conquistas e possibilidades de sucesso; em outras palavras, deve se tornar um instrumento para melhorar a qualidade do ensino.

É evidente que a pesquisa do cérebro pode melhorar o aprendizado nas escolas e universidades na prática, mas é responsabilidade dos educadores demonstrar interesse pela “neurodidática”, que é, como foi apelidada, derivada da neurociência.

Por outro lado, cabe aos anatomistas, neurologistas e neurocientistas em geral, ajudar os educadores a compreender o sistema nervoso central, a manejar a terminologia, os aspectos morfofuncionais e fisiológicos, a anatomia do cérebro, a ler imagens para avaliação cerebral, etc. Tudo isso, para melhorar a educação e facilitar o aprendizado, sem deixar de ver que há coisas de humanismo psicológico, que a neurociência ainda não conseguiu explicar e, portanto, devemos nos treinar também nesses tópicos. (Gastón, 2007).

Portanto, o neuroeducador deve entender que o desenvolvimento cerebral e o aprendizado estão intrinsecamente ligados, pois, o cérebro é o órgão que possibilita o aprendizado por meio da conectividade neuronal. Saavedra (2001) agrega que o aprendizado significativo leva a novas conexões com o objetivo de criar sinapses, enriquecendo o maior número de interconexões ou fiação neuronal no cérebro. Então, a função do educador por meio da neurodidática é, literalmente, conduzir o aluno para as novas conexões neuronais e a secreção de componentes químicos que possibilitam o aprendizado.

O educador é um modificador do cérebro que, por meio da neurodidática, altera a estrutura cerebral, a composição química e a atividade elétrica, criando sinapses, ensinando conteúdos novos, interessantes e ainda melhores, significativos, o que leva a uma maior compreensão de si mesmo. (Paniagua, 2013; Saavedra, 2001).

A compreensão dá origem a uma aprendizagem mais profunda e de maior alcance do que a aprendizagem de conteúdo, que, sendo feita de cor, é de menor duração; este tipo de aprendizagem continua a ser realizado na educação passiva e tradicional. Caine (citado por Saavedra, 2001) acrescenta que quanto mais conexões entre os neurônios tiver o cérebro que aprende, o que se consegue com uma rica experiência, maior será a compreensão do novo material a ser aprendido, pois a nova informação pode ser relacionada com a já existente.

Consequentemente, o educador deve ensinar seu assunto relacionando-o com o que o aluno traz para a situação de aprendizagem. Pois bem, visto do ponto de vista neurobiológico, indica que o aluno não chega à sala de aula com um cérebro semelhante a uma “tábula rasa”, mas sim com uma série de experiências anteriores, vindas da família e da socialização com o ambiente, que lhe permitiram estabelecer inúmeras conexões neurais no cérebro. Portanto, levando isso em consideração, o educador facilitará muito o aprendizado do aluno. (Saavedra, 2001).

Segundo Chartier (1998), é fundamental que o professor consiga prosseguir com as últimas etapas, que envolvem tentar inspirar a criança a refletir, por exemplo, o tamanho de um objeto não está necessariamente associado às suas letras, tal como o elefante, o número de letras que possui determinará seu tamanho.

Ela reconhece que a formiga é um ser diminuto, mas tem um nome composto por várias letras. Ação que a ajudará a desconstruir o que já existe e avançar na busca pelo conhecimento.

Quando a criança reconhecer a associação entre sons e letras, ou seja, quando cada letra estiver relacionada com outro som, a correspondência entre a fala e as sílabas, o alfabetizando chegará à fase silábica. Nesta fase, o sujeito da construção da alfabetização terá o conceito de que uma sílaba é comparável a um som e que o representa por uma letra. Sobre essa etapa a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas) (FERREIRO, 2011).

Com isso, neste momento, a criança transmite o entendimento de que a sílaba pode ser composta por mais de uma letra, e que terá definição semântica própria, desconsiderando o conceito de que a sílaba seria representada por apenas uma letra. O discente entende que deve haver um número mínimo de letras a serem consideradas, por exemplo, em relação às palavras monossilábicas, a criança não irá compor apenas uma letra, pois é necessário um número de letras, em torno de três, quatro, para formar a palavra compreensível.

Toda essa dinâmica representa conflitos nesta fase infantil, que pode começar a compreender que as letras têm um valor sonoro, isso está associado ao eixo qualitativo; além disso, a fase também pode ter

a capacidade de compreender que a sílaba não pode ser considerada como uma entidade singular, mas que é, em vez disso, reanalisável em componentes menores (Ferreiro, 2011).

A criança aprenderá que a mesma letra pode ser repetida dentro da palavra e que a sílaba não deve ser composta por apenas uma letra. Nesse ponto, quando ocorre essa quebra, chega-se à chamada fase alfabético-silábica.

Como resultado, a criança será auxiliada no desenvolvimento e poderá associar letras repetidamente. Por exemplo, com a palavra batata, ela teria dificuldade em compreender a primeira letra da palavra, “AAA”, e então poderia deduzir que é necessário associar mais letras à primeira vogal da palavra que se repete.

Além disso, se antes houve conflito quanto à necessidade de escrever um monossílabo com mais de uma letra, ela reconhecerá que essa letra isolada será unida a outra letra, por exemplo, a palavra ovo, na qual escreveria a letra o, mas esta forma de escrita não é reconhecida como necessária. Ao vincular o “o” a letras adicionais que são compreendidas pela fala, a fala começará a compreender a ideia de que a sílaba pode ser construída com a vogal e a consoante.

Ao escrever as palavras, ela também terá a capacidade de associar uma sílaba a uma letra. À medida que o aprendiz compreende a associação entre escrita e fala, os fonemas e grafemas passam a formar uma associação mais sólida e convencional, em que a criança escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, já avançada e superando a fase anterior. Progride para a fase alfabética baseada em sílabas, durante a qual a relação convencional entre alfabetização e linguagem se torna mais formal.

Nesse ponto, ela cria uma sílaba que representa a fala, com as associações entre as letras que são parciais, ela acredita que para cada letra existe uma sílaba. O aprendiz começa a escrever as sílabas de forma sistemática, apesar da presença de partes residuais do período anterior.

Este progresso é de grande importância, pois tem-se contornado os obstáculos associados à falta de compreensão da construção das palavras, tem-se a capacidade de ler e escrever ao final do processo.

Ao ser reintroduzida na fase alfabética, o discente já terá superado o conceito da sílaba representada por uma letra, portanto escreverá de forma convencional.

Porém, é fundamental reconhecer que ela ainda não terá plena capacidade de escritora e leitora, muitos deles ainda escrevem palavras com som semelhante, como Casa, neste caso é necessário Z para substituir S e a letra H for ignorado, outras instâncias terão uma configuração mais complexa. Como resultado, é vital que as crianças tenham o seu espaço pessoal reconhecido. Quando professores e familiares participam da leitura de histórias, facilitam interações sociais que promovem a comunicação. Além disso, permitirão escrever e contar histórias, o que promoverá a alfabetização.

2 METODOLOGIA

A Escola Estadual Raimundo Paz, foi criada através do Decreto 18.902 de 07/07/1998, no Governo de Amazonino Armando Mendes, tendo como Secretário de Educação, neste mesmo ano o Deputado Darcy Humberto Michiles.

Está sediada à Rua Governador Gregório Azevedo, Nº 11 - Bairro: Centro, no Município de Rio Preto da Eva- AM.

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Malhotra (2001), cita que a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”.

Triviños (1987), diz que o pesquisador parte de uma hipótese, aprofunda seu estudo em uma determinada realidade, utilizando precedentes e maiores conhecimentos, para que em seguida possa planejar uma pesquisa descritiva.

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

A abordagem **quantitativa** é caracterizada pela utilização da coleta de dados com o enfoque de testar hipóteses com base na medição numérica e na análise estatística. Existe o uso intenso da matemática e estatística que se faz necessário justamente para permitir a medição numérica das relações dos dados coletados pelo pesquisador, portanto ele se esforça para coletar o máximo dessas informações.

O pesquisador não tem a função de refutar os fenômenos observados, suas crenças, temores, desejos não podem influenciar os resultados do estudo ou interferir nos processos da pesquisa, visto que seu objetivo é constatar os resultados que são representados por números exatos e que não possuem margem para particularidades subjetivas.

A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 20 professores da referida escola. De séries de termos diversas. É importante mencionar que todos sabemos o que a palavra “população” significa em nossas vidas diárias. É frequentemente usada para descrever a população humana ou o número total de pessoas que vivem em uma área geográfica de um país ou estado.

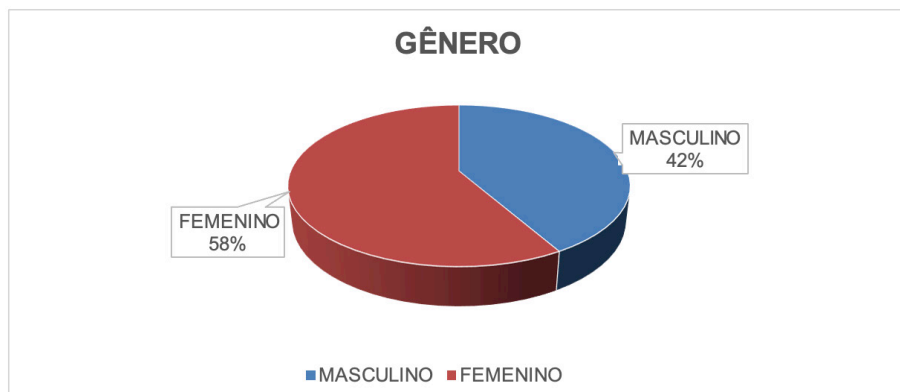
A entrevista foi a segunda técnica empregada na coleta de dados. Tendo em vista, que no campo dos estudos organizacionais, podem-se utilizar diversas abordagens metodológicas, tanto de caráter quantitativo como qualitativo. Observe-se, entretanto, que a escolha de um ou outro tipo deve estar associada ao objetivo da pesquisa e que ambos apresentam características específicas, vantagens e desvantagens. Por outro lado, muitas vezes, pode-se fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, recorrendo-se a mais de uma fonte para coleta de dados, aliando-se o qualitativo ao quantitativo (FREITAS et al., 2000).

Utilizou-se também, a pesquisa documental, por ser uma a terceira técnica valiosa, pois ela permite que seja desvelado aspectos novos de um tema ou problema e que seja complementada as informações obtidas por outras técnicas. Outra vantagem é que a análise permite a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável.

ENQUETE PARA PROFESSORES. Descrição: Esta pesquisa tem como objetivo coletar informações que serão utilizadas para a elaboração da Tese no DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.

1. Dados sociodemográficos

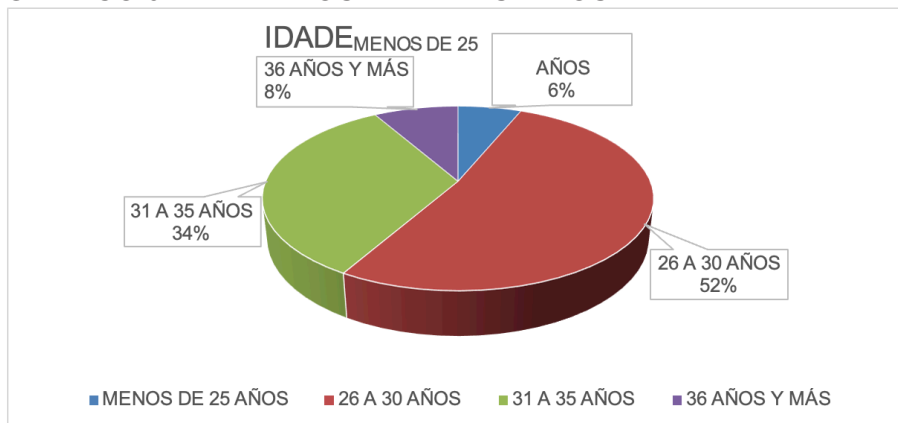
GRÁFICO 01: GÊNERO:



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora em campo.

Com relação aos dados sociodemográficos, 58% da população pesquisa é do sexo feminino, enquanto 42% é do sexo masculino. Existe uma prevalência de mulheres que trabalham no setor educacional em comparação com os homens.

GRÁFICO 02: IDADE DOS ENTREVISTADOS



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Em relação à idade dos participantes da pesquisa, 6% da população tem menos de 25 anos, seguidos por 52% com idades entre 26 e 30 anos, 34% com idades entre 31 e 35 anos e 8% com mais de 36 anos.

Há uma alta proporção de entrevistados com idades entre 26 e 30 anos, o que indica que a população é jovem. Quando se perguntou dos professores se eles já tinham ouvido falar em Neurociencia? Eles responderam que:

GRÁFICO 03: PARECER DOCENTE

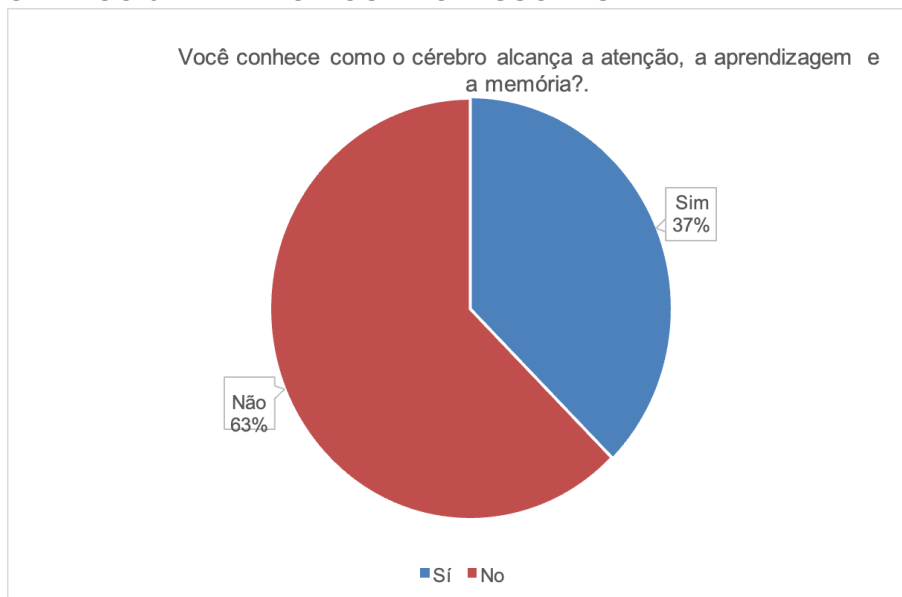


Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Na pergunta sobre se já ouviram falar de neurociência, 51% responderam que sim, enquanto 49% disseram que não.

