

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira
(orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

8

Teoria e prática
em educação,
ciência e
tecnologia

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 8:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2023

Diálogos interdisciplinares 8: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2023, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5323949

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 8: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Ivana
Esteves Passos de Oliveira, Luana Frigulha Guisso.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2023.

412 p. : il. foto. color. ; 24 cm.

ISBN 978-65-6013-016-6

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.
II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO- EEEFM “PRESIDENTE KENNEDY” Ademilson Reis Corrêa e Jocitiel Dias da Silva	08
A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS EM RELAÇÃO À COLETA SELETIVA NA EEEFM NOSSA SENHORA APARECIDA, CARIACICA-ES Adrielle Soares, Anderson Silva de Jesus, Eliane Araújo Grippa, João Alberto Miranda de Souza, Vitor França Damiano e Wagner Luís Braga da Silva	30
A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL DE SÃO MATEUS SOB A ÓTICA DOS DETENTOS Aline Pinheiro Lima Camargo e Alice Melo Pessoti	48
USO DAS TICS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES André Vieira Jordão e José Geraldo Ferreira da Silva	80
A IMPORTÂNCIA DE SABER CONTAR HISTÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES MUNICIPAIS DE PRESIDENTE KENNEDY-ES Andrea Paiva da Silva Oliveira e Vivian Miranda Lago	102
A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA EMEF “SUZETE CUENDET” DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA – ES Cristiana Ana Lima	123

AS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS INFANTIS COMO RECURSO PARA ESTIMULAR A CAPACIDADE LEITORA DA CRIANÇA Dalva Silva Cordeiro Firmo e Marcus Antonius da Costa Nunes	141
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ARTE DA RECICLAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIEF SÃO SALVADOR - PRESIDENTE KENNEDY/ES Edilcia das Neves Sant'ana Sedano Neves e Douglas Cerqueira Gonçalves	156
JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM/ES Elaine Guedes Nogueira e Mariluz Sartori Deorce	175
O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EXISTENTES NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO Emanuelly Moreira Alves e Alice Mello Pessotti	197
A PRÁTICA DE LEITURA CRIATIVA COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES LEITORAS DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS Franciele Alves da Silva e Nilda da Silva Pereira	216
A IMPORTÂNCIA DE ABORDAR SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Kessyane Cardozo da Silva, Vânia Ferreira de Almeida Colodetti e Wallace Alves Gonçalves	231
O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA Leonardo dos Santos Cordeiro e Giovanni Guimarães Landa	248
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES Lubia Mara Carvalho Costa Teixeira e Vivian Miranda Lago	269

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS NA PANDEMIA DA COVID19 EM PRESIDENTE KENNEDY-ES Paulina Pedro das Neves e Josete Pertel	288
IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA Roselaine de Oliveira Barbosa, Wedson Estevão do Nascimento, Bruna Sobroza da Silva Dias e Kezia de Almeida Costa Marvila	309
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: A POSTURA DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AOS ESPORTES Rubens da Silva Carvalho e José Roberto Gonçalves de Abreu	328
COOPERAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES Vanderleia Viana dos Santos e Marcia Moreira de Araújo	349
CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O ENSINO NA PRÉ-ESCOLA Viviane Santiago de Jesus Leite e Mariluzia Sartori Deorce	367
A ATUAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CREAS FRENTE AOS ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL: UMA ANÁLISE FEITA A PARTIR DE DADOS LEVANTADOS NO MUNICÍPIO DE MANTENA/MG Walace Alves Gonçalves	388
OS AUTORES	407

BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO - EEEFM “PRESIDENTE KENNEDY”

Ademilson Reis Corrêa
Jocitiel Dias da Silva

1. INTRODUÇÃO

Podemos designar insucesso escolar como um termo empírico, onde docentes, gestores, governantes, que utilizam esse termo para descrever índices elevados de baixos níveis escolares em avaliações externas e reprovações ao final de cada ano letivo (SILVEIRA, 2015).

Diversos fatores podem estar atrelados a um rendimento não desejável no ambiente escolar, por parte dos alunos, dessa forma Parra (1996), destaca alguns destes fatores: falta de interesse e motivação no ambiente escolar, preocupação excessiva durante avaliações, fatores sociais como alimentação inadequada, cuidados gerais de saúde física e mental, baixa frequência escolar, assim como deficiências físicas e mentais. É possível identificar conforme Ferreira (2008), que vivemos em uma sociedade na qual o fracasso escolar pode ser tratado como um problema estrutural, que em geral não possui apenas um agente causador. Fala-se de um problema de muitos anos atrás e que acarretam consequências seríssimas, não apenas no conceito educacional, como também no social, emocional, pessoal e principalmente familiar.

Já para Santos (2007) é possível perceber que o fracasso escolar é como um produto composto por diversos fatores, desde condições físicas, psicológicas, cognitivas, sociais, sentimentais, até as situações vividas pelos estudantes em sua questão familiar e também pelos professores, responsáveis pela condução do aluno ao aprendizado significativo.

Uma questão muito maior precisa ser enfrentada diante da baixa qualidade do ensino básico, em especial nas escolas públicas do país, onde se concentra a maior parte dos estudantes, de fato essa não é uma situação recente, está em nosso meio ao longo de décadas de precariedade no ensino, cenário que tristemente só piora com o passar dos anos (RIBEIRO, 2019).

Santos (2007) apontam que na disciplina de Matemática em especial a frustração escolar pode ocorrer por fatores ligados a questões de cognição e aprendizagem em si. Ainda, segundo a mesma negação que é imputada a matéria, ocorre, em partes, pela maneira que os discentes se envolvem com a Matemática, eles antes de tudo tem que entender a disciplina como importante e necessária dentro e fora do seu contexto escolar. Além disso, a tradicionalidade que ainda permeia em muitas aulas é outro fator presente nesse fracasso diante da referida disciplina.

Para Parra (1996), os problemas surgem nos primeiros tatos com a Matemática, e isso ocorra por falta de preparação adequado docente, pouca atenção ao aluno no que diz respeito a matéria, dessa maneira o aluno traumatiza diante desses resultados insatisfatórios, e reagem a disciplina como algo inalcançável e impossível de compreensão, permanecendo marcas para sempre.

2. BREVE RELATO DA EVOLUÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO BRASIL

Nas primeiras décadas do século XX na da Primeira República, não havia uma política nacional específica de educação. Claro que, existiam mudanças no meio educacional, entretanto, tal fato somente ocorria no Distrito Federal, e a partir dele as reformas nos demais estados da confederação ocorriam, mas sem obrigatoriedade da implementação do “modelo”. Naquele momento, o mundo havia passado por uma importante revolução industrial e com isso os países europeus promoveram novas reformas educacionais com o intuito de atender a indústria emergente. A urgência por um novo modelo de educação era extremamente importante, onde havia a necessidade de uma educação gratuita de acesso, laica e pública.

No Brasil, a abolição da escravatura e também com a Proclamação da República, observou-se novas necessidades já que o país passava por um outro e diferenciado estado econômico, além disso ocorria a expansão urbana e de acordo com isso as cidades possuíam novos contratos. Era fundamental então que a educação se adequasse as mudanças daquele momento, o antigo modelo era:

Destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutra não podia, por isso mesmo, contribuir para as modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil da época. Podia, portanto, servir tão-somente à ilustração de alguns espíritos ociosos (ROMANELLI, 1993, p. 34).