A neurociência, embora não seja um tópico novo, é pouco estudada no processo de formação de professores, como evidenciado pela análise do currículo da formação de professores. Talvez seja necessário continuar a revisar a coerência entre a formação de professores na graduação e os conhecimentos adquiridos sobre como ocorre a aprendizagem, a fim de melhorar os mecanismos de ensino- aprendizagem, especialmente no ensino fundamental. Se questionou se eles conheciam a forma como o cérebro alcança a atenção na aprendizagem eles relatara que:

GRÁFICO 04: RELATO DOS PROFESSORES



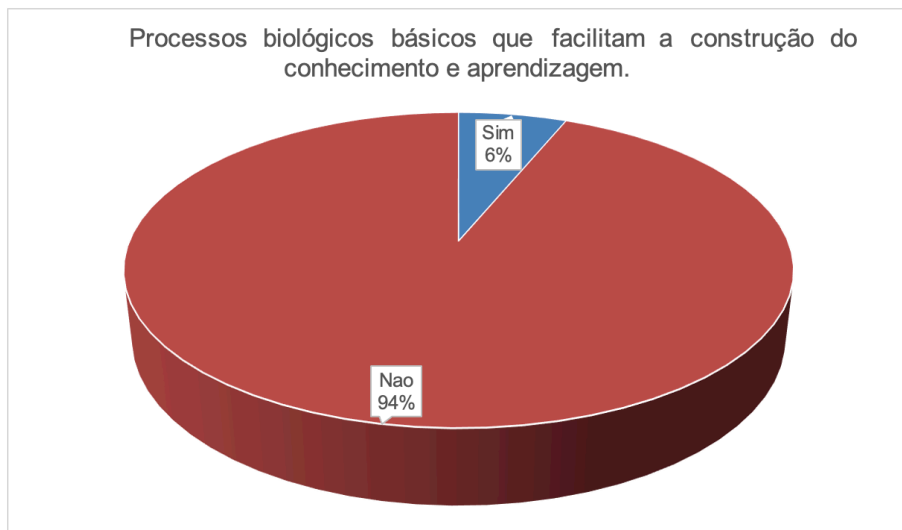
Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no ca

Consultados sobre como o cérebro alcança a atenção, aprendizagem e memória, 37% da população alvo da pesquisa afirmou conhecer o processo, enquanto outros 63% afirmaram não conhecer esses processos.

Ao questionar os professores, eles afirmaram conhecer técnicas e estratégias para intensificar a maneira como o cérebro alcança

atenção, aprendizado e memória, mas a consulta trata de fatores internos, não de estimulação externa do cérebro. Se perguntou você conhece os processos biológicos básicos que facilitam a construção do conhecimento e aprendizado?

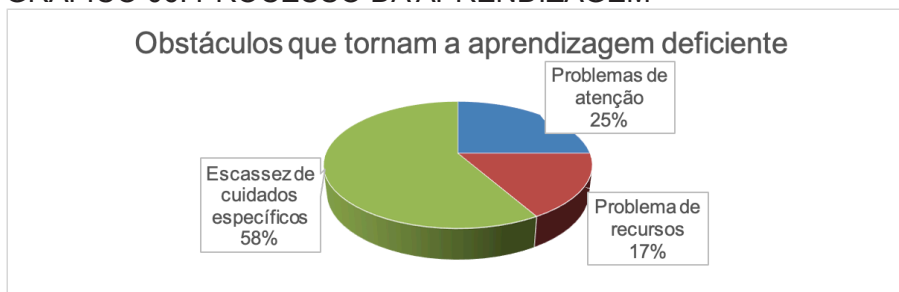
GRÁFICO 05: PARECER DOCENTE SOBRE PROCESSOS BIOLÓGICOS



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Em relação aos processos biológicos básicos que facilitam a construção do conhecimento e aprendizado, 94% da população alvo da pesquisa afirmou que não conhece como ocorrem os processos biológicos de construção do conhecimento, enquanto 6% afirmaram conhecer esses processos biológicos de construção da aprendizagem. Quando se perguntou quais são os obstáculos que tornam a aprendizagem deficiente?

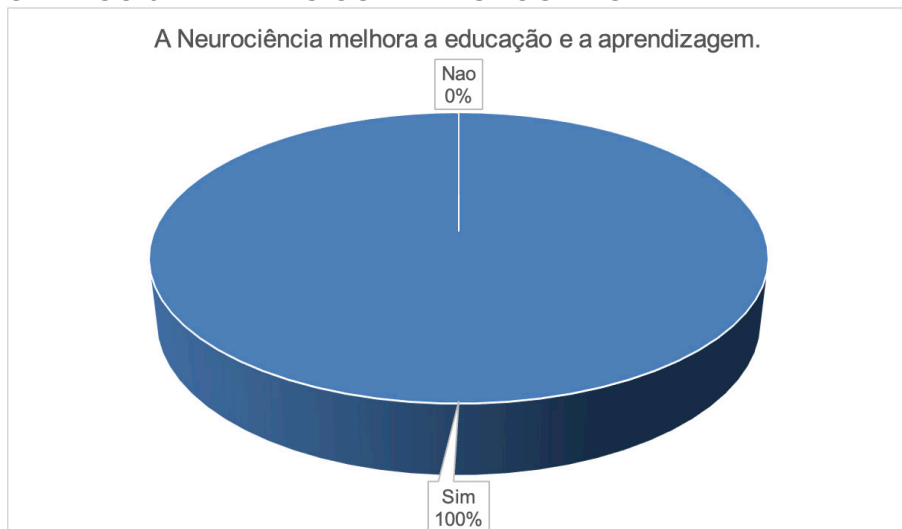
GRÁFICO 06: PROCESSO DA APRENDIZAGEM



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Com relação aos obstáculos que tornam o aprendizado deficiente, 58% da população alega que, ao identificar um problema, não possui as ferramentas necessárias para fornecer cuidados específicos, principalmente durante o contexto da pandemia, quando não foi possível ter contato direto para apoiar a estimulação precoce, por exemplo. Outros 17% dos entrevistados afirmaram que um grande obstáculo são os problemas relacionados a recursos, que vão desde a falta de profissionais que auxiliem nas ações específicas de aprendizado até obstáculos para o aprendizado eficaz. Os restantes 25% afirmaram que o maior obstáculo para os alunos do ensino fundamental são os elementos de distração, como tablets ou celulares, que impedem o conhecimento sobre esses processos biológicos de construção do aprendizado. Se perguntou se a neurociência pode melhorar a educação e a aprendizagem?

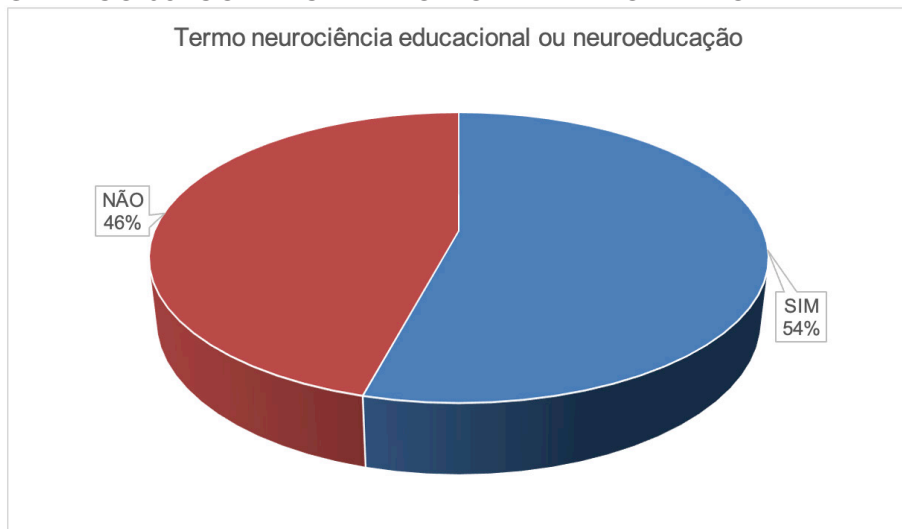
GRÁFICO 07: BENEFÍCIOS DA NEUROCIÊNCIA



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Consultados sobre se a neurociência pode melhorar a educação, todos os professores responderam afirmativamente, com um total de 100%. No entanto, ninguém soube precisar o motivo dessa resposta. Este é um ponto complexo, pois todos reconhecem a importância, mas não podem afirmar com certeza, uma vez que não possuem conhecimento completo das ciências. Quando se perguntou se eles já tinham ouvido falar do termo neurociência educacional ou neuroeducação?

GRÁFICO 08: CONHECIMENTO DO TEMA ABORDADO



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Com relação à pergunta sobre se já ouviram falar do termo “neurociência educacional” ou “neuroeducação”, 54% dos entrevistados afirmaram que sim, já ouviram falar do assunto, enquanto 46% afirmaram que não ouviram falar do assunto.

É importante destacar novamente que a falta de conhecimento nessa área continua sendo uma preocupação significativa para todos os setores. Embora não seja percebido um problema óbvio, muitas situações poderiam ser aprimoradas com esse importante conhecimento das ciências por parte dos professores das instituições educacionais objeto de estudo.

Em relação a esta profunda investigação, surge a importância da neurociência na promoção de estudos frente ao desenvolvimento da atividade cerebral no ser humano ao longo da vida. Relvas (2012, p. 16)¹, menciona que, “[...] a neurociência estuda o sistema nervoso central, em seu pleno desenvolvimento nos aspectos neuroquímicos, biológicos celular, anatômico, filosófico, psicológico, emocional e social para a compreensão do comportamento humano [...]. De acordo com estudos de Duboc (2011, p. 27):

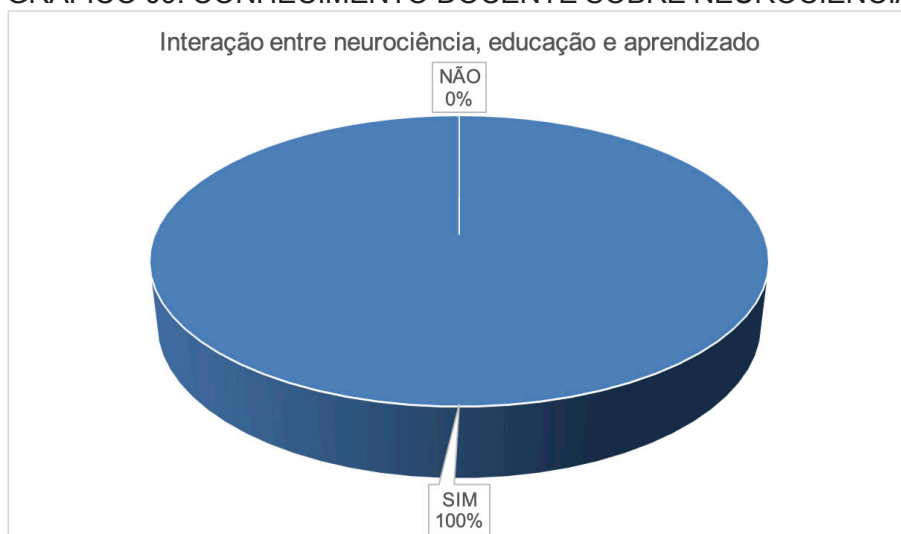
[...] A ciência desvelou que nascemos com mais de 100 bilhões de neurônios que se comunicam por sinapses – es-

1 RELVAS, M. P. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

truturas por meio das quais as células do cérebro se conectam – que transmitem informações nas formas de sinais químicos e elétricos. Cada vez que o córtex cerebral recebe dados sensoriais de uma experiência, as sinapses formam padrões de comunicação entre os neurônios, resultando na criação de redes neurais de conhecimentos.

Perante a análise de Duboc, percebe-se as consequências e os efeitos de uma nova experiência, ou seja, aprendizagem no sistema cerebral, como a criação de uma nova ligação neuronal, que será responsável por uma nova sinapse, a qual contribuirá para a construção de um novo conhecimento ou aquisição de uma nova habilidade. Quando se perguntou dos professores se existe uma interação entre neurociência, educação e aprendizagem? Eles responderam que:

GRÁFICO 09: CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE NEUROCIÊNCIA



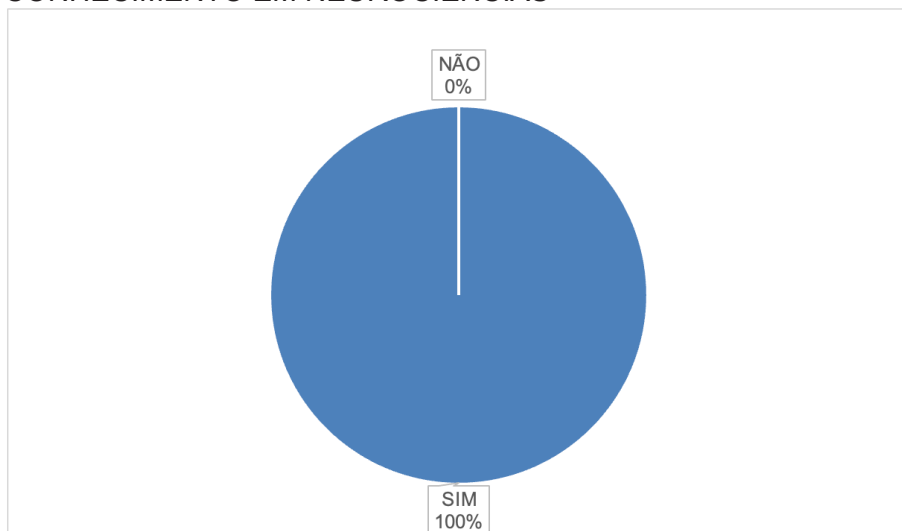
Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Consultados sobre a existência de interação entre a neurociência, a educação e a aprendizagem, 100% dos entrevistados afirmaram que existe.

A interação entre neurociência, educação e aprendizado é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem do ser humano, portanto, é importante enfatizá-la em sua verdadeira essên-

cia. Se questionou você acredita que é fundamental, importante e útil que o docente tenha conhecimento das contribuições da neurociência no campo educacional?

GRÁFICO 10: PARECER DOCENTE SOBRE A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO EM NEUROCIÊNCIAS



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Consultados sobre se consideram fundamental, importante e útil que o docente tenha conhecimento das contribuições da neurociência no campo educacional, 100% dos entrevistados afirmaram que sim.

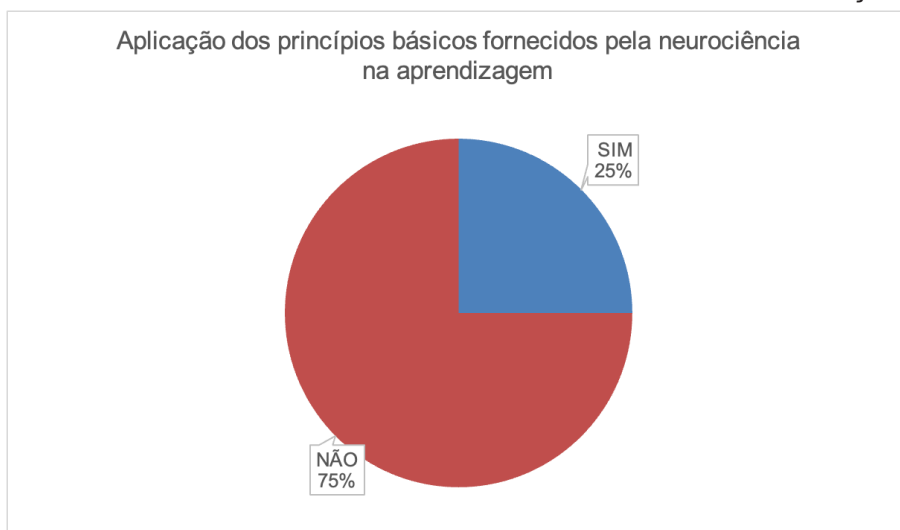
A neurociência é fundamental, importante e útil que o docente tenha conhecimento das contribuições da neurociência no campo educacional e é essencial para o processo de ensino-aprendizagem do ser humano. Portanto, é importante enfatizá-la em sua verdadeira essência.

A vertente cognitiva da Neurociência é a que se relaciona diretamente com a Educação, pois de acordo com Pantano e Zorzi (2009)² ela fornece aos profissionais da educação bases consistentes sobre o funcionamento cerebral e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

² PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz (Orgs.). Neurociência aplicada à aprendizagem. São José dos Campos/SP: Pulso, 2009.

Para Rato e Caldas (2016)³ a Neurociência cognitiva tem por objetivo a compreensão e explicação da relação entre o cérebro, o comportamento e as funções psicológicas superiores. E também, que devido à importância do cérebro para a aprendizagem das pessoas, se torna natural/comum à relação direta entre Neurociência e Educação. Se perguntou você aplica os princípios básicos fornecidos pela neurociência na aprendizagem?

GRÁFICO 11: APLICABILIDADE DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Consultados sobre a aplicação das contribuições básicas fornecidas pela neurociência na aprendizagem, 25% afirmou que sim, enquanto outros 75% afirmou que não. Isso se deve em grande parte ao conhecimento limitado dessas ciências. Pode-se considerar a otimização desses dados como um meio de obter resultados melhores e mais eficazes nos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rego (1995)⁴ as funções psicológicas superiores têm caráter sociocultural, ou seja, são criadas a partir de processos psicológicos biológicos elementares e são desenvolvidas nas in-

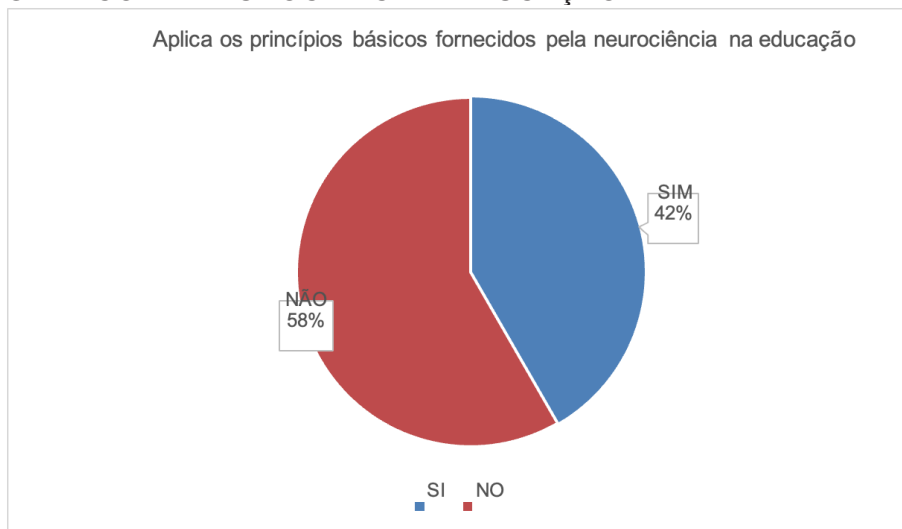
3 RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. Neurociências e educação: realidade ou ficção?. Caderno Escolar, Lisboa/Portugal, n. 10, p. 41-54, 2016.

4 REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

terações e relações do sujeito com os contextos cultural (signos e instrumentos) e social (outros sujeitos humanos) nos quais está inserido.

Cabe destacar que as funções psicológicas (ou mentais) superiores são: atenção arbitrária, memória voluntária e lógica, linguagem complexa, imaginação, planejamento, abstração, generalização e consciência (REGO, 1995; VIGOTSKI, 2001; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010). Se perguntou você acredita que é importante, necessário e útil aplicar os princípios básicos fornecidos pela neurociência na educação? Eles responderam que:

GRÁFICO 12: NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

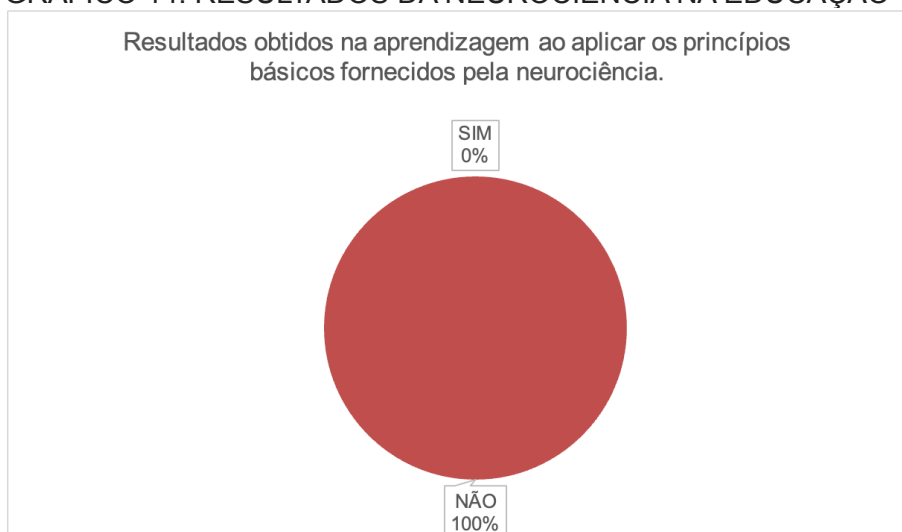
Consultados sobre a importância, necessidade e utilidade de aplicar as contribuições básicas fornecidas pela neurociência na educação, 42% mencionou que sim, enquanto 58% manifestou que não.

Para Cosenza e Guerra (2011)⁵ é importante Educação e Neurociência dialogarem, no sentido de tornar conhecido aos professores os fundamentos neurocientíficos do processo de ensino-aprendizagem, que podem contribuir para validar ou não as estratégias e atividades de ensino e os métodos pedagógicos utilizados usualmente.

5 COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Diante destas definições e apontamentos, partimos a seguir para conhecer as especificidades constituintes e estruturantes da etapa de ensino foco da pesquisa realizada e da construção deste texto, o Ensino Fundamental. Se perguntou você conhece os resultados obtidos na aprendizagem ao aplicar os princípios básicos fornecidos pela neurociência?

GRÁFICO 14: RESULTADOS DA NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO



Fonte: dados obtidos pela pesquisadora no campo.

Diante da consulta sobre o conhecimento que os professores têm sobre os resultados obtidos na aprendizagem ao aplicar as contribuições básicas fornecidas pela neurociência, 100% afirmou que têm conhecimento, mas não puderam especificar quais são os resultados, mencionando, por exemplo, o desenvolvimento da memória, da aprendizagem e do comportamento.

A neurociência não só deve ser considerada uma disciplina, mas um conjunto de ciências cujo sujeito de investigação é o sistema nervoso com particular interesse em como a atividade do cérebro se relaciona com a conduta e a aprendizagem. O propósito geral da neurociência declara Kandel, Schwartz e Jessel (2016)⁶, é entender como

6 KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. Fundamentos da neurociência e do comportamento. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2014

o encéfalo produz a marca individual da ação humana. O termo neurociência inclui, pois, segundo Blakemore e Frith (2017)⁷ todos os tipos de estudo do cérebro.

Assim, por exemplo, lê-se em uma página da Web do Center for Neuroscience, Mind and Behavior que seu principal objetivo em neurociência é oferecer uma compreensão mecanicista da conduta de todo o organismo, um nível de análise mais além das moléculas, células, ou circuitos individuais.

CONCLUSÃO

Da neurociência cognitiva, os processos cognitivos que fazem parte do fenômeno da aprendizagem (como memória, atenção, emoções, entre outros) parecem ser sustentados pelas operações que são realizadas no sistema nervoso.

Para o desenvolvimento dos objetivos específicos: identificar os principais temas abordados pela neurociência como suporte à educação no ensino fundamental, a análise teórica revela que define o papel que a neurociência desempenha na educação. Portanto, é importante abordar seu estudo, especialmente no nível de ensino fundamental.

O objetivo a seguir busca definir as contribuições da neurociência no apoio à resolução de problemas de aprendizagem no ensino fundamental, sendo poucos os professores que conhecem o conceito e as contribuições da neurociência como uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o último objetivo específico busca conhecer as situações do ensino fundamental que foram melhoradas por meio da intervenção da neurociência aplicada. Dada a escassa compreensão dos professores, é limitado ou quase inexistente o que se pode conhecer sobre a melhoria na intervenção da neurociência aplicada à educação no ensino fundamental. Portanto, surgem recomendações para promover o estudo dessa área no contexto da educação e da aprendizagem, entendido como o conhecimento das principais funções neurológicas do ser humano.

7 BLAKEMORE, S.; FRITH, U. The implications of recent developments in Neuroscience for research on teaching and learning. London: Institute of cognitive Neuroscience, 2000.

A neurociência no campo da educação, conforme Espina e Guerrero (2022), tem como objetivo o estudo dos processos cerebrais pelos quais se aprende e se lembra, desde as estruturas neurais. Eles destacam a importância de entender a relação entre o desenvolvimento do cérebro e a exploração e otimização da educação, e como os processos de aprendizagem podem levar a uma melhor aquisição de conhecimento. A fusão da neurociência com a educação tem sido alcançada através da socialização de descobertas de pesquisas e novas técnicas, usando imagens cerebrais de estudantes submetidos a diferentes tipos de ensino. Isso tem sido alcançado por meio da troca de abordagens e ideias.

Por sua vez, Gaete (2020) explica que a neurociência cognitiva trata da aprendizagem e adaptação, e “se tornou um campo de pesquisa amplo, abrangendo uma rica variedade de experimentos, paradigmas e abordagens que vão desde o nível biomolecular até o comportamental” (p. 34). Graças ao enfoque no estudo dos mecanismos e ferramentas para adquirir novos conhecimentos a partir de uma perspectiva neurocientífica, o contexto educacional atual propõe novos modelos de estudo com base na compreensão da aprendizagem e dos processos funcionais associados ao cérebro.

Da mesma forma, a neurociência, para Pérez E. J. (2020), é um campo de pesquisa interdisciplinar com o objetivo de compreender em profundidade os conceitos cognitivos e comportamentais. Do ponto de vista biopsicossocial, ela permite o desenvolvimento de estratégias adequadas para a adaptação das pessoas a diferentes aspectos da vida. A partir da neurociência, surge um campo relacionado à pedagogia chamado neurodidática, que combina as ciências cognitivas e as neurociências com a educação, e cujo objetivo é projetar estratégias didáticas e metodológicas eficazes para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARGUILAR. **Neuroscience, education and the evolution of human brain. History of Education: Journal of the History of Education Society**, v. 42, n. 3, p. 396–410, 2013.