O positivismo havia sido implementado nas escolares através dos programas curriculares e dava destaque principalmente para as ciências matemáticas e experimentais. A Matemática era reconhecida como um pilar fundamenta da formação científica pois seria através dela que seria alcançado outros conhecimentos. A matemática, naquele momento, havia se transformado base do pensamento racionalista, enaltecendo o método experimental matemático. A causa dos fenômenos não é importante, a relevância está na descoberta das leis que regem o funcionamento dos fenômenos, através da observação e experimentação.

O pensamento e a lógica se tornaram o patamar mais alto do conhecimento, negando todo e qualquer conhecimento metafísico. No Brasil, o positivismo foi muito recorrente entre os professores e também na Academia Militar do Rio de Janeiro. Quanto aos conteúdos, o estudo da álgebra elementar foi incluído nas escolas secundárias a fim de concretizar o positivismo.

A história das ciências é exaltada por Comte na segunda lição do seu Curso de Filosofia Positivista, ao estabelecer a hierarquia das ciências positivas:

Não se conhece a verdadeira história de cada ciência, isto é, a formação real das descobertas de que se compõe, a não ser estudando, de maneira geral e direta, a história da humanidade. Por isso todos os documentos recolhidos até agora so-

bre a história da matemática, da astronomia, da medicina, etc., embora preciosos, só podem ser tomados como materiais.

[...] Estamos por certo convencidos de que o conhecimento da história das ciências é da mais alta importância. Penso, ainda, que não conhecemos completamente uma ciência se não conhecemos sua história. Mas este estudo deve ser concebido inteiramente separado do estudo próprio e dogmático da ciência, sem o qual essa história não seria inteligível (ROMANELLI, 1993, p. 55).

Outras mudanças significativas ocorreram depois, como o surgimento da Escola Nova. O contexto político capitalista da época fazia com que “[...] a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do Executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social.” Será, também, nesse “[...] quadro de centralização crescente que passaram a ser gestadas e postas em prática determinadas políticas públicas de caráter nacional, inclusive a política educacional.” (MORAES, 1992, p. 291-292).

Muitas reformas ocorreram depois como por exemplo o Movimento Internacional para a Modernização do Ensino de Matemática proposto por Euclides de Meireiros Guimarães Roxo (1890-1950) que sustentava “[...] a ideia de que o ensino secundário deveria começar a ser dado intuitivamente, longe do rigor e, paulatinamente, caminhar para a abstração e formalismo matemático”, e a reforma Francisco Campos que marcou o declínio da influência do positivismo no cenário escolar brasileiro. Esta seria a “primeira tentativa de estruturar todo o curso secundário nacional e de introduzir nele os princípios modernizadores da educação.” (MORAES, 1992, p. 293).

2.1. Desempenho escolar e fatores de insucesso no ensino/aprendizagem da matemática

Atualmente, existem diversos tipos de aparelhos de entretenimentos para crianças e adolescentes, como: tablets, celulares e mídia televisiva. Entretanto, no-

ta-se que ao longo do seu crescimento a falta de interação consigo mesma pode ser prejudicial, apenas só acertar bolinhas na tela de um aparelho digital não é o suficiente para que a criança consiga desenvolver habilidades para se expressar.

Vitti (1999, p. 9), que apresentam questões referentes ao aprendizado da Matemática:

As preocupações com um ensino de matemática de qualidade desde a Educação Infantil são cada vez mais frequentes, e são inúmeros os estudos que indicam caminhos para fazer com que o aluno dessa faixa escolar tenha oportunidades de iniciar de modo adequado seus primeiros contatos com essa disciplina.

Assim como o desenvolvimento da fala, o ato de desenhar também deve ser considerado um fator inegável e imprescindível para o desenvolvimento da linguagem, pois por ela será registrada as percepções do aluno respeito do meio em que está inserida. A matemática para muitos alunos desempenha o papel de um monstro de sete cabeças, entretanto, a ludicidade dos desenhos auxilia na compreensão de determinados assuntos matemáticos.

As relações que o aluno constrói com a escola, com os professores e com os conteúdos diz muito a respeito do seu desenvolvimento cognitivo e também afetivo no meio social. A importância do desenho na matemática serve como um meio de para facilitar o entendimento do conteúdo, com isso o aluno conseguirá observar as inúmeras possibilidades de solucionar um problema matemático. Sendo assim, o desenho pode ser considerado uma ferramenta do docente a fim de proporcionar a criança a interação com o pensamento matemático. Essas atividades contribuem para a incorporação de valores, práticas e desenvolvimento culturais, assimilação de novos conhecimentos e a também a sociabilidade e criatividade.

Além do valor educacional, o desenho é um ótimo recurso pedagógico. E existem diversos motivos pelos quais os educadores os inserem no dia a dia dos alunos.

A importância do desenho geométrico na Matemática, tal como a realizada por Raymundo (2010) na dissertação intitulada: Construção de Conceitos Geométricos: investigando a importância do ensino de Desenho Geométrico, nos anos finais do Ensino Fundamental, levaram a autora a afirmar que:

O Desenho Geométrico pode ser considerado como a linguagem gráfica da Matemática. Com exceção dos aspectos aritméticos mais simples, as relações do Desenho Geométrico e a Matemática são tão intrínsecas que, na maioria dos casos, é impossível entender as leis matemáticas sem os recursos gráficos oferecidos pelo Desenho Geométrico. Sem ele seria impossível aprender os conceitos, as definições e as demonstrações indispensáveis ao entendimento das relações geométricas. Ele ainda exerce papel de facilitador na compreensão de muitos conteúdos de aritmética e álgebra (RAYMUNDO, 2010, p. 65).

Contudo, o desenho funciona como uma forma de auxiliar o aluno a conhecer e entender de forma objetiva, já que o visual permite uma melhor compreensão de alguns conteúdos abstratos. Utilizado como uma ferramenta didática, o desenho contribui para o desenvolvimento do aluno, contribuindo para melhoria no ensino e aprendizagem.

Contudo, trazemos nossas preocupações sobre o ensino na educação, pois entendemos através de conversas com outros professores que é de suma importância uma base boa, onde as crianças tenham acesso a uma matemática de forma lúdica, porém pautada no ensino aprendizagem de qualidade.

2.1.2 .Obstáculos Epistemológicos

A Epistemologia é compreendida como o ramo do saber que se interessa por questões tais como: O conhecimento, o processo do conhecimento, a natureza dos objetos que compõem uma determinada ciência (a Matemática, por exemplo).

No que tange a Matemática é, ao mesmo tempo, um conjunto de ferramentas e um conjunto de objetos, de natureza e função de um novo conceito, um novo procedimento, um novo tipo de raciocínio, uma nova representação na história da Matemática, na qual deveria ser o relacionamento entre novas competências e concepções matemáticas e os problemas práticos ou teóricos de modo a torna-los úteis e significativos.

A epistemologia dos fundamentos que se propõe ao estudo das condições de legitimação da atividade científica; a epistemologia do funcionamento que se propõe à análise dos procedimentos, baseando-se menos nos fundamentos de um conhecimento que em seus significados, quer sejam num plano técnico ou num plano conceitual; a epistemologia das problemáticas que se propõe a analisar como os problemas, que têm conduzido o homem a produzir o conhecimento científico, modelaram as teorias inventadas para resolver estes problemas.

No âmbito da epistemologia da Matemática, pode-se citar as definições de Vitti (1999):

- O estudo do conhecimento matemático a partir das reflexões espontâneas dos próprios matemáticos sobre a natureza de seu conhecimento e dos processos de invenção e de descoberta;
- A perspectiva histórica, para entender os ambientes sociais e científicos em que novos conceitos e técnicas da Matemática emergiram e se desenvolveram;
- A incorporação do embate matemático filosófico sobre os fundamentos da Matemática, que incluem o logicismo, o intuicionismo, o formalismo, o construtivismo entre outros.