BEJAR. **Autorregulação da aprendizagem em crianças no contexto da violência intrafamiliar**. Dissertação (Mestrado em Neurociência Cognitiva e Comportamento) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BARBOSA, A. H.; ABDIAN, G. Z. **Gestão escolar e formação do pedagogo**: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 245- 276, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n4/a11v29n4.pdf>. Acesso em: 22 set.2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 2010.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. PNAIC **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios, ano 1, unidade 1. MEC, Brasília: 2012.

_____. **Diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condição para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

CONTEE. **PNE Plano Nacional de Educação**: uma conquista das entidades e do movimento social. Disponibilizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE). Brasília, 2014.

CURY, Carlos J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. In: Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, 07 de junho de 2000. Brasília: CNE/CEB.

EDUCALINGO, Mark F.; PARADISO, Michael A.; CONNORS, Barry W. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4 Porto Alegre: Artmed, 2019, 74 p.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidia_o_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Ângela; ALVES, Ângela Christina Souza; ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Construtivismo: uma ajuda ao professor**. Belo Horizonte, Lê: 1994.

GATTI, Bernadete. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GODOY, V. A. et al. *A gestão escolar e as características necessárias para a tomada de decisões*. s/d. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8408486-A-gestao-escolar-e-as-caracteristicas-necessarias-para-a-tomada-de-decisao.html>. Acesso em: 26 set. 2019.

JUAN, S.; FRITH, U. **The implications of recent developments in Neuroscience for research on teaching and learning**. London: Institute of cognitive Neuroscience, 2019

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

CAPÍTULO 26

NEUROCIÊNCIAS E O APRENDIZADO DOS ALUNOS

NEUROSCIENCE AND STUDENT LEARNING

Deize Carneiro Severiano
deize.severiano@prof.am.gov.br

RESUMO

Este artigo é de cunho bibliográfico e refere-se ao papel da neurociências na educação. Para os professores um questionamento e de como o processo de aprendizagem em sala de aula ocorre e como diferentes circunstâncias ambientais e individuais podem aumentar as capacidades da criança de aprender e lembrar. Essas e outras habilidades cognitivas são moldadas como consequência da atividade cerebral das crianças. Portanto, o fornecimento de qualquer informação (incluindo aquela obtida usando modelos animais) relacionada há como o cérebro constrói o aprendizado e a memória deve ser de alto valor adaptativo. Nesse sentido, o objetivo deste artigo está em verificar como ocorre o aprendizado a partir da neurociências desde o processo de alfabetização. O campo da pedagogia deverá ser baseado no conhecimento científico atualizado. Ao fornecer informações sobre as capacidades e limitações do cérebro quem aprende, psicologia experimental do desenvolvimento infantil e a neurociência cognitiva podem ajudar a explicar por que certas situações de aprendizagem são mais eficazes do que outros. Nos últimos anos, as neurociências finalmente entraram no mundo escolar. O desenvolvimento da ciência cognitiva, imagens cerebrais, fornece uma melhor compreensão de como o cérebro funciona. Essas ciências podem ser um novo trampolim para a educação.

Palavras-chave: Neurociências. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil

ABSTRACT

This article is of a bibliographic nature and refers to the role of neuroscience in education. For teachers, it raises questions about how the

learning process in the classroom occurs and how different environmental and individual circumstances can enhance children's abilities to learn and remember. These and other cognitive abilities are shaped as a consequence of children's brain activity. Therefore, providing any information (including that obtained using animal models) related to how the brain constructs learning and memory should be of high adaptive value. In this sense, the objective of this article is to verify how learning occurs from neuroscience, starting from the literacy process. The field of pedagogy should be based on up-to-date scientific knowledge. By providing information about the capabilities and limitations of the brain that learns, experimental psychology of child development and cognitive neuroscience can help explain why certain learning situations are more effective than others. In recent years, neuroscience has finally entered the school world. The development of cognitive science, brain imaging, provides a better understanding of how the brain works. These sciences can be a new springboard for education.

Keywords: Neuroscience. Learning. Child development

INTRODUÇÃO

A aprendizagem tende a ser o mecanismo pelo qual o sistema nervoso central se adapta às pressões e restrições ambientais pela geração de novos comportamentos apropriados. Durante o aprendizado real, as informações neurais precisam ser codificadas, armazenadas e recuperadas por meio de processos de memória.

A aquisição de comportamentos simples pode estar relacionada a mecanismos básicos de aprendizagem, enquanto que a de comportamentos complexos é alcançada por múltiplas combinações de processos de aprendizagem simples.

Nesse sentido levantou-se a seguinte pergunta: Como a Neurociência Educacional pode auxiliar no processo de aprendizagem? Um dos objetivos está em verificar a relação entre Neurociências e o processo de aprendizagem; Compreender como o aluno aprende pode auxiliar o professor a tornar a apresentação do conhecimento científico mais didática, facilitando o processo de aprendizagem; identificar de que forma a Neurociência Educacional auxilia no processo de aprendizagem.

A neurociências está fundamentada principalmente nas ideias de autores como: Consenza e Guerra (2011); Ciasca (2006); Izquierdo (2002); Spitzer (2007); Haase (2010). Para alicerçar as dificuldades de aprendizagem utiliza, principalmente, os estudos de: Ciasca (2006); Rotta (2006); Bridi Filho e Bridi (2016); Riesgo e Olweiler (2006). Para abordar a discalculia, foram utilizadas as pesquisas de Kocs (1974), Haase (2010), Rotta (2006), Dehaene (2006) e Consenza e Guerra (2011).

A neurociência está sendo investigada multidisciplinarmente para o estudo do cérebro, porém há pouca integração com a área da Educação e os professores não têm entendido que a neurociência tem importância para a educação. A neurociência pode ajudar ao proporcionar saberes que permitam uma percepção mais acentuada sobre a mente humana, mas a transposição desses conhecimentos para a prática pedagógica é de responsabilidade dos educadores. De que modo? Instrumentalizando-nos dos conhecimentos que essas ciências nos alcançam e associando-os aos saberes pedagógicos para entender-se como o cérebro aprende.

Com seus 100 bilhões de neurônios e cerca de 100 trilhões de conexões, o cérebro humano vem se configurando como o fenômeno mais complexo no universo conhecido. Some-se a isso as consequentes indagações sobre a mente e a consciência humana.

Resumindo, a neuroaprendizagem é, basicamente, o processo de aprender, sendo que o funcionamento cerebral é a base desse processo. O ponto central desse campo do conhecimento é o estudo das funções cognitivas, como memória, linguagem, atenção e concentração, capacidade de raciocínio, planejamento e coordenação de comportamentos, tomada de decisão, entre outras.

Apresentamos aqui alguns problemas de aprendizagem.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 NEUROCIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

A relação entre as contribuições de Vygotsky e Luria sobre o funcionamento do cérebro e a psicologia foi descrita por Akhutina (2002), que trabalhou com Luria. Ela afirma que Vygotsky comparou a localiza-

ção das funções do cérebro humano com o cérebro animal, e especificamente relacionou as áreas dos lobos frontal e parietal, com a atividade psicológica superior: as formas superiores de linguagem, cognição e ações (Vigostsky, dezenove noventa e cinco). Akhutina (2002) considera que integrando as ideias de Vygotsky, Luria construiu «neuropsicologia» e propôs em 1973 «um modelo de funcionamento do cérebro em blocos de localizações dinâmicas, associado a diferentes processos cognitivos, comportamentais e funcionais. Funções executivas, que se relacionam com a organização cerebral dos processos psicológicos e o papel da linguagem na formação das ações voluntárias.

A conexão entre o processamento cerebral e a aprendizagem escolar tem sido um longo processo na evolução humana, que não depende apenas do desenvolvimento neuropsicológico e da aplicação de metodologias pedagógicas sólidas. Stern, Grabner, Schumacher, Neuper e Saalbach (2005), expressam que o longo processo de evolução não teve como objetivo que nossos cérebros adquirissem conhecimentos escolares, mas que estes se configuraram ao longo dos séculos, principalmente através da criação e do desenvolvimento da escrita. O cérebro recebe os estímulos dos escritos e, graças à sua programação genética, retrabalha novas conexões sinápticas. Nos processos de aprendizagem, o sistema nervoso central é ativado seletivamente em algumas regiões, o que determina as conexões adequadas para assimilar informações de forma mais eficiente e realizar interações entre diferentes tipos de estímulos, como entre o reconhecimento visual dos signos gráficos da escrita e a consciência fonológica de sua pronúncia. Consequentemente, o desenvolvimento do cérebro, além de depender de uma programação genética, tem versatilidade para assimilar e integrar novas experiências de vida. Nós os conhecemos graças às imagens cerebrais.

Segundo Mietto (2012), a neurociência da aprendizagem é o estudo do mecanismo biológico da aprendizagem. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas quando se dá a aprendizagem, assim como de que modo os estímulos chegam ao cérebro, como as memórias são armazenadas, e como temos acesso aos dados consolidados.

A relação entre as neurociências e a educação tem atraído a curiosidade não só do seio da comunidade de investigação, mas também entre os dirigentes de políti-

cas educacionais e vários profissionais da área da educação. Tem-se salientado essencialmente o impacto que as Neurociências podem exercer sobre a Educação, evidenciando-se as últimas grandes investigações no âmbito das neurociências cognitivas, e quais podem e devem ser as suas aplicações na teoria e prática da educação. Todavia, a real contribuição das neurociências para a educação continua a ser a principal questão (RATO, CALDAS, 2010, p. 628).

1.2 A IMPORTÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO DA PSICOLOGIA À FISIOLOGIA NO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A neurociência, o estudo interdisciplinar do sistema nervoso, é uma área com menos de 40 anos, demonstrando explosivo crescimento. Atualmente existem mais de 300 programas de pós-graduação em neurociência. Um ensaio para a complexidade do cérebro e as muitas barreiras metodológicas que existem no estudo objetivo de sua estrutura e função, o desenvolvimento do campo resultou no desenvolvimento de muitas atividades neurocientíficas interdisciplinares, incluindo neuropsicologia, neurobiologia e neuromagiologia (COSTA, 2020).

O que aconteceu com o cérebro humano centrou-se historicamente nas questões da dualidade mente-cérebro apresentada por Descartes em 1850. Recentemente, os estudiosos têm argumentado de forma persuasiva que compreender o cérebro não é necessário para a construção de modelos teóricos da cognição humana (FALCAO, 2011).

Alguns até argumentaram que, embora os construtos neuronais façam parte do vocabulário explicativo dos biólogos, eles não são úteis na psicologia, que adota um nível de investigação comportamental diferente. Muitos educadores e psicólogos sentem da mesma forma que as diferenças entre os níveis de análise utilizados em biologia e psicologia e as questões aplicadas de importância primária na educação são simplesmente grandes demais para a ponte (SAMPAIO, 2006).

Bruer (2017) sugeriu um meio-termo no qual a psicologia cognitiva poderia servir como um ponto médio entre a neurociência e a educação. Expandir essa visão e argumentar que, sem paradigmas ex-

perimentais projetados para capturar relações entre níveis de análise (neuronal, cognitiva, comportamental), nunca será desenvolvido teorias que permitirão começar a testar a força de pontes entre as disciplinas até agora distantes. A neurociência cognitiva fornece uma janela em tempo real para as estruturas e funções do cérebro.

Compreender a relação entre diferentes estruturas cerebrais e suas funções pode ajudar os cientistas a entender como elas se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento (RELVAS, 2015).

Um neurocientista conduzindo um estudo sobre a cognição humana teria que articular se suas questões de pesquisa se concentraram nas diferenças nas estruturas cerebrais básicas dos participantes ou nas diferenças em como eles processam a informação funcionalmente (FIALHO, 2001).

Além disso, dependendo da questão de pesquisa, uma metodologia que enfoca a resolução temporal ou espacial será escolhida. A neurociência abrange níveis moleculares em redes de neurônios que atuam em várias regiões do cérebro. Estudos de dislexia têm sido conduzidos usando muitas metodologias de neurociência, incluindo estudos de genética, estudos estruturais post mortem e o uso de modelos animais (FONSECA, 2014).

1.3 NEUROCIÊNCIA E NEUROEDUCAÇÃO

O campo da pedagogia deverá ser baseado no conhecimento científico atualizado. Ao fornecer informações sobre as capacidades e limitações do cérebro quem aprende, psicologia experimental do desenvolvimento infantil e a neurociência cognitiva podem ajudar a explicar por que certas situações de aprendizagem são mais eficazes do que outros (VALLE e CAPOVILLA, 2004).

Em troca, o mundo da educação, informado que está na prática diária (novidades da pedagogia), pode sugerir ideias originais para experimentação. Assim está se desenvolvendo hoje uma viagem de ida e volta do laboratório para a escola. Essas descobertas também estão começando a ser ensinadas aos alunos nas escolas superiores no mundo. Uma dinâmica comparável está ocorrendo, da escola à universidade em vários países europeus (ANDRADE et al., 2004).

Tanto interesse pelo aluno e seu cérebro, em termos de expectativas, restrições e potencial de aprendizagem, reconecta-se com o espírito dos pioneiros da pedagogia do século XX. Também leva a revisitar as contribuições pendentes de psicólogos infantis, de aprendizagem e educacionais. Alunos, professores e pesquisadores em psicologia e ciências da educação também devem encontrar aí uma síntese útil para ir mais longe, percebendo novos estudos científicos. Os pais e o mundo da educação (educadores especializados, por exemplo) encontrarão aí as chaves para melhor compreender, a partir do conhecimento do cérebro, comportamentos de aprendizagem e caminhos de pensamento das crianças (KANDEL, 2000),

Conceitos assumidos na neurociência como ter um sentido de abstração a partir do concreto subsidiará o processo de aprendizagem em formato significativo ao educando. Pensar sobre educação hoje significa criar ligações entre o que se entende sobre a humanidade por séculos em todos os campos disciplinares, o que se sabe até o momento sobre o funcionamento do cérebro e o que se traz disciplinas emergentes para um mundo em rápida mudança (ARAÚJO, 2004).

Nesse sentido, a neurociência prolonga a história educacional, não a substitui. No entanto, questionam certas teorias de aprendizagem e, portanto, inevitavelmente, a relação com o conhecimento e os alunos na relação educacional (ARAÚJO e ABIB, 2003).

Nos últimos anos, as neurociências finalmente entraram no mundo escolar. O desenvolvimento da ciência cognitiva, imagens cerebrais, fornece uma melhor compreensão de como o cérebro funciona. Essas ciências podem ser um novo trampolim para a educação (COSTA, 2020).

Trabalhos recentes revelam os mecanismos fisiológicos da aprendizagem e esclarecem os processos de atenção, memorização, motivação e explicam a eficácia das várias metodologias e abordagens pedagógicas utilizadas. A neurociência traz elementos de reflexão muito interessantes, que podem melhorar consideravelmente as possibilidades educacionais (FALCAO, 2011).

Os avanços da neurociência também permitiram compreender os mecanismos dos distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, discalculia). Não são mais hipóteses, mas dados científicos. A me-

lhora maneira de ensinar deve, portanto, usar as metodologias mais compatíveis com o funcionamento do cérebro (FIALHO, 2001).

Mas as perguntas ainda permanecem. Neuroeducação/neurociências = neurociência + educação: este é um acréscimo que não agrada a todos. Atualmente, os principais problemas da neuroeducação giram em torno de 3 questões essenciais: - como interpretar corretamente os resultados de neuroimagem; - como treinar professores; - como aplicar (usar) dados de neurociência na educação (GROSSI et. al., 2014).

Alguns cientistas realizaram ainda na década de 1980 mapeamento cerebral aplicando tecnologias para estudar a aprendizagem cognitiva em crianças do ensino fundamental. A escola tradicionalmente confia principalmente na inteligência lógico-matemática. No entanto, sabe-se que também existem em cada pessoa, em vários graus, outras formas: visual e espacial, musical, humana, corporal, etc. (GUERRA, 2015).

Cada aluno tem uma inteligência dominante, com a qual se pode sentir gratificação durante o aprendizado. Se for mais visuoespacial, pode-se levá-lo a resolver um problema de geometria abordando a figura como um desenho. Mas o próximo desafio é fazer com que ele faça malabarismos com suas diferentes formas de inteligência. Pode-se assim, planejar oficinas em que alunos de perfis diferentes devem realizar juntos exercícios adaptados a um deles as imagens do cérebro podem identificar o prazer de aprender, porque algumas descobertas da neurociência são difíceis de aplicar em sala de aula. Artigos sobre neuroeducação (neurociências) deixam sempre com a impressão de imprecisão e conhecimento insuficiente da cultura escolar (HENNEMANN, 2012).

Precisa-se da ciência não para ditar a prática, mas para lançar mais luz sobre ela. Os neurocientistas não são pedagogos e os pedagogos não são neurocientistas, assim sendo, surge a questão sobre a formação de “neuroeducadores”. A ideia de um “neuroeducador” foi proposta em 1985 por J. Fuller e J. Glendening. Esses autores examinaram o desenvolvimento de um campo da ciência que seria de natureza interdisciplinar e que enfatizaria a importância de um melhor ensino utilizando o conhecimento da estrutura e função do cérebro (LUSIER e FLESSAS, 2011).

O neuroeducador teria lugar nas escolas e no laboratório após extenso treinamento em disciplinas relacionadas à psicologia, neurociência e ciências da aprendizagem. Aproximando informações e produtos otimizados para professores intensificados no início dos anos 1990 (MORAES, 2017).

A Psicóloga experimental Paula Tallal, inicialmente em Cambridge e o neuropsicólogo Michael Merzenich, inicialmente na Johns Hopkins (agora na *University of California, San Francisco*), começaram a organizar palestras sobre o cérebro para educadores por meio de seu negócio de aprendizado científico. Essas reuniões repercutiram entre professores e administradores do setor escolar. O entusiasmo dos professores levou a mais inovações nas salas de aula (MORAES, 2017).

Até o momento, existem cursos de formação em ciências cognitivas e educação oferecidos por várias universidades; é geralmente neuropedagogia com outros nomes, mesmo que a abordagem não é exatamente a mesma (MORAES, 2017).

Assim hoje um bom professor é aquele que tem um bom modelo mental do cérebro das crianças. Mas o papel da neurociência não é ditar o comportamento pedagógico dos professores. Se a neurociência questiona a escola, a escola também deve questionar a neurociência (OLIVEIRA, 2014).

A formação em neurociência deve ser baseada na co-construção do conhecimento neurocientífico em conexão com a especificidade da escola. Ela só pode ser concebida no compartilhamento igualitário de conhecimento entre acadêmicos e professores (RELVAS, 2015).

O campo da neurociência educacional oferece uma possibilidade de colaboração sólida entre universidades e escolas em protocolos de pesquisa a serem co-criados. A pesquisa básica é necessária, tanto quanto o seu investimento na prática. Enquanto o professor tem seu lugar como pesquisador associado na universidade, o acadêmico tem seu lugar na escola, para enfrentar a realidade do campo escolar (SAMPAIO, 2006).

A colaboração entre universidades e escolas em iniciativas pedagógicas de neurociência educacional deve ser incentivada. Também é importante explicar aos professores que existem muitas crenças comumente defendidas que chegam a influenciar a forma de ensino. Projetar nossos modelos educacionais (SANTOS, 2010).

No entanto, muitas vezes são falsos. Mais de 90% dos professores no Brasil acreditam na teoria dos estilos de aprendizagem. Essa teoria, nascida na década de 1970 em países anglo-saxões, pressupõe que os alunos adquirem seus conhecimentos de uma forma diferente: alguns seriam visuais, outros auditivos, cinestésicos ou mesmo táteis, etc. (SUART e MARCONDES, 2008).

No entanto, muitos estudos científicos recentes mostram que ensinar com base nesses diferentes estilos de aprendizagem não ajuda os alunos a aprender melhor! Aqui está outro exemplo de “neuromito”: um aluno usa apenas 10% de seu cérebro. Mas está comprovado cientificamente que se usa 100% do cérebro (TABAKIM, 2013).

Da mesma forma, a crença de que um artista é “cérebro direito” e uma pessoa mais cartesiana “cérebro esquerdo” também está errada. Outro exemplo de “neuromito”: é difícil aprender depois de certa idade. Mas os cérebros estão “programados” para aprender toda a vida (VENTURA, 2012).

Por muito tempo se considerou que era cada vez mais difícil a partir de certa idade. Isso não é verdade. Certamente, em termos de plasticidade cerebral, ficou demonstrado que é mais fácil aprender para crianças de 2 a 4 anos e antes dos 25 anos, mas se aprende muito bem ao longo da vida (Neurociências) (FONSECA, 2014).

Cientistas comprovam a atenção ao fato de que seria essencial entender o cérebro como um órgão de aprendizagem, e isso abrange: o funcionamento da memória, do sistema atencional, da consciência, o desenvolvimento da linguagem, o conhecimento neurológico das ligações entre cognição e emoções ou entre cognição e motivação (FONSECA, 2014).

O conhecimento aprofundado desses conteúdos pelos professores enriqueceria suas práticas de ensino e aprendizagem, mais adequadas ao que hoje se conhece sobre o funcionamento neurológico de uma criança em aprendizagem. Por exemplo: — conhecer a vigilância atencional de uma criança, associada a saber como favorecê-la; — compreender como funcionam as memórias para se adaptar como fim da aprendizagem e os meios educacionais que a promovem; - compreender que a motivação é antes de tudo um fator biológico e neurológico, dependendo do circuito universal de recompensa e, claro, de prazer (VENTURA, 2012).

Nos últimos anos, vários estudos têm se mostrado particularmente interessados na relação bidirecional entre o cérebro e desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. Certos estudos permitem, em particular, estabelecer ligações entre as áreas cognitivas e cerebrais do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que mostram a sua influência nas outras áreas do seu desenvolvimento global (físico e motor, socioemocional, etc.) (TABAQUIM, 2013).

Outros estudos examinam mais especificamente os efeitos dos contextos educacionais da primeira infância, por exemplo, em termos da qualidade das práticas educacionais, no desenvolvimento cognitivo e cerebral das crianças (BRADSHAW, 1997).

Um melhor conhecimento desses efeitos pode contribuir, assim, para reflexões educacionais específicas ao campo da educação infantil (Neurociências e educação infantil) Antecipa-se a pergunta “A neurociência é eficaz?”. A neurociência é eficaz, mas deve ser avaliada com métodos científicos, o que nunca foi feito (CALVIN, 1998).

E as avaliações também devem ser avaliadas, porque as ferramentas de medição e avaliação costumam ser tendenciosas nas “ciências sociais”. Outra pergunta “A neurociências tem limites?” Os limites da neurociência são os limites da ciência. Talvez nunca se possa compreender totalmente o funcionamento do cérebro humano, que é mais complexo do que o próprio universo (FONSECA, 2009).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico – OCDE. está tão convencida da importância central da aprendizagem na sociedade do conhecimento que tornou a aprendizagem ao longo da vida, bem como aprender a aprender, uma necessidade imperiosa (SUART e MARCONDES, 2008).

As empresas de amanhã serão cognitivas e, como ciência que visa melhorar a eficiência da aprendizagem, a neuropedagogia tem o seu lugar. Melhorar a eficiência da aprendizagem também significa melhorar a atenção, compreensão, resolução de problemas, criatividade (etc.), também o campo da neurociência é muito amplo (a neurociências tem limites?). Novos *insights* sobre o desenvolvimento do cérebro das crianças, incluindo redes cognitivas e os contextos subjacentes à aprendizagem e motivação, podem revolucionar os sistemas escolares em todo o mundo. Assim, a ambição principal da neurociên-

cia é melhorar a aprendizagem e o ensino, para modelar um ambiente de aprendizagem de alto desempenho, levando em consideração milhares de parâmetros (FONSECA, 2009).

Onde a pedagogia, a psicologia e as neurociências não conseguiram, isoladamente, responder a novos problemas, a neurociências pretende ter sucesso unificando-os, adaptando o método científico, que embora limitado não possa ser substituído pelo pensamento mágico (SANTOS, 2010).

O que se pode esperar? Aprender com mais rapidez e eficiência, construir melhor suas sequências de aprendizagem, dar sentido ao que você está aprendendo, bem como alegria e motivação, e responder a todas as situações de aprendizagem, sem prejudicar as demais (SAMPAIO, 2006).

1.3.1 Importância da Aprendizagem e a Neurociência

A noção de pedagogia deriva da palavra grega (paidagogos - literário “aquele que conduz uma criança”) e é mais antiga do ponto de vista histórico, mas o impacto da filosofia ocidental moldou e disseminou a noção romana (*latim “ars educandi”*) Traduzido como “as artes de Educação” (CARNEIRO e CARDOSO, 2009).

Hoje em dia, a noção de “educação” é comumente usada, por exemplo, nos países da Europa Ocidental e América Latina. Mas, está certo? Para resolver as questões anteriores, deve-se referir às ricas realizações dos pedagogos. A maioria deles acredita e provou que a pedagogia é um campo separado da ciência, em que a educação é objeto de pesquisa, e didática - uma das disciplinas (RELVAS, 2015).

Assim, “pedagogia” é a noção dominante com um significado mais amplo. Pode-se chamá-lo de um campo da ciência pertencente às ciências sociais e incluindo disciplinas que tratam do desenvolvimento e das mudanças nos mecanismos educacionais ao longo de toda a vida humana. Isso significa que o campo da pesquisa interdisciplinar, incluindo pedagogia e neurobiologia, deve ser chamado de neurociência e se tornar uma subdisciplina da pedagogia no futuro (o prefixo “neuro” significa referência à teoria e ferramentas neurobiológicas, em vez de conduzir pesquisas em medicina ou genética) (OLIVEIRA, 2014).

Assim, as tarefas da neurociência devem incluir: - reunir informações sobre as condições neurobiológicas da realidade educacional; -análise da realidade, relação e dependências dentro dela e sua explicação; -disseminar conhecimentos obtidos com o propósito de transformação de tal realidade (MARQUES, 2004).

A própria noção de educação tem várias definições. A mais significativa e transparente parece ser a definição proposta por Jean Piaget. Ele acredita que as atividades educacionais influenciam os processos emocionais e motivacionais e os processos cognitivos. Os primeiros referem-se às emoções, motivos, atitudes e valores, enquanto os últimos - à informação, competências e eficiência das ações do aluno (LENT, 2001).

Dependendo do papel de tais aspectos na concepção, execução e avaliação dos resultados de uma atividade educativa, pode-se distinguir entre: educação (educação emocional), ensino (educação cognitiva) e educação (educação equilibrada). Portanto, este conceito de educação é a noção mais ampla, incluindo todas as atividades educacionais (MORAES, 2017).

Assim, o assunto de interesse dos neuropsicopedagogos é a educação que é educação, ensino e educação equilibrada, que - tanto nos aspectos formais como não formais - está embutida nas condições neurobiológicas (LUSSIER e FLESSAS, 2011).

Embora seja amplamente reconhecido hoje que cada indivíduo aprende de maneira diferente, a maneira como os alunos são expostos ao conteúdo pela primeira vez afeta fortemente o processo de aprendizagem, bem como a maneira como é armazenado na memória (HENNEMANN, 2012).