A epistemologia da Educação Matemática se desenvolve em um conjunto com diversos campos, como por exemplo, o da psicologia, pois a Educação Matemática em uma sociedade determinada ou em uma situação específica em uma sala de aula, e com intuítos diferentes como o de educar e formar um cidadão.

O obstáculo epistemológico tem sido estudado principalmente pelos estudiosos franceses nas pesquisas a respeito da compreensão da Educação da Matemática. Tal

noção nomeado de obstáculo epistemológico foi inserida na Didática da Matemática por Brousseau em 1997 e foi inspirada nas ideias do francês Bachelard no ano de 1938. Um obstáculo epistemológico é diretamente ligado ao conhecimento, ou seja, é aquele que não escapa, mas sim encontrar na história de determinado conceito. Tal noção ainda pode ser utilizada para análises da gênese histórica de um ensino ou conhecimento.

A história epistemológica tem sido muito recorrente em contexto de ensino desde o fim do século passado. Entretanto compreender o conhecimento matemático em uma perspectiva histórica só conseguiu engajamento nos últimos anos. Um dos pioneiros no tratamento dessa questão foi Brousseau. Em 1976, ele expõe pela primeira vez, numa conferência no XXVIII encontro do Cieaem:

“Os obstáculos epistemológicos e os problemas em Matemática” A concepção dessa noção de acordo com Brousseau, possibilita mudar o erro cometido pelo aprendiz, pois revela que:

O erro não é somente o efeito da ignorância, da incerteza, do acaso, como se crê nas teorias empíricas ou behavioristas da aprendizagem, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seu interesse, seus sucessos, mas que agora se revela falso, ou simplesmente mal adaptado (BROUSSEAU, 1983, p. 104).

Algumas concepções e conclusões que ocasionam obstáculos no ensino da matemática são raramente espontâneas, mas advindas do ensino e das aprendizagens anteriores; os mecanismos produtores de obstáculos são também produtores de conhecimentos novos e fatores de progresso; o obstáculo está relacionado a um nó de resistência mais ou menos forte segundo os alunos, o ensino recebido, pois o obstáculo epistemológico se desmembra frequentemente em obstáculos de outras origens, notadamente o didático.

Os Obstáculos Epistemológicos como todos obstáculos, acarretam um baixo rendimento de aprendizagem do aluno, entretanto, não é objetivo dessa pesquisa adentrar nessa questão.

2.1.3. Os jogos matemáticos como alternativas no ensino/aprendizagem

A metodologia de jogos é um dos recursos mais atrativos que o educador pode utilizar para melhorar os conhecimentos e despertar mais interesse em suas aulas. Podendo ser utilizada em várias disciplinas, como um auxílio no conteúdo aplicado nas aulas, esse recurso envolve algumas competências:

- Exercitar o pensamento estratégico;
- Tomada de decisões;
- Buscar saídas para os desafios;
- Desenvolver rapidez de pensamento;
- Aprender agir e buscar novas estratégias;
- Jogos com cálculos, realizar cálculos mentais;
- Interagir em grupo;

Mas para que os jogos tragam objetivos pretendidos precisam ser acompanhados pelos educadores, segundo Malba Tahan (1968). As aulas devem ser planejadas para que não sirvam apenas de diversão, mas de complemento ao ensino-aprendizagem. Para que com essa prática o aluno consiga entender a matemática com materiais manipuláveis seja proveitosa e gratificante para ambos os lados, professor/aluno, podendo na medida do possível a confecção de alguns jogos pelos alunos.

Mas segundo (BORIN, 1996)

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de Matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996, p. 9).

Dessa maneira conseguimos observar a concentração, a curiosidade e a percepção de cada um em relação ao que eles mesmos estavam manipulando, sempre perguntando e tirando dúvidas, conseguimos visualizar o prazer que eles demonstram estando em contato com os jogos.

O jogo não está somente no material, mas também na possibilidade de planejar, criar e executar por meio do pensamento um mundo novo. Quando nos referimos a educação da matemática, percebe-se a imensidão de desafios e dificuldades que esta área enfrenta para ser considerada difícil e as vezes incompreensível.

O uso dos jogos, promove uma renovação considerável no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando mudar os métodos tradicionais de ensino, entretanto, mesmo que a educação não acompanhe a evolução dos tempos e o ensino ainda continue monótono e tradicional, devemos buscar melhorar o aprendizado, e os jogos matemáticos são uma metodologia que pode facilitar esse processo. Segundo Piaget (1989, p. 5),

“Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventar.”

Piaget traz à tona que os educandos necessitam de algum estímulo para seu desenvolvimento, onde o lúdico pode ser utilizado como uma forma alternativa para o ensino e aprendizagem. Grandó (1997, p. 22) a respeito do ensino da matemática, faz a seguinte observação:

Notamos que, para o ensino de Matemática, que se apresenta como uma das áreas mais caóticas em termos da compreensão dos conceitos nela envolvidos, pelos alunos, o elemento jogo se apresenta com formas específicas e características próprias, propícias a dar compreensão para muitas das estruturas matemáticas existentes e de difícil assimilação.

Trazendo jogos para complementar o aprendizado, os estudantes começam a conhecer regras e normas que precisam ser seguidas para a execução da atividade. Trazendo capacidade de pensar rápido e formar estratégias para vencer o jogo, todas as instruções são passadas aos participantes antes do início do jogo.

Segundo Lara (2003):

A Matemática só perderá sua área de disciplina bicho-papão quando “nós educadores/as, centrarmos todos os nossos esforços para que ensinar Matemática seja: desenvolver o raciocínio lógico e não apenas a cópia ou repetição exaustiva de exercícios-padrão; estimular o pensamento independente não apenas a capacidade mnemônica; desenvolver a criatividade e não apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados; desenvolver a capacidade de manejar situações reais e resolver diferentes tipos de problemas e não continuar naquela “mesmice” que vivemos quando éramos alunos/as. (LARA, 2003, p. 18-19)

2.1.4 Materiais concretos e jogos no ensino da matemática

As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas. Por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovado, sente dificuldades em utilizar o conhecimento "adquirido", em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância.

Borin (1996) ao afirmar com base em suas pesquisas, que "não precisamos de objetos na sala de aula, mas de objetivos na sala de aula, mas de situações em que a resolução de um problema implique a utilização dos princípios lógico-matemáticos a serem ensinados" (p. 179).

Isto porque o material "apesar de ser formado por objetivos, pode ser considerado como um conjunto de objetos 'abstratos' porque esses objetos existem apenas na escola, para a finalidade de ensino, e não tem qualquer conexão com o mundo da criança" (BORIN, 1996; p. 180).

Ou seja, para estes pesquisadores, o concreto para o aluno não significa necessariamente os materiais manipulativos, mas as situações que o aluno tem que enfrentar socialmente.

Segundo Saviani (1985), a aprendizagem é uma mudança de comportamento (desenvolvimento de habilidades ou mudanças de atitudes) que decorre como resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços. A matemática, nesta perspectiva, é vista, muitas vezes, como um conjunto de técnicas, regras, fórmulas e algoritmos que os alunos tem de dominar para resolver os problemas que o mundo tecnológico apresenta.

Os Métodos de ensino enfatizam, além de técnicas de ensino como instrução programada (estudo através de fichas ou módulos instrucionais) o emprego de tecnologias modernas audiovisuais (retroprojeter, filmes, slides) ou mesmo computadores.

Os jogos pedagógicos, nesta tendência, seriam mais valorizados que os materiais concretos. Eles podem vir no início de um novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades.

Para Saviani (1985.) o jogo didático "... serve para fixação ou treino da aprendizagem são uma variedade de exercício que apresenta motivação em si mesma, pelo seu objetivo lúdico... Ao fim do jogo, a criança deve ter treinado algumas noções, tendo melhorado sua aprendizagem" (p. 33).

Esta diversidade de concepções acerca dos materiais e jogos aponta para a necessidade de ampliar nossa reflexão. Queremos dizer que, antes de optar por um material ou um jogo, devemos refletir sobre a nossa proposta político-pedagógica; sobre o papel histórico da escola, sobre o tipo de aluno que queremos formar, sobre qual matemática acreditamos ser importante para esse aluno.

A adoção de jogos para o ensino vem se tornando um amparo preciso para a facilitação da aprendizagem, onde a sua utilização pode tornar mais significativa e prazerosa as aulas dessa disciplina, segundo Lara (2003) o jogo

é um meio de diversão que acaba propiciando o estímulo do raciocínio, desenvolvimento das habilidades e da capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos.

O jogo ajuda-os a vencer o medo e as dificuldades de aprender, desenvolve o pensamento rápido e a buscar novas estratégias para a solução do problema matemático ou mesmo um problema de seu dia a dia, perdendo o medo de tentar, também melhora a socialização, começam achando que é uma brincadeira e quando percebem já estão envolvidos e com isso acabam perdendo o medo e a vergonha de perguntar. Como podemos ver em Borin (1995).

Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (BORIN, 1995, p. 26).

O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só. Os materiais e seu emprego sempre devem, estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina.

Na utilização de materiais concretos em sala de aula, o aluno centra-se em observar, relacionar, comparar hipóteses e argumentações; o professor é incumbido de orientar na resolução das tarefas. A utilização de materiais concretos na aprendizagem de matemática está aliada ao fato de eles oferecerem um conceito de diversão, provocam uma reflexão e o estabelecimento de relações lógicas pelos alunos. Ou seja, acaba por provocar além do desafio e da diversão, o pensamento reflexivo dos alunos.

Jogos Matemáticos são uma das estratégias de ensino que mais atraem os olhares dos alunos, fazê-los perderem o medo da disciplina, medo esse que vem as vezes de berço, com os próprios familiares dizendo que a Matemática é difícil e que eles também tinham dificuldades. Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um 'aprender' mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um 'aprender' que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade (SAVIANI, 1985).

O educador precisa estar atualizado com o que há de mais moderno, saber utilizar tecnologias e metodologias para melhorar o ensino e a aprendizagem, continuar tendo autoridade sem ser autoritário. Muitas vezes, durante a construção de um material o aluno tem a oportunidade de aprender matemática de forma mais efetiva. Lara (2003, p.9) diz que:

O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material é válido por si só. Os materiais e seus empregos sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos e brincadeiras na aprendizagem da matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina, mas abre um leque na compreensão dos conceitos e sua função no cotidiano das pessoas.

Infere-se que a adoção do jogo nas aulas de matemática pode proporcionar uma melhor interação entre professor e aluno, pois o torna-se mais participativo e com isso contribui para que as aulas tornem-se mais produtivas.

3. METODOLOGIA

Em relação ao percurso metodológico, ocorreu estudo de caso dentro da abordagem de pesquisa quantitativa e também qualitativa, orientando-se na linha de pensamento de Gil (2014). Foi desenvolvido inicialmente por uma revisão bibliográfica e conjuntamente por meio da aplicação de um questionário fechado

com perguntas para observar a percepção dos 35 alunos quanto ao baixo rendimento na disciplina de Matemática, bem como fazer uma análise da avaliação diagnóstica destinada aos alunos das sete turmas do 1º Ano da EEEFM Presidente Kennedy, localizada no município de Presidente Kennedy, sul do Espírito Santo, ressaltando que é a única escola que oferece o Ensino Médio no município. O teor deste estudo visa a contribuição para uma melhoria no aprendizado e, consequentemente, elevar os índices de aprovação, reduzindo o baixo rendimento, na escola EEEFM “Presidente Kennedy”.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentadas a análise dos dados e a interpretação dos resultados mediante uma abordagem qualitativa, descrevendo, de forma subjetiva, as informações coletadas. Ainda que sejam vistas como duas etapas distintas, a análise e a interpretação dos dados estão interligadas, possibilitando ao pesquisador melhor compreensão da realidade.

Mediante a aplicação do questionário aos 35 alunos pesquisados, foi possível identificar através de suas respostas que 26 alunos declararam que gosta da disciplina de Matemática, e 9 relataram não se identificar com a disciplina por achar muito difícil. O que objetivou conhecer melhor o público pesquisado e suas limitações, quando se trata da disciplina de Matemática.

Alguns relataram que desde a infância não gostam muito da disciplina devido à dificuldade das fórmulas e também da interpretação. Já os que relataram gostar da disciplina diz que se identifica com os resultados exatos e as fórmulas encontradas.

Através das respostas foi possível identificar que de 35 alunos pesquisados, 30 responderam que tem dificuldade na disciplina. Por conta da pandemia nesses dois anos, creio que os alunos foram prejudicados, pois não ocorreram muitas explicações do conteúdo e somente atividades via internet. Uma parte têm dificuldades pela forma que é ensinada a Matemática, dificultando a aprendizagem, já

que não ocorreu uma continuidade no decorrer dos anos, outros relataram possuir muita dificuldade de concentração e por isso essa quantidade expressiva de alunos com dificuldade na aprendizagem da Matemática, segundo professores entrevistados. Alunos que relatam não ter dificuldades, é porque tiveram uma boa base quando estudaram nos anos anteriores, ainda segundo professores, e que mesmo durante a pandemia se dedicaram em estudar em casa utilizando aulas online.

Para Parra (1996, p.15) “Aos professores de Matemática compete selecionar em toda Matemática existente, a clássica e a moderna, aquela que possa ser útil aos alunos em cada um dos diferentes níveis da educação”. Desta forma deve lembrar que as dificuldades de aprendizagem no ensino da Matemática na forma como os professores selecionam os conteúdos, em muitos casos estes não apresentam nenhum sentido para os alunos.

Portanto, para que o aluno consiga interagir com o conteúdo aplicado é necessário que os mesmo tenham sido aplicados e entendidos pelos mesmos. Uma vez que não adianta somente jogar conteúdos sem que os alunos tenham entendidos os anteriores, pois a Matemática trata-se de uma sequência.

Em suas falas os alunos disseram que se a Matemática fosse aplicada de forma mais dinâmica e com objetos reais e concretos, acredita-se que a forma de absorver os conteúdos seriam mais fáceis de aprender e menos sacrificante para os alunos.

Quando questionados sobre a compreensão da Matemática, o número foi ainda maior negativamente, 31 alunos dos 35 relataram que a disciplina não é de fácil compreensão e que devido à complexidade dos conteúdos torna-se mais difícil entender.

Para uma melhor compreensão de acordo com as repostas dos alunos pesquisados, o professor pode possibilitar que o ambiente escolar seja atrativo e com atividades e estratégias que venham desenvolver uma absorção do conteúdo trabalhado, visando a fixação do mesmo. Isso pode ser possível através de propostas que utilizam a parte concreta da disciplina.