Durante qualquer tipo de experiência, o complexo sistema de memória do cérebro combina grandes quantidades de informações e as liga em um evento coeso. A memória do evento contém informações sobre o que ocorreu, onde, quando e quais emoções o evento despertou de uma forma que está disponível para ser lembrada posteriormente. O conteúdo químico é outro componente do evento de aprendizagem e não pode ser separado de toda a experiência. O mecanismo que está no cerne da consolidação da memória é a reativação da memória, que, em essência, é o ensaio do conteúdo (GUERRA, 2015).

Cada vez que a memória é reativada, as conexões intracorticais entre as diferentes redes corticais ativas são gradualmente fortalecidas e integradas às memórias corticais pré-existentes. Quando o conteúdo químico é recuperado, ele também é conectado a todos os outros componentes que o acompanharam. no momento da entrada (BARBOSA, 2001).

Enquanto as conexões racionais podem ser aprofundadas principalmente pela elaboração e ensaio de conteúdo, as conexões afetivas são extremamente pessoais por natureza e devem ser influenciadas por gatilhos emocionais específicos e individuais que a experiência desperta. (14-19) Essas conexões afetivas, por sua vez, influenciam a importância e significado que é atribuído a qualquer entrada (VALLE e CAPOVILLA, 2004).

Vários estudos mostram que experiências emocionalmente estimulantes podem melhorar significativamente a memória do episódio e dos detalhes envolvidos no evento e que elas vão deixar pistas de recuperação adicionais que são “baseadas na emoção”. Embora esses aspectos neurológicos da aprendizagem sejam conhecidos hoje, as práticas de ensino ainda abordam principalmente os modos cognitivos de aprendizagem (VALLE e CAPOVILLA, 2004).

O componente afetivo da aprendizagem, que desempenha um papel significativo na retenção e na recordação, (22), bem como direcionar as vias multissensoriais para o processamento da informação, são frequentemente deixados sem supervisão (GROSSI et. al., 2014).

Seguindo as considerações acima mencionadas, é essencial incluir tantos aspectos de aprendizagem quanto possível no processo da alfabetização. Propomo-nos a alcançar este objetivo, proporcionando oportunidades de aprendizagem ativa e colaborativa e envolvendo experiências multissensoriais. Juntos, eles podem dar origem não apenas a uma elaboração mais profunda do conteúdo, mas também a uma conexão emocional relacionada ao conteúdo (VALLE e CAPOVILLA, 2004).

Esses aspectos podem ser componentes-chave para aquisição de conhecimento e recuperação de informações mais eficientes, seguindo o envolvimento mais amplo de vários cérebros funcionais estruturais durante a entrada e recuperação (FIALHO, 2001).

Por fim, o impacto de qualquer experiência de aprendizagem é cognitivo e emocional, dependendo do grau em que o conteúdo fez sentido para o aluno, bem como do significado que foi atribuído a ele. Até que ponto um determinado conceito faz sentido para o aluno possa ser visto como o produto de conexões racionais e afetivas entre o aluno e o conceito (FALCAO, 2011).

1.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA

1.4.1 Neurociências e Neuropsicopedagogia

As escolas são as principais fontes de conhecimento e informações sobre o cérebro. Os professores estão dispostos a colher os benefícios do “século da Neurociência” para seus alunos.

Nos laboratórios de Neurociência, um progresso considerável está sendo feito na compreensão do desenvolvimento neurocognitivo subjacente às habilidades essenciais ensinadas pelos educadores, como numeramento e alfabetização. Este progresso é em grande parte teórico. O atual abismo entre a Neurociência e a educação está sendo preenchido por pacotes e programas que se dizem baseados na ciência do cérebro (GUERRA, 2015).

A velocidade com que tais pacotes ganharam uma fonte generalizada nas escolas é surpreendente. Os cientistas já alertaram a sociedade para os neurômitos que dominam a educação no presente. Além do mito de aprendizado do cérebro esquerdo/lado direito do cérebro, neuromitismos que se relacionam com períodos críticos de aprendizado e de sua capacidade de aprender que podem ser identificados. O crítico do mito do período sugere que o cérebro da criança não funcionará adequadamente se não receber a quantidade certa de estimulação no momento certo (OLIVEIRA, 2014).

O ensino direto de certas habilidades deve ocorrer durante o período crítico, ou a janela de oportunidade para educar será perdida. O mito do aprendizado promove a ideia de que mais serão aprendidos se o ensino for programado com períodos do aprendizado (GUERRA, 2015).

Intervenções educacionais serão mais efetivas se os professores assegurarem que coincidam com o aumento da densidade sináptica.

tica. Às vezes, sugere-se que as intervenções educacionais sejam superiores se estimularem a parte do cérebro e se disser aos professores que as redes neurais podem ser alteradas por “programas de treinamento” (OLIVEIRA, 2014).

O desenvolvimento da aprendizagem não deve ser entendido como ensino das disciplinas específicas, mas como algo que dará ênfase às diferenças e variações, bem como pontos comuns existentes na diversidade do conhecimento, pois valoriza o pluralismo e a diversidade cultural existente na sociedade, facilitando a compreensão das diferentes formas do ser humano relacionar-se com o conhecimento, procurando superar seus limites e sua finitude (GROSSI, et. al., 2014).

O desenvolvimento da aprendizagem faz parte da ritualização formal em que as pessoas são introduzidas no trabalho metódico, na convivência social, na codificação e decodificação do conhecimento, na contemplação que o ajudará no estabelecimento da consciência moral, na interiorização de valores, na organização do superego e no fortalecimento das ideias que trazem ou não em si (GROSSI, et. al., 2014).

Nesta fase do desenvolvimento da aprendizagem formulam-se hipóteses, descobre-se pela reflexão a discrepância entre o ideal e o real, o juízo do certo e do errado, busca-se o grupo como apoio para uma ação social, supera-se o egocentrismo fantasioso e tem-se desejo de uma formação da consciência moral (GROSSI, et. al., 2014).

Desse modo, é essencial a definição e assimilação clara e precisa do objetivo do desenvolvimento da aprendizagem, em função da diversidade de conhecimentos e a complexidade cultural das pessoas que intervêm e das pessoas que são atingidas por esse momento (OLIVEIRA, 2014).

Por isso, é necessário que os objetivos, os conteúdos e as atividades do desenvolvimento aprendizagem devam considerar os valores, as formas próprias de cada ser, ver e fazer o mundo, contribuindo assim, positivamente na efetivação de seus atos e atitudes, em enfrentar a vida, em ser pessoa. É fundamental a escolha desses elementos, assim como a organização de experiências e situações que sejam relevantes para que o ser humano compreenda a realidade, o mundo, descubra e construa formas de atuação nele, bem como de sua transformação (GUERRA, 2015).

Assim o desenvolvimento aprendizagem e Neurociências têm por princípio a valorização da vida das pessoas, ajudando no resgate de suas identidades, na restauração da autoestima e de confiança em si mesmo, ampliando sua auto- percepção e sua fé e da confiança em si ampliando a percepção dos problemas e possibilidades de resolução a partir das competências individuais e coletivas (GROSSI, et. al., 2014).

A aprendizagem juntamente com a Neurociência se propõe dinamizar as relações sociais, promovendo a conscientização e estimulando os diferentes grupos, através do diálogo, da valorização da experiência de vida da reflexão, a resgatar sua identidade cidadã e ser agente de sua própria história e da construção de vínculos sociais solidário (GROSSI, et. al., 2014).

Desta forma, a Neurociência estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida; estuda o sistema de relações e representações, identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos. As estratégias do desenvolvimento da aprendizagem em consonância com a Neurociência destacam na história e mostram que não há mudanças radicais no significado de todos os conceitos, quando o sentido da ideologia que se segue. Enfatiza a dicotomia das verdadeiras necessidades sociais que surgem a partir de um conjunto de teorias científicas que funcionam como um conhecimento de base, necessário para a atuação dos profissionais de forma matricial (OLIVEIRA, 2014).

Nestes termos, correlacionar os parâmetros da Neurociência com a política pública de formação de professor tendo como vetor a prática cotidiana e da qualidade necessária é fundamental. As atividades de cunho matricial no desenvolvimento da aprendizagem não podem se caracterizar por assistencialismo, que acabará não funcionando a contento, principalmente pela estrutura deficiente, tanto de pessoal como de material. Esse atendimento acaba por ser um atendimento burocrático, não próximo dos usuários e, profundamente comprometido com o sistema político partidário (GUERRA, 2015).

Daí a importância o conhecimento integral de todos em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social. Dessa forma, não há necessidade de se atribuir novas ações, de retirar ou revisar os parâ-

metros, pois, desta maneira, as diferentes áreas que compõe a grade de atendimento em saúde, para estabelecer uma relação mais próxima com a realidade, estariam acolhendo todas as necessidades especialmente o serviço social, que inclui uma especificidade dentre outras, ou seja, além de obedecer a critérios, constitui-se em eixo norteador, guardando em si uma proposta de um moral em valores, ao quais as questões tratadas devem se reportar (GROSSI, et. al., 2014).

Isto, no dizer dos especialistas, às implicações de valor presentes nas diferentes situações sociais, senão nas situações sociais, diante das quais os profissionais procurariam despertar os inúmeros valores humanos como a exatidão, a precisão, a curiosidade, a verdade. Por este motivo: a ética atravessa a proposta dos parâmetros por meio do planejamento e execução do trabalho de cada um dos profissionais e da relação de todos os que compõem o atendimento em saúde (GROSSI, et. al., 2014).

Os professores não percebem que, embora possa haver períodos sensíveis para algumas formas de aprendizado, os efeitos de qualquer tipo de programa de treinamento que altere o comportamento serão refletidos no “remapeamento” das redes neurais (OLIVERIA, 2014).

Segundo Sampaio (2006) foi em 1946 que os primeiros centros de psicopedagogia foram fundados na Europa, em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes.

Foi a literatura francesa que influenciou a psicopedagogia na Argentina (a qual, por sua vez, influenciou a *práxis* brasileira) – encontra-se, entre outros, os trabalhos de Janine Mery, a psicopedagoga francesa que apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França onde se percebeu as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (SAMPAIO, 2006).

Esperava-se através desta união Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora (SAMPAIO, 2006).

Diferenciar os que não aprendiam, apesar de serem inteligentes, daqueles que apresentavam alguma deficiência mental, física ou sensorial era uma das preocupações da época. Observamos que a psicopedagogia teve uma trajetória significativa tendo inicialmente um caráter médico-pedagógico dos quais faziam parte da equipe do Centro Psicopedagógico: médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos (SAMPAIO, 2006).

Com o desenvolvimento da psicopedagogia, a partir dos anos de 1990, uma nova vertente surgiu a Neuropsicopedagogia que de forma resumida tem por objetivo integrar e interagir com os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, conjuntamente os estudos dos processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino.

Inicialmente, os problemas de aprendizagem foram estudados e tratados por médicos na Europa no século XIX e no Brasil percebemos, ainda hoje, que na maioria das vezes a primeira atitude dos familiares é levar seus filhos a uma consulta médica. Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas que está apresentando na escola. (SAMPAIO, 2006)

Dentro desta nova visão estão os aspectos da Neurociência que para Fonseca (2014) busca entender as habilidades do cérebro dos alunos e dos professores.

Dos alunos, quando tem comportamento altamente positivo em relação à aprendizagem através das ferramentas cognitivas (linguagem corporal, artística, falada, escrita e quantitativa) por intermédio de sua cultura. Nos professores, quando ensinam, ou seja, quando transmitem conhecimento e ensinam competências, uma vez que o ato educativo é a interação entre professores e alunos. Relva (2015, p.22) quando fala do uso das Neurociências, assim se refere: “Neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso”.

Assim, a ânsia pela mudança, às vezes causada pelo entusiasmo ao novo, às vezes pela pressão das crianças através de suas insatisfações ou comportamentos inaceitáveis levou boa parte dos professores a fazerem uma ou outra modificação nas suas práticas, quase sempre apenas metodológica.

A relação professor-aluno continuava a ser a mesma: baseada e centrada no poder do professor sobre o aluno, onde o professor era o único capaz de propor o melhor ao aluno, ou centrada no aluno onde ele determinava sozinho o que queria fazer ou ter, e, o professor um mero condutor de seus desejos. Para Galvão (2014, p. 98):

Ao contrário do que propõe a prática intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada uma psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta do desenvolvimento da pessoa, afinal a inteligência tem *status* de parte do todo constituído pela pessoa.

Mas, para isso é necessário que o professor, tenha visão de interesse e crie uma situação que possa resolver através da criatividade. A solução dessa situação é sempre boa porque inova o professor, estimula o aluno. Campos (2010, p. 15) diz que:

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

Dependendo do professor a criança não encontra dificuldades no aprendizado, haja vista que o mesmo é preparado, qualificado para tal, figura nessa visão como prática profissional e não como expectador, mas como inspirador de confiança. Weil *apud* Salles (2012, p. 185) diz:

A maioria dos alunos tem tendência inconsciente a imitar os seus educadores, sigam os seus pais ou seus professores. Só isto já justifica o cuidado que deveria tomar na

escolha e na formação dos membros do corpo docente. Há porém, mais ainda: os alunos são extremamente sensíveis ao estado emocional do professor deste depende criar um ambiente de confiança e de compreensão das dificuldades e aprendizagem de cada ambiente este que favorece o rendimento do ensino além da consolidar a personalidade dos próprios alunos.

Como se sabe dentro de uma concepção geral, os alunos de um modo geral são sempre reféns de uma série de práticas que os exclui de uma educação séria devido os fatores existentes nas escolas (CAMPOS, 2010).