Observa-se que de 35 alunos pesquisados, 15 responderam que o alto índice de baixo rendimento na disciplina de Matemática, está relacionado a falta de interesse por parte dos alunos. Que além de relatar que por motivo de não saber os conteúdos ensinados se torna menos atrativo, levando a um número expressivo de baixo rendimento.

Já 4 alunos disseram que o alto índice de baixo rendimento, está ligado a forma de ensinar, que acham que se os professores utilizassem a ludicidade junto a teoria seria uma forma de entender com mais facilidade os conteúdos ensinados pelos professores.

Para Parra (1996), torna-se necessário que a didática seja uma forma norteadora e imprescindível na parte pedagógica, o que se torna significativo uma educação de qualidade, levando como objeto essencial um ensino e aprendizagem de qualidade, eliminando discrepâncias entre a teoria e a prática. Pois sabemos que uma está atrelada a outra.

Acredita-se que o educador não só transmite os conhecimentos, mas além de transmitir os conteúdos precisa-se propor atividades que tenham significado. Para isso, a prática em sala de aula ultrapassa as barreiras do ensino e passa a ser uma forma eficaz de aprendizado.

Já para 7 alunos o que leva a um baixo rendimento escolar é a dificuldade de aprendizagem, como os alunos relataram uns tem dificuldade pois a Matemática é uma disciplina que requer comprometimento e atenção.

Quando questionados o motivo da dificuldade na aprendizagem uns relataram falta de atenção, outros porque não tiveram uma base boa e sólida. A dificuldade de aprendizagem provoca uma grande rejeição dos alunos em vários aspectos, o que dificulta e pode causar insucessos pois não acreditam que sejam capazes, ocasionando uma baixa-estima.

Podemos dizer que depende muito de como o assunto é abordado e mostrado mediante a cada idade. Por isso que, para um melhor entendimento dependendo da forma como é repassado ao aluno. Voltando a reforçar que os

alunos aprenderiam melhor com utilização de material concreto, afim de uma memorização dos conteúdos.

Sabemos que o professor vai além de somente transmitir conhecimentos prontos e sim vivenciar na prática propondo atividades que venham contribuir para novos conhecimentos. Com a prática em sala de aula podemos dizer que o conteúdo a ser trabalhado, para que ocorra o desenvolvimento significativo dos estudantes estabelecem um novo sentido e uma nova forma de ensino e aprendizagem eficaz.

Ainda nesse contexto podemos dizer que os 6 alunos que responderam que a pandemia é responsável pelo alto índice de baixo rendimento, devido a esses dois anos em que os alunos ficaram afastados da sala de aula e tiveram uma experiência de estudo online, o que avançou em meios tecnológicos mas também regrediu no conhecimento ocasionando um déficit na aprendizagem. Os alunos disseram que via online não tiveram a oportunidade de aprender os conteúdos como deveriam, ficando assim com a defasagem nos conteúdos.

Já 3 alunos relataram que o alto índice de baixo rendimento se dá em relação a terem poucas aulas de Matemática. Os alunos disseram que se tivessem mais aulas poderiam entender melhor a disciplina e não ficariam com tantas dúvidas em relação aos conteúdos aplicados. O que para muitos pode se tornar um problema, para outros se torna uma grande solução, visto que mais aulas se dariam mais oportunidade de aprendizado e conhecimento.

De acordo com os 32 alunos, sim a Matemática contribui significativamente para nossa vida, estando presente em tudo que está em nossa volta. Podemos vivenciar as formas em tudo que vimos, os cálculos fazem parte de nossa caminhada pois, precisamos dele para compras entre outras coisas mais. Além de contribuir para que possamos ser cidadãos comprometidos com a sociedade. A Matemática está em nós e se faz em nós em tudo, na hora, no tempo, em diversos ambientes diferentes, por isso podemos dizer que através do nosso dia a dia lidamos com a matemática de diferentes formas, tipos e locais.

Portanto vivenciamos situações do mundo real que nos ajuda a desenvolver atividades que levam a curiosidade dos alunos, isto é, assuntos que apresentam fatos matemáticos que tratam de economia, política, educação, saúde, alimentação, moradia, etc.

No entanto os 27 alunos que afirmaram está satisfeito com sua forma de encarar os estudos, disseram estar se dedicando o suficiente para obter um bom rendimento escolar. Falaram que claro que há muito a melhorar, porém na medida do possível estão satisfeitos. Já os 8 alunos que responderam não, disseram que não se dedicaram o suficiente e que tem muito a melhorar, relataram não ter se esforçado e que precisam melhor bastante para obter um sucesso na disciplina de Matemática. Disseram ainda que devido a pandemia e as aulas online, não se identificaram com o método remoto, atrapalhando ainda mais na aprendizagem do conteúdo e que agora estão tendo que correr atrás do prejuízo.

Passamos por um longo e difícil período na pandemia em relação aos estudos, observamos que diante da resposta dos alunos mesmo em meio a tantas dificuldades os mesmos relataram que seu interesse continuou mesmo que com diversas dificuldades apresentadas. Houve um crescimento tecnológico na educação, mediante a necessidade da utilização da mesma, diversos problemas foram identificados como: acesso à internet, a computador, conteúdos avançados, entre tantos outros. Dentre os pesquisados 5 disseram que mediante a pandemia não conseguiu acompanhar e seu interesse diminuiu significativamente, atrapalhando seu rendimento, disseram que não conseguiu acompanhar os demais colegas, pois tiveram muitas dificuldades.

Foi possível identificar através das repostas dos alunos que inúmeras dificuldades foram apresentadas, mas a que sobre sai foi a falta de interesse no ensino a distância, visto que sem poder frequentar a escola presencial, a única forma de cumprir com as obrigações de estudantes ficaram prejudicadas, ocasionando um atraso na aprendizagem, causando um déficit.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou demonstrar compreender as dificuldades de aprendizagem em Matemática de alunos em turmas do 1º Ano do Ensino Médio na escola EEEFM “Presidente Kennedy”. Podemos relatar que o tema escolhido é importante para os envolvidos no contexto. Já na busca bibliográfica foi possível identificar desafios que acarretam no baixo índice de rendimento escolar na disciplina de Matemática em turmas de 1º ano do Ensino Médio e investigar as metodologias utilizadas pelos docentes nas aulas de Matemática.

Após pesquisas, leituras e aplicação do questionário foi possível compreender que a matemática para muitos alunos desempenha o papel de um monstro de sete cabeças, entretanto, a metodologia utilizada pelo educador influencia muito na aprendizagem. Neste estudo podemos identificar que os materiais concretos são de fáceis identificação, possibilitando uma aprendizagem e absorção do conteúdo com mais facilidade, podendo beneficiar no ensino aprendizagem, trazendo inúmeros benefícios na aprendizagem.

Contudo, os resultados em relação a aplicação do questionário foram satisfatórios, podendo identificar através das respostas dos alunos pesquisados o que para eles justifica o auto índice de baixo rendimento em relação a disciplina de matemática, podendo assim contribuir positivamente com alguma intervenção que a escola venha a se propor realizar.

REFERÊNCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME – USP, 1996.

BROUSSEAU, Guy. **Os obstáculos epistemológicos e os problemas em matemática**. hal.archives-ouvertes.fr/.../Brousseau_1983_obstacles_et_problemes.pdf. Acesso em 06 junho 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GRANDO, R. C. A Construção do Conceito Matemático no Jogo. Revista de Educação Matemática. SBEM–SP, ano 5, n. 3, p. 13-17, jan.,1997.

LARA, Isabel Cristina Machado. Jogando com a Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais. São Paulo: Rêspel, 2003.

MORAES, M. C. M. Educação e política dos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. v. 73, p. p. 291-321, maio/ago 1992. ISSN n. 174.

PARRA, Cecília et. al. **Didática da matemática: Reflexão psicopedagógica** Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

PIAGET, J. **La Formation du Symbole chez L Enfant Imitation, Jeu et Rêve, Image et Représentation**. Neuchâtel. [S.l.]: [s.n.], v.. [A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

RAYMUNDO, Márcia Fonseca Soutello Moreira. **Construção de Conceitos Geométricos: investigando a importância do ensino de Desenho Geométrico, nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Severino Sombra. Vassouras, 2010.

RIBEIRO, Marivone Maria, **Sucesso Escolar: Desafio Dos Discentes Dos Cursos Integrados Do Campus Porto Seguro Do IFBA**, Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Da Bahia (IFECTBA), 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis : Vozes, 1993.

SANTOS, Josiel Almeida, FRANÇA, Kleber Vieira e SANTOS, Lúcia S. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**, Centro Universitário Adventista de São Paulo (CUASP), 2007.

SAVIANI, D. O sentido da pedagogia e papel do pedagogo. Revista ANDE. São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SILVEIRA, Francisco Jocélio, **As dificuldades no ensino de matemática nos 1º. anos do ensino médio na EEFM Dona Hilza Diogo de Oliveira**, Universidad Interamericana, 2015.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria**. 2ª Ed. Piracicaba – São Paulo. Editora UNIMEP. 1999. 103p.

A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS EM RELAÇÃO À COLETA SELETIVA NA EEEFM NOSSA SENHORA APARECIDA, CARIACICA-ES

Adriele Soares
Anderson Silva de Jesus
Eliane Araújo Grippa
João Alberto Miranda de Souza
Vitor França Damião
Wagner Luís Braga da Silva

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade vem enfrentando crises ambientais com impactos locais e globais. E grande parte destas crises podem estar relacionadas à exploração antrópica e ao descarte incorreto do lixo na natureza. Sabendo disso, faz-se necessário uma análise de um problema cada vez maior na sociedade atual, o descarte incorreto de rejeitos sólidos.

Este descarte é um problema crônico na sociedade brasileira, uma vez que não há preocupação de grande parcela da população com o destino final destes materiais, elevando os impactos ambientais a curto e longo prazo.

Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT:

Resíduos sólidos são resíduos nos estados sólidos e semissólidos, que resultam de atividades da comunidade, de origem: industrial, doméstica, de serviços de saúde, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Consideram-se também resíduos sólidos os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos, cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpo d'água,

ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível (ABNT, 1987, s/p).

Estes resíduos são provenientes de várias atividades, pois qualquer processo tem a geração de detritos, sendo mais ou menos poluentes (MARQUES, 2005; GONÇALVES, 2003). De forma consonante, percebe-se que quanto maior é o crescimento econômico de um país ou região, maior é a geração de lixo que, na maioria das vezes, acaba poluindo o meio ambiente.

Com a Revolução Industrial, houve uma aceleração da produção de resíduos sólidos. As novas empresas e indústrias passaram a utilizar grandes quantidades de recursos naturais para atenderem às suas necessidades e exigências de um mercado cada vez mais consumidor. Desta forma, produzindo-se milhões de toneladas de lixo anualmente, lixo este, cada vez mais diversos em sua composição, o que contribui para dificultar o seu reaproveitamento.

Segundo Marques (2005, p.08):

A revolução Industrial trouxe produção de bens em massa e, consequentemente, consumo nas mesmas proporções. As cidades começaram a crescer desordenadamente, acumulando-se construções e pessoas nas circunvizinhanças das fábricas (...) produtos em massa, consumo em massa, problemas em massa (MARQUES, 2005, p. 8).

A quantidade de resíduos produzidos por uma pessoa e o seu correto descarte através de uma coleta seletiva são assuntos discutidos na questão ambiental. Tal discussão se torna muito importante nos dias atuais, principalmente por conta do maior consumismo, uma vez que a coleta seletiva pode reduzir a quantidade de resíduos em aterros sanitários e lixões e como consequência diminuir a contaminação ambiental (SIMÕES e LIMA, 2021).

No Brasil, a Educação Ambiental tornou-se parte obrigatória do Currículo Nacional com a Lei Federal Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Em seu Art. 2º diz

que, “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p.11), salientando a responsabilidade no processo educativo de ações que garantam uma formação com mais sensibilidade quanto aos valores de preservação e manutenção do meio em que vivemos. Complementa-se a esta lei o Artigo 3º do inciso II, que estabelece que seja dever das “instituições educativas promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999, p.12).

Conforme a Lei 9.795/99, todos têm direito à Educação Ambiental, sendo de incumbência das instituições educativas sua promoção de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem. É preciso deixar de olhar para a natureza, apenas, de uma forma contemplativa e substituir por ações efetivas, pela comunidade escolar, de modo a promover uma sensibilização capaz de inferir mudanças na cultura da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável para as futuras gerações. Nesse sentido, faz-se necessário trabalhos envolvendo a educação ambiental, como, por exemplo, o descarte correto através da coleta seletiva, uma vez que há pouco conhecimento por parte dos alunos em relação ao descarte correto de resíduos sólidos.

Nesse contexto, a partir da leitura existente (SIMÕES e LIMA, 2021), o presente artigo propõe uma análise sobre a importância da sensibilização de alunos em relação à coleta seletiva, de modo que proponha uma discussão na escola EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica - ES. A escola oferece turmas do Ensino Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos. A análise foi feita através de um formulário disponibilizado no site Google, contendo 08 questões objetivas que foram aplicadas em três turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, faz-se necessário uma revisão bibliográfica, de forma que possa contribuir com a discussão proposta. Assim, o presente artigo será organizado em três momentos. Primeiramente, será abordada a problemática da coleta seletiva dos resíduos sólidos e do mal-uso das lixeiras de coleta seletiva no ambiente

escolar. Abordando a temática de que maneira a sensibilização dos alunos na EE-EFM Nossa Senhora Aparecida pode contribuir para diminuição dos impactos causados no ambiente ao redor da escola, e criar uma cultura de responsabilidade social. Posteriormente, apresenta-se os resultados do questionário proposto para os alunos. Em seguida, finaliza-se com a elaboração de um folder educativo, informando sobre a importância, o porquê e como fazer a coleta seletiva. Material este com finalidade de reforçar os esforços de promover uma cultura educacional capaz de formar cidadãos com consciência de seu papel na sociedade.

2. JUSTIFICATIVA

Os enfrentamentos em relação ao meio ambiente aumentam à medida em que evoluímos e imergimos em uma sociedade capitalista e consumista, afetando assim o meio ambiente, poluindo rios, oceanos e lençóis freáticos, aumentando assim o uso de recursos naturais e diminuindo a qualidade de vida das pessoas. No entanto, para que diversos materiais possam ser reaproveitados e reciclados, é importante que as pessoas tenham informações necessárias para poder separá-los de maneira adequada.

Através desta pesquisa propomos uma reflexão quanto ao tema em questão, observando a importância do assunto e a disseminação do conhecimento perante os alunos, considerando o tema de suma importância em experiências e vivências para formação e conscientização das crianças em relação ao cuidado com o meio ambiente e o cuidado para com as futuras gerações. A proposta ainda é de produzir nos participantes maior sentimento de pertencimento e vontade de assumir a responsabilidade diante do seu papel para com a sociedade.