A escola é um instrumento do Estado, que através dos educadores busca uma educação de criatividade. Campos (2010, p. 107) observa: “grande parte das dificuldades da escola tem sua origem nos problemas da motivação”, mas dependendo do interesse dos dirigentes, todos têm a incumbência de fazer uma educação de qualidade, para que possa motivar o aluno a uma boa aprendizagem.

As escolas como responsáveis pela formação dos sujeitos que atuam nesta sociedade, precisam modificar-se para poder contribuir com a formação de cidadãos capazes de informar, de ampliar esta informação de situar-se e mover-se no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas. A criança sempre extrapola o processo educativo para além da sala de aula, da importância de o aluno ser participante ativo de seu processo de aprendizagem, inclusive no planejamento e avaliação do mesmo, do papel da autonomia e do desenvolvimento da criticidade na formação dos educandos (GALVÃO, 2014).

Do papel da constituição de coletivos dentro e fora da escola. Do papel transformador da realidade da escola e do educador. Da importância de novas posturas frente às relações professor-aluno, novas metodologias, novas tecnologias a serviço da aprendizagem significativa (RELVA, 2015).

As pessoas mais indicadas para definir o que é melhor para as crianças são elas mesmas. Caberia nesse sentido ao professor o papel de desafiador (criando ambiente propício) e condutor da sistematização do conhecimento descoberto, construído pela criança.

Propõe-se uma nova organização de currículo da formação de professores que incorpore novos conhecimentos como a Neuropsicopedagogia, da importância do professor se conhecer, conhecer suas possibilidades e limitações para poder conhecer o outro e respeitar sua natureza humana e social. A partir do momento em que o professor começa a perceber a relação entre sua formação acadêmica e sua prática, os descompassos, as imposições, a não-avaliação sistemática do seu trabalho, a desvalorização do seu salário, pode efetuar rupturas, assumindo a coordenação do processo ensino-aprendizagem seu e de seus alunos, recorrendo ao extraclasse, ao não-previsito, como elemento indispensável para a construção da sua autonomia e da de seus alunos (RELVA, 2015).

A relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica e criativa como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, as crianças não deixam de ser pessoas os alunos não deixam de ser pessoas para transformar-se em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro (CAMPOS, 2010).

O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não entende, como um fichário ou gaveta. A criança, no caso aluno da educação infantil já é capaz de refletir, participar e tomar algumas decisões (GALVÃO, 2014).

Pode-se afirmar que, na busca da especificidade da prática pedagógica, a interação criativa um elemento fundamental na compreensão da identidade e da diversidade entre a prática pedagógica, a instituição pedagógica e a relação entre os sujeitos cognitivos, o conhecimento e as metodologias, que são básicos para compreendermos a essa prática. Nunes (2010) afirma que “a forma como esses elementos se materializam *não são expressas claramente*”.

Desta forma, a educação vem, ao longo dos anos, passando por influências e modificações intensas, buscando acompanhar e atender às necessidades da sociedade, adequando-se aos seus referenciais, não somente metodológicos e tecnológicos como humanos (NUNES, 2010).

A Neurociência como ciência que acompanha o desenvolvimento humano em relação a aprendizagem, vem agregar esforços

quanto à compreensão das dificuldades e despertar das habilidades dos indivíduos na escola ((RELVA, 2015)).

Para tanto, a ação da Neurociência na escola vem contribuir com a percepção de que cada ser precisa ser respeitado e estimulado em sua individualidade e potencialidade. Sua intervenção envolve um olhar sobre a instituição como um todo – todos que participam direta ou indiretamente da aprendizagem de cada criança ou adolescente, ou seja, educadores, coordenadores, diretores, familiares, funcionários, recursos metodológicos, integração grupal, adaptação, ambiente familiar estimulador, motivação para ensinar e aprender, dentre outros aspectos; atuando em cada nível, de acordo com a indicação ou solicitação dos responsáveis (pais ou escola); auxilia na promoção da saúde mental do ambiente escolar, dinamizando junto à equipe ações que venham a redimensionar a percepção dos desafios diários. A escola ocupa, na nossa sociedade, um papel fundamental na democratização do conhecimento historicamente acumulado e outro igualmente importante, embora menos enfatizado, relacionado à socialização, que não pode ser reduzido à aprendizagem de regras de convivência social (GALVÃO, 2014).

A maturidade refere-se a uma relação de responsabilidade com o ambiente, a uma capacidade de tolerar ideias e conflitos inerentes à vida, à administração dos instintos e a poder assumir um compromisso pessoal com os impulsos. Patto (2012) afirma que na escola existe um espaço totalmente vago para todas as áreas vinculadas ao estudo do cérebro humano para lidar com toda diversidade de questões, como as relacionadas aos processos de aprendizagem, ao crescimento pessoal e à comunicação entre os membros da instituição, sem a necessidade de negar que se encontra numa escola, mas sim, trazendo-a para o centro de suas atividades.

Com o enfraquecimento do referencial paterno, as crianças, pais e educadores ficam confusos frente ao impasse: a escola deve abraçar o papel dos pais? O que temos é o fato de que o suposto saber está cada vez menos do lado dos pais, mas o mesmo também acontece com o professor. Há uma confusão entre a casa e a escola, não há limite entre o público e o privado. O que faz emergir os sintomas na escola, na família. Esta questão é delicada e certamente me-

receria um desenvolvimento, uma vez que não há respostas quanto à falta de referencial para as crianças:

Sabemos o quanto à educação tem como efeito o deslocamento do corpo da mãe para o corpo social, com a consequente possibilidade de habitar o coletivo e compartilhar valores preconizados numa determinada época e cultura, deslocamento este que se produz por obra daquele que encarna a função paterna. Trata-se, então, de uma missão de pai (STOLZMAN, RICKES, 2005, pg. 45).

O processo educativo tem apresentado várias configurações, desde os primórdios da história humana até a modernidade, gerando uma perda na tarefa educativa nos professores/educadores, ou seja, o ensinar está ficando à mercê, o que implica na perda de manutenção da transferência de saber com seus alunos. Os alunos acabam não podendo mais desejar saber com o professor, uma vez que este não se autoriza enquanto aquele que detém o conhecimento. “O aluno deve ver no professor aquele que ele supõe que deva saber o que ele - aluno - precisa saber, mas o professor nada sabe sobre o que o aluno sabe” (BASTOS, 2014. p. 159).

É neste sentido que a Neurociências tem o seu valor, já que trabalha justamente com a subjetividade e suas demais implicações. A neurociências oferece a possibilidade de um olhar terceiro, ou seja, uma visão diferente, de quem está de fora e percebe a cena por um outro ângulo. O trabalho desta ciência é fazer alguns apontamentos, mesmo que discordando da pedagogia, que tem uma visão de saber diferente da psicanálise, pois propõe um saber total e fechado (RELVA, 2015).

A escola precisa abrir espaços de discussão em que se compreenda o que se entende por Educação, já que pode ser concebida como discurso social e como uma transmissão de marcas de desejo. Precisa também fazer com que o professor se interrogue sobre sua prática pedagógica e sua influência na subjetividade e aprendizagens do aluno (RELVA, 2015).

A Neurociência vê a escola como um momento privilegiado para a socialização da criança, e concebe o aprender entrelaçado ao

processo de constituição do sujeito. O processo de educação é necessário e constitutivo do social e da subjetividade (GALVÃO, 2014).

Para Freud, a educação tem papel importante do processo de sublimação, o qual possibilita que a criança faça trocas com o grupo e tenha acesso à cultura. Segundo Freud, o complexo de Édipo é o principal agente da estruturação psíquica da criança, e é o recalque (consequência da eficiência da função paterna) que permite qualquer processo educativo (MOREIRA, 2014).

1.4.2 Implementando Conceitos neurocientífico ao Ensinar

Certos fatores de processamento de conteúdo afetam a aprendizagem, apoiando a memória de longo prazo e a possível transferência de conteúdo se estiver presente durante um evento de aprendizagem. Vias de processamento paralelo, incomum de entrada, elaboração de conhecimento e excitação afetiva são os quatro fatores nos quais se decide concentrar porque os consideram-se relevantes para o aprendizado e fáceis de implementar. Nesse sentido, desenvolve-se uma sequência de ensino que permitirá aos alunos compreender e dominar qualquer conteúdo (COSTA, 2020).

A Tabela 1 compara a prática de ensino convencional de trabalhar com modelos com uma prática modificada (como parte da sequência desenvolvida), onde certas ações podem ser adicionadas à prática comum a fim de evocar respostas afetivas e cognitivas durante o processo de aprendizagem.

TABELA 1 - Comparação entre as práticas de ensino convencional e as práticas estendidas sugeridas apresentadas por esta abordagem para trabalhar com modelos afim de melhorar a compreensão e retenção

Práticas de ensino comuns para trabalhar com modelos	Práticas de ensino modificadas para trabalhar com modelos
Exposição a modelos aceitos (desenho no quadro ou mostrando modelos existentes).	Facilitando a construção de modelos aceitos (construção de imagens guiadas durante a palestra e criação de modelos 3D).
Submissão de conteúdo de maneiras lógicas (modos cognitivos de aprendizagem: palestras, anotações, leitura e resposta a perguntas individualmente).	Envio de conteúdo de maneiras incomuns (usando arte/design como ponto de entrada, pedindo aos alunos que verbalizem detalhes do modelo, encorajando discussões conduzidas pelos alunos e levantando questões livremente).

Principalmente ensaio cognitivo (planilhas, resolução de problemas direcionados a testes e relatórios de laboratório)	Ensaio de elaboração criativa (ensaio fora do contexto, usando o conteúdo para criar jogos, desenhando ou elaborando representações pessoais do conteúdo e explicando seu significado).
Inclusão de perguntas sobre a clareza do conteúdo: é claro, compreensível, faz sentido? (metacognitivo, construção de sentido pessoal)	Inclusão de perguntas sobre a relevância do conteúdo: é relevante, importante, interessante ou estranho? (afetivo, pessoal “fazendo sentido”)
Ambiente de aprendizagem estático	Ambiente de aprendizagem dinâmico

Fonte: Adaptado de Andrade et al., 2004

1.4.3 Aprendizagem Baseada no Cérebro

A aprendizagem baseada no cérebro (ensino baseado no cérebro) pode ser definida como uma forma de pensar sobre o processo de aprendizagem, nomeadamente o envolvimento de estratégias baseadas em princípios derivados de uma compreensão do cérebro (KANDEL, 2000).

Cinco sistemas primários de aprendizagem são fundamentais, a saber: emocional, social, cognitivo, físico e reflexivo. O sistema de aprendizagem funciona para que o processo de aprendizagem seja mais eficaz e que alunos e professores sintam maior motivação no ensino e na aprendizagem. O sistema de aprendizagem emocional, é um sistema de aprendizagem que tenta criar uma sala de aula que conduza à segurança emocional residual e às relações pessoais para os alunos. O sistema emocional é pessoal, egocêntrico e interno (ARAÚJO, 2004).

De acordo com Araújo e Dib (2003) os sistemas de aprendizagem social são o desejo de fazer parte de um grupo, de ser respeitado e de desfrutar da atenção dos outros. Os sistemas sociais enfocam as interações com outras pessoas ou experiências interpessoais.

O sistema de aprendizagem cognitiva, de acordo com Araújo e Dib (2003), é o sistema que recebe mais atenção porque este sistema lida com leitura, escrita, aritmética e todos os outros aspectos no desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Os sistemas sociais enfocam as interações com outras pessoas ou experiências interpessoais.

Sistema de aprendizagem física de acordo com Araújo e Dib (2003) é a aprendizagem que é orientada para a participação ativa

dos alunos e cinestésica (movimento ou ação). A neurociência é geralmente vista como um novo campo interdisciplinar que se concentra em mecanismos de aprendizagem e ensino, considerando a função cerebral (FONSECA, 2014).

Além dessa definição geral, a literatura científica apresenta muitas outras maneiras de entender o assunto da neurociência. Um dos objetivos básicos de neurociência é melhorar o processo educacional usando a ciência da neurologia (VENTURA, 2012).

O conhecimento neurológico é visto como uma ciência que integra conhecimentos de vários campos e deve produzir várias abordagens e novas linhas de aprendizagem. A aprendizagem baseada no cérebro é um processo de aprendizagem que dá ao aluno a oportunidade de aumentar seu potencial de aprendizagem (BRADSHAW, 1997).

A aprendizagem baseada no cérebro envolve os alunos em sua própria aprendizagem e cria um ambiente de aprendizagem onde os alunos estão ativamente envolvidos. A aprendizagem baseada no cérebro tenta entender a relação entre o cérebro e o processo de aprendizagem que leva ao papel das emoções, padrões, significado, ritmo ambiente, movimento, gênero e enriquecimento (CALVIN, 1998).

O cérebro, como órgão de aprendizagem, precisa ser continuamente estudado para projetar um ambiente de aprendizagem eficaz (FONSECA, 2009).

A aprendizagem baseada no cérebro é uma instrução que considera como o cérebro obtém, processa e interpreta informações e conecta, armazena e lembra suas mensagens. A ideia principal dessa aprendizagem baseada é maximizar o tempo de aprendizagem para produzir resultados extraordinários para aqueles que aprendem metáforas, é uma aplicação da neurociência na educação (TABAQUIM, 2013).

A aplicação da aprendizagem baseada no cérebro no mundo da educação é muito importante porque a educação é idêntica ao desenvolvimento do desejo de aprender, entender como aprender e aplicar práticas de ensino baseadas em como o cérebro realmente funciona (FONSECA, 2009).

A abordagem neurológica da aprendizagem oferece uma estrutura teórica básica tanto para a teoria da aprendizagem humana quanto para a prática educacional. Os estudos de aprendizagem neuroló-

gica enfocam a estrutura e o processo das operações cerebrais que incluem funções e processos cognitivos superiores e inferiores (CARNEIRO e CARDOSO, 2009).