Buscamos levar aos alunos da EEEFM Nossa Senhora Aparecida, no município de Cariacica-ES informações necessárias para que eles possam se sensibilizar sobre a coleta seletiva, contribuindo assim para o aprendizado sobre a separação dos resíduos dentro da escola e serem dinamizadores da informação e do conhecimento adquirido para os seus familiares, objetivando aumentar o poder de alcance, fazendo com que elas também contribuam com os cuidados com o meio ambiente.

Discutir sobre este tema na escola é relevante para os alunos e deve estar incluído no currículo escolar, sendo incentivado pela gestão da instituição que deve integrar os docentes e demais servidores na proposta de ações que estejam engajadas com a sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

É importante fazer um levantamento dos conhecimentos existentes dos alunos para que se possa avaliar novas estratégias de promoção de fazeres conscientes para a melhoria do ambiente em que se vive. Seja relacionado ao descarte do lixo, seja relacionado à produção consciente desse lixo. A escolha de produtos recicláveis, por exemplo, atende essa premissa de que há muito a se fazer quando se tem conhecimento do tema.

Apontaremos os enfrentamentos e dificuldades observadas durante a coleta de dados e dúvidas que existam durante a sensibilização e conscientização do trabalho, favorecendo a construção do conhecimento, preparando o aluno para uma formação cidadã e para o meio social através das suas ferramentas disponíveis para trabalho no seu atual cenário, contribuindo para que possamos ter adultos mais conscientes com nosso meio ambiente.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo geral

Promover maior sensibilização dos alunos da EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES em relação à coleta seletiva de resíduos sólidos.

3.2. Objetivos específicos

- Investigar qual é o grau de compreensão dos alunos sobre coleta seletiva.
- Investigar como os alunos fazem o descarte dos resíduos sólidos;
- Identificar junto aos alunos os benefícios e malefícios de um descarte correto/ incorreto;

4. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

A cada ano conseguimos observar um aumento na preocupação com questões relacionadas ao meio ambiente e suas consequências futuras. Entende-se que é preciso mais do que discutir o tema, mas sim criar estratégias práticas de modo a diminuir tais impactos. Diversas áreas têm criado maneiras de sensibilizar, ensinar e conscientizar nossa população dos benefícios e malefícios causados pelo desequilíbrio do meio ambiente.

A sociedade atualmente enfrenta crise ambiental resultante da exploração inconsequente do ser humano, como desabamentos, poluição, contaminação, inundações, entre várias outras mudanças causadas por ações antrópicas. Desta forma, o homem recorre a meios de produção, exploração de recursos naturais e de consumo que reduzam impactos ambientais, visando um desenvolvimento sustentável (SIMÕES, LIMA 2021, p. 64).

No Brasil, é consenso a existência da desigualdade social, econômica, cultural e educacional que demanda políticas públicas que interferem diretamente dentro do ensino escolar, porém o ambiente escolar é um lugar de aprendizado e formação de cidadãos em socialização com o meio em que estamos inseridos, atribuído a ele suas responsabilidades futuras como propulsor no trabalho de educação ao meio ambiente.

Tal forma de ensino, poderia ser diariamente trabalhada, comentada ou ensinada através de um simples descarte de maneira adequada que acaba gerando outras ações e ideias para o desenvolvimento de um ambiente mais limpo, seguro e saudável. E preciso ir além da responsabilização em relação à gestão pública, mas sim assumirmos a responsabilidade quanto a nossa participação nesse processo de dirimir os impactos ao meio ambiente.

Quando falamos do descarte incorreto do lixo focamos apenas em um ponto e esquecemos outros fatores que estão diretamente ligados a ele. O lixo se caracteriza como tudo que se joga fora, como: varrer a casa, jogar papel no meio

da rua, entulhos, guarda-roupas, sofá velho, geladeira velha, colchão velho e resto de alimentos. Lixo pode ser considerado tudo e qualquer coisa velha, como um objeto que perdeu o seu valor ou sua utilidade. De acordo com Pinto, De Oliveira, Da Silva (2021 p.16), os lixos que depositamos a céu aberto trazem insetos e automaticamente o risco de doenças às pessoas que moram próximas a locais de descarte ou circulam pela região, além dos grandes impactos ambientais que podem ser causados como pontos de alagamentos através de chuvas com água contaminada e desmoronamentos de acordo com a região.

O acúmulo de resíduos tornou-se uma grande preocupação aos órgãos públicos e a população de modo geral. Em virtude desta problemática, busca-se cada vez mais por métodos simples, quanto ao recolhimento e acondicionamento adequado dos resíduos, de forma a não causar prejuízos à população e ao meio ambiente (BARBOSA et al., 2019).

No estudo de Pinto, De Oliveira, Da Silva (2021 p.9), eles (a) apontam que o processo de educação ambiental passa antes pelo processo educacional de entendimento na construção das discussões, quando falamos de educação ambiental procuramos contribuir de forma sensitiva, consciente e criativa em relação ao meio ambiente e a escola com conteúdo que vão agregar na formação dos alunos e na sua vida posteriormente como cidadão responsável pelo ambiente em que vivemos.

O conhecimento por parte da população é um ponto a ser trabalhado, por isso se faz de total importância utilizar o ambiente escolar como espaço de conscientização e dinamização do conhecimento, observando como os alunos conseguem ver o descarte dos materiais e de que forma eles encaram tal compromisso com meio ambiente. Seguindo esse contexto podemos realizar uma reflexão e debates na busca por maiores informações e conhecimentos além da construção na prática com ações, garantindo apresentar uma imensidão de sentidos que estão atrelados. Considerando que o destino incorreto desse lixo gera altos custos e impactos aos nossos municípios.

A escola considerada um espaço social e o local onde os estudantes dará sequência ao seu processo de socialização. Nela se faz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Diante disso, consideramos este espaço como um local propício para a efetiva contribuição na formação humana, uma vez que a educação faz parte da vida do ser humano e tem um papel importante na construção da cidadania (MELO, CINTRA, LUZ, 2020, p. 134).

Ou seja, ao realizarmos a nossa separação de lixo nos coletores já temos significativa contribuição para seu correto descarte, evitando que o mesmo seja dispensado em local não apropriado e comprometendo o meio ambiente. Não só a seleção adequada do lixo, mas também seu acondicionamento proporcionam um destino final correto para uma situação que pode provocar também risco a saúde pública.

Em se tratando da importância da reciclagem como de extrema relevância, faz-se necessário abordar o tema em questão dentro da escola, desde as séries iniciais até as séries finais, expondo como a coleta seletiva pode ser fundamental para um ambiente mais limpo, na atual conjuntura e para o futuro. No estudo elaborado por Melo et al. (2020), ele defende a reciclagem como meio de formação de um sujeito mais consciente na construção de práticas dentro do ambiente escolar, atribuindo a construção de um conhecimento de preservação, manutenção e desenvolvimento do nosso meio ambiente.

Seguindo este pensamento e trazendo para a realidade da escola, espera-se ter nesse ambiente sujeitos conscientes de suas responsabilidades quanto ao meio em que vivem, promovendo o correto descarte de seus lixos de modo a proporcionar correta reciclagem dos resíduos produzidos.