A aprendizagem baseada no cérebro é uma forma de ativar todas as partes do cérebro durante o processo de aprendizagem. As escolas que implementaram esse tipo de ensino mostraram melhorias no desempenho dos alunos ao longo do tempo. Professores eficazes usam técnicas baseadas no cérebro para evitar que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Quando os alunos estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, ambos os hemisférios do cérebro podem ser ativados para melhorar a aprendizagem. Enquanto a maioria dos alunos escolhe um estilo de aprendizagem, modalidade ou hemisfério do cérebro de outro, ativar a atividade do cérebro esquerdo e direito pode melhorar o desempenho de aprendizagem do aluno. Desta forma, o conceito moderno de educação concentra-se em encontrar maneiras de ativar e autorrealizar a personalidade do aluno. Desenvolvimento de métodos de ensino (MARQUES, 2004).

Uma abordagem integrativamente diferenciada para o ensino leva em consideração uma ampla gama de possibilidades pedagógicas e condições do processo de aprendizagem, incluindo os níveis de realização das competências dos alunos, seus interesses e necessidades, estilos individuais de percepção, processamento e memorização de informações, etc. (LENT, 2001).

Uma abordagem integrativa e diferenciada do ensino visa encontrar oportunidades de integração efetiva destes indicadores no processo de aprendizagem. Uma das formas de implementar integração e diferenciação no processo pedagógico é a diferenciação a partir do perfil individual de lateralidade do aluno em uma combinação individual do hemisfério principal do cérebro e a modalidade sensorial principal (BARBOSA, 2001).

Os dados da neurociência com base em perfis laterais individuais permitem ao professor diferenciar as formas de apresentação da informação, antecipar possíveis dificuldades e erros no domínio de novos conhecimentos e manter a motivação para o processo de aprendizagem (VALLE e CAPOVILLA, 2004).

Deve-se notar que o interesse por este tópico permaneceu alto nas últimas duas décadas. Pesquisadores nacionais e estrangeiros, descreveram as diferenças cognitivas de alunos com diferentes hemisférios dominantes (ANDRADE et al., 2004).

Os cientistas têm apontado repetidamente para a localização no hemisfério esquerdo das principais áreas responsáveis pela reprodução da fala. As pessoas determinam-se as diferenças nas estratégias de percepção e processamento da informação por pessoas com dominância dos hemisférios esquerdo e direito, bem como nos casos de seu desenvolvimento uniforme – ambidestria (ANDRADE et al., 2004).

Dados neuropsicopedagógicos modernos confirmam que, ao aprender uma disciplina, ambos os hemisférios são incluídos nos processos cognitivos. Ao mesmo tempo, a maioria dos cientistas distingue propriedades características de alunos do hemisfério direito e esquerdo e ambidestros (ANDRADE et al., 2004).

Observa-se que em diferentes estágios do treinamento, diferentes abordagens para a diferenciação do treinamento devem ser aplicadas.

Por exemplo, no estágio motivacional, os alunos com o lado direito do cérebro são guiados pela consciência da prática do conhecimento do material e pode perder o interesse no processo de aprendizagem se não houver uma ideia clara da possibilidade de aplicação do conhecimento adquirido.

Pessoas que trabalham melhor a parte esquerda do cérebro podem estudar o material sem perseguir um objetivo prático: o próprio processo de aprendizagem é atraente para elas (SUART e MARCONDES, 2008).

Ao perceber novas informações, as pessoas do hemisfério esquerdo se distinguem pela abordagem do “particular ao todo”, e do hemisférico direito - “do todo às partes”

Alunos com o cérebro esquerdo precisam de regras estruturadas, diagramas, explicações lógicas. Para o lado direito do cérebro, entender e aplicar as regras é um processo intuitivo mais longo (ARAÚJO, 2004).

CONCLUSÃO

Após os anos 90 intensificou-se os estudos e pesquisas voltadas para o cérebro. Com o crescimento das pesquisas em neurociência há necessidade de entender os processos neuropsicológicos normais e respaldar a ciência da educação. Novos paradigmas impulsionaram a ciência nos aspectos: físicos, emocionais e sociocultural. Neste âmbito, atuam os processos socioeducacionais cujos reflexos encontram eco na plasticidade das células cerebrais.

Conforme a Neuroeducação, é de suma importância que atividades que desenvolvam as competências a partir do desenvolvimento cerebral devem estar dispostas não somente aos professores, aos pais e a escola como um todo

Segundo a Neurociência, a motivação a mola propulsora de toda e qualquer ação humana, inclusive aprender conteúdos escolares.

Para ensinar, é necessário conhecer o modelo mental adequado à matéria que se aprende; o perfil emocional do aluno e suas motivações, os estados de motivação ou desmotivação geralmente não são permanente e durante uma aula (quanto mais durante um dia de aula) um aluno pode passar por vários. Um ambiente escolar verbal e não verbal positivo, atrativo, com integração entre as pessoas, potencializa o funcionamento do hemisfério esquerdo e são liberadas endorfinas agradáveis que reforçam o comportamento. O cérebro recebe sua recompensa da própria informação, de novidade, curiosidade e o que é relevante, ou seja, o próprio conhecimento. Da mesma forma, a “experiência de ter compreendido” é especialmente motivadora e estimulante. Tudo isto constitui a motivação intrínseca que deve ser promovida na educação (em casa e na escola). (ELCARTE e RODRIGO, 2010, p. 69).

O próprio conhecimento deve ser o fator motivador. O ato de descobrir, entender, aprender, deve ser o gerador de neurotransmissores como a serotonina que recompensa o cérebro, gerando bem-estar e, por vezes, euforia, fazendo com que mais dopamina seja produzida para novamente motivar o indivíduo a querer mais aprendizado.

Na Neurociência, sabemos que o estado motivacional humano é regulado por neurotransmissores onde se destaca a dopamina. Conforme a fundamentação teórica, no contexto da Neurociência aplicada à educação, o erro é encarado como uma previsão inicial de um resultado esperado e que nos dá a oportunidade de ajustar a previsão, ao modelo real daquilo que desejamos incorporar ou definir, ou seja, é pelo erro que conseguimos, através ensaios, chegar próximo do modelo real do mundo que nos rodeia.

Educar e ensinar é um processo longo e contínuo, logo, é a continuidade e o comprometimento responsivo da família e da escola que produzirá resultados significativos de médio e longo prazo. Portanto, fragmentando a proposta, resultará em rotina vazia, submersa nas dificuldades do cotidiano, sem possibilidade de transformação e ressignificação.

É dever do educador desenvolver subsídios para que haja desenvolvimento das habilidades cognitivas e atitudinais do aluno. Entendendo, dessa forma, que o professor é um formador de opiniões, porque tem o papel de mediar as informações. Pensando nisso, muitos educadores sentem-se motivados a buscar sua qualificação profissional, especializando-se em algo que proporcione a diferença no contexto profissional.

O cotidiano escolar e o processo de ensino dependem de um processo contínuo de compreensão do homem como ser total, complexo e biopsicossocial. O processo de aprendizagem, necessita ser um ato de desejo e se não for assim não ocorre a aprendizagem.

Um bom educador deve estar preparado para encontrar sua classe com essa diversidade de modo a trabalhar e permitir o desenvolvimento de aptidões de cada aluno.

Em nosso cotidiano muitas crianças estão nascendo com algum tipo de limitação motora, afetiva, emocional, comportamental e social. Talvez uma cegueira, uma paralisia cerebral, uma síndrome genética ou sofrendo um acidente, tornando-se um indivíduo de inclusão e atenção educacional especial, limitando seus afazeres e prazeres da vida.

Os educandos têm a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam se de-

envolver em um ambiente enriquecedor e estimulante de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, seja ele regular ou especial.

Desta forma, a neuroaprendizagem está sendo um processo inovador na área pedagógica perante as situações com que nos deparamos nas instituições de ensino. O processo cognitivo de nossos alunos com distúrbios e dificuldades de aprendizagem é refletir sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Dos teóricos da psicologia educacional, o piagetianismo, juntamente com o vygostikyanismo, atualmente ocupam o posto principal nas grades curriculares das instituições formadoras dos docentes que depois vão atuar nas escolas. Os programas de ensino destes estabelecimentos de ensino, são construídos a partir dos referenciais curriculares e Parâmetros curriculares nacionais. Estes documentos oficiais que balizam todo pensar e agir da educação brasileira, estão sustentados sobre as ideias construtivistas que emanam dos teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Conclui-se que a função da escola e do educador nesse processo é promover eventos que colaboram com a sociabilidade e o prazer de aprender de maneira mais solidária e cooperativa, auxiliar a negociação de conflitos, ensinar a assumir responsabilidades por ações e seus comportamentos afins de não imputar culpa aos outros.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. História da educação. 3ª ed. Ver. e atual. São Paulo: Moderna, 2015.
- COSTA, L. M. O contexto histórico da neuropsicopedagogia frente os desafios contemporâneos de sua prática. Revista da Jornada de Pós-graduação e Pesquisa. ISSN: 2526-4397, 2020.
- FALCAO, G. M. Psicologia da aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ática, 2011.
- FERREIRA, A. B. de H. Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa. 24 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 2016.
- FIALHO, F. A. P. Introdução às ciências da cognição. Florianópolis: Insular. 2001.

FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev. psicopedag. vol.31 no.96 São Paulo, 2014.

_____. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica. 5 ed. Lisboa: Âncora, 2014

_____. Psicomotricidade: filogénese, ontogénese e retrogénese. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FONTANA, G. Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade/ Impulsividade. Florianópolis: ed. JC Dias, 2010.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A. M. COUTO, P. A. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan./jun. 2014.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Artigo, 2015. Versão digitalizada.

HENNEMANN, A. L. Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). Família e educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KANDEL, E. R. Fundamentos da neurociência e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2000.

LENT, R. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

LUSSIER, F.; FLESSAS, J. Neuropsicologia infantil: transtornos do desenvolvimento e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2011

MARQUES, L. J. Padrão de atividades cortical ótima para a aprendizagem hábil-motriz e cognitiva [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 2004.

MASSA, G. Conhecer a si mesmo: um guia para a auto compreensão. São Paulo: Paulinus, 2009.

MORAES, C. M. Z. Contribuições da neuropsicopedagogia para o desenvolvimento da aprendizagem e da memória. Artigo, 2017. Disponível em file:///C:/Users/CONVID~1/AppData/Local/Temp/337-Texto%20do%20artigo-572-1-10-20190917.pdf Acesso em 0 de mai de 2023

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione. 2014.

PADOVAN, M. G. História da pedagogia. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RELVAS, M. P. Neurociência e transtornos de aprendizagem. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

SABINE, L. A. Fracasso escolar: estigma da escola brasileira: crianças com problemas de aprendizagem. São Paulo: Rodrigues Alves, 2014.

SAMPAIO, S. Psicopedagogia. Artigo, 2006. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br> Acesso em 26 de jul de 2023

SANTOS, L. C. Projeto e análise de processos de serviços: avaliação de técnicas e aplicação em uma biblioteca. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79217/174298.pdf?sequence> Acesso em 23 de jul de 2023

SOUZA, É. B. L. P. Encantando a Educação. Rio de Janeiro: ed. Sprint, 2014.

TOSCANO, M. Introdução à sociologia educacional. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR



Arlindo Costa

Graduação em Biologia - Fundação Faculdade Estadual de Filosofia Ciências E Letras de Cornélio Pr (1986) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994). Doutor em Ciências da Educação (UPAP). cursou três disciplinas na Universidade do Minho-Braga em Portugal, seis disciplinas no doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como consultor na Proposta Curricular de Santa Catarina desde 1989. É consultor da BNCC pela SEED-SC/MEC na área de Ciências da Natureza (2019). Atualmente é professor com dedicação exclusiva na Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação do Planalto Norte - 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 Mafra. 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

Afetividade, 12
Agentes e processo de ensino-
-aprendizagem, 358
Alfabetização, 95
Ambiente Educacional, 12
Andragogia, 297, 815
Apoio, 909
Aprendizado, 167
Aprendizagem, 212, 261, 438,
790, 815, 939

B

Base Nacional Comum Curricu-
lar, 95

C

Campo, 863
Compreensão leitora, 212
Conteúdo escolar, 95
Creches, 518
Currículo, 402

D

Desenvolvimento, 456
Desenvolvimento infantil, 939
Didática, 122
Dificuldades de aprendizagem,
746
Digital, 167
Dislexia, 708

E

Educação, 335, 402, 559, 676,
909
Educação Científica, 54
Educação de Jovens e Adultos,
297, 402, 484, 815
Educação de qualidade, 358
Educação EJA, 863
Educação Física, 631
Educação Inclusiva, 708
Educação infantil, 518
Educação matemática, 261
Educação Matemática, 438
Educadores, 708
Ensino-aprendizagem, 12
Ensino superior, 122
Escola, 335
Escola Pública, 863
Evasão escolar, 484

F

Família, 335
Família e escola, 358
Financiamento educacional, 518
Formação, 456
Formação Continuada, 708
Formação continuada Currículo,
746

G

Gestão, 559

I

Inclusão, 631, 676, 863

K

Khan, 167

L

Letramento, 212

Ludicidade, 790

M

Manaus, 518

Matemática, 167

Matemática Geometria plana,
746

Mediação, 790

Metodologias ativas, 54, 438, 587

N

Neurociência, 909

Neurociências, 939

P

Plataforma, 167

Políticas públicas, 484, 518, 559

Políticas Públicas, 297

Prática docente, 54

Prática pedagógica, 122

Profissional de apoio, 676

S

Sala de Aula Invertida, 587

T

Tecnologias, 587

Transtorno do Espectro Autista, 631

U

Universidade, 456

ISBN 978-65-5388-306-2



9 786553 883062 >