Na pesquisa realizada por Melo et al., (2020, p.134) a sensibilização perante aos alunos passa pela produção do conhecimento e das diferenças entre elas atreladas, conseguimos observar que por mais que as pessoas saibam a diferença de separação elas não praticam no seu dia-a-dia, deixando de lado “segundo plano”,

ou seja, devemos estar evidenciando os trabalhos a serem elaborados e transmitidos para uma maior absorção desde a vida na infância, levando em consideração o espaço escolar com intuito de contribuição e formação de cidadãos na escola, oferecendo uma oportunidade de contribuir com discursos de socialização de acordo com a realidade vivenciada. Conseguindo levantar diversos pontos que evidenciam a preocupação e necessidade de diminuirmos a nossa produção de resíduos sólidos e cuidarmos do descarte desses materiais.

Considerando a reciclagem dentro do processo de ensino, Santos (2020, p.15) diz que a reciclagem começa pelo descarte correto do lixo e posteriormente sua separação considerando uma nova matéria prima a ser reaproveitada e podendo ser utilizada em diversas áreas, esse desenvolvimento de maneira sustentável está associado, diretamente, à escola e às famílias que devem estimular e colaborar com o desenvolvimento da criança (aluno) dentro da educação ambiental.

Para tal fato ser realmente compreendido e conseguirmos observar atitudes sendo instauradas de maneira eficiente, todos devem trabalhar juntos, com projetos, palestras, divulgação, práticas dia pós dia, cartilhas de instrução e sustentabilidade com reaproveitamento de materiais. Além disso, ter o apoio de uma gestão escolar comprometida com a mudança de novos hábitos é fundamental para alicerçar novas ações em relação ao descarte do lixo. De acordo com Anjos (2019, p.04) devemos trabalhar de acordo com as necessidades e capacidades que estejam diretamente interligadas, criando um processo único com o mesmo foco em conservar o ambiente onde se vive, assumindo um papel de sensibilização e relação com todos envolvidos pelo mesmo propósito.

Considerando a atual conjuntura em que vivemos, a cada ano um desastre ambiental gera uma preocupação política e de posturas em referência ao meio ambiente, dando mais ênfase aos três “erres”: Reduzir, Reutilizar e Reciclar como um processo dentro do combate aos problemas causados ao meio ambiente. Reduzir a utilização de produtos e insumos supérfluos que não sejam necessários, reutilizar o produto mais de uma vez se possível evitando assim um

consumo desenfreado, reciclar utilizando os materiais que já foram utilizados para transformar em outras finalidades.

Segundo Simões, Lima (2021 p. 71) a escola é o local onde começa a socialização, assim, é dever da escola zelar pelo desenvolvimento do aluno na formação de cidadãos capazes de entender e reproduzir tal conhecimento adquirido transformando uma casa, uma escola, um bairro e pessoas a sua volta, abrindo o diálogo através do conhecimento com incentivos as pessoas que estão ao seu redor e toda comunidade.

Nessa proposta, espera-se por meio da discussão, sensibilização e produção de material que dê suporte a criação de novas estratégias quanto ao correto descarte e condicionamento de lixo, uma nova postura de toda a comunidade da escola EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES de modo a cumprir com seu papel social.

5. METODOLOGIA

Neste estudo, utilizaremos a pesquisa descritiva de caráter qualitativo, com a finalidade de analisar o nível de conhecimento dos alunos em relação ao descarte correto dos resíduos na EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES e sua relação com o meio ambiente.

Segundo Fontelles et.al. (2009, p.06) abordagem qualitativa pode ser definida como:

É o tipo de pesquisa apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas. Diferente da quantitativa, a pesquisa qualitativa é mais participativa, porém menos controlável e, por esta razão, tem sido questionada quanto a sua validade e confiabilidade. (FONTELLES, 2009, p. 06).

Para isso, pretende-se elaborar e aplicar aos alunos da EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES um Formulário Online com questões de múltipla escolha que vão subsidiar a pesquisa de campo e levantamento de dados e, posteriormente, a análise do resultado final. Os Formulários serão aplicados em todas as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II. O questionário on-line com as referidas questões de múltipla escolha visa ao conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, colocando em pauta os pontos positivos e negativos, a fim de proporcionar um conhecimento mais amplo sobre a temática.

Figura 1: Folder de conscientização



Fonte: Arquivo próprio.

A escolha da série/ano para aplicação dos Formulários foi motivada pelo fato de que esta é a série mais avançada em idade atendida pela respectiva escola, portanto, faz-se necessário que estes alunos saiam da escola conscientes com suas atitudes no meio em que vivem e também preparados para o despertar do senso de responsabilidade e cuidado ambiental. Levando em consideração essa sensibi-

lização de responsabilidade, confeccionamos um folder sobre o tema em questão para fixar a informação e tornar a ideia em algo palpável, que muitas vezes força a sintetizarmos a mensagem/informação indo direto ao ponto e mostrando seus benefícios/malefícios, utilizando da criatividade e sendo chamativo.

Além de fixar a informação o folder auxilia durante a disseminação da informação, em qualquer dúvida ou conselho a ser repassado, a informação está logo ali para auxiliar. E uma peça de fácil leitura e visualização e com uma linguagem acessível ao seu público com os principais tópicos a serem sintetizados.

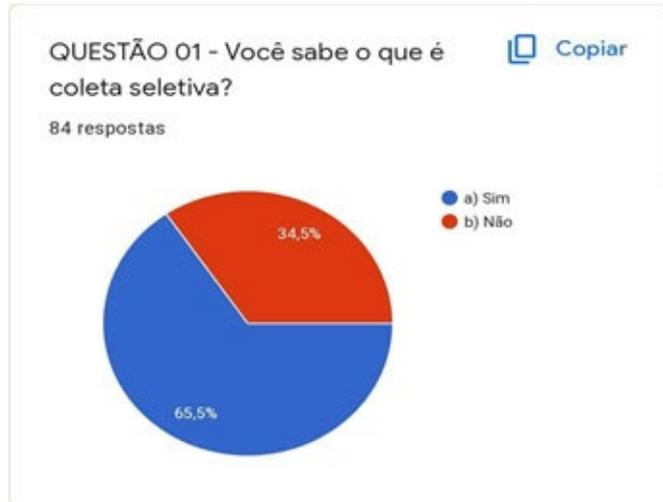
6. RESULTADOS DA PESQUISA

Para analisarmos o nível de conhecimento dos alunos da EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES em relação ao correto descarte do lixo, foi utilizado um formulário criado no site da Google, com questões de múltipla escolha e questões discursivas. Este formulário continha oito perguntas relacionadas à coleta seletiva. Ao todo, foram obtidas 84 respostas, feitas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Essa análise, ainda, perpassa pelos saberes dos discentes em relação à importância da coleta seletiva e em contrapartida sobre os impactos desta em relação à preservação e cuidado com o meio ambiente. Sabe-se que muitos conteúdos são trabalhados em sala de aula de aula, ao longo dos anos escolares, sobre a preservação do ambiente, mas que a prática e a discussão contextualizada da realidade vivenciada pelos alunos da EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES, torna-se muito rica para a disseminação de conhecimentos sinérgicos a respeito do assunto. A produção deste folder sugere esses conhecimentos e ainda serve de referência para as próximas turmas que virão.

No presente artigo, serão analisadas cinco perguntas. Nas duas primeiras foi questionado o que o educando faz com o lixo que produz e se ele sabe o que é coleta seletiva.

Gráfico 1 –Conhecimento sobre a coleta seletiva



Fonte: Arquivo próprio.

Acerca do conhecimento sobre coleta seletiva, é possível identificar que 65,5% dos entrevistados dizem saber do que se trata, um dado importante, pois evidencia um conhecimento mínimo acerca do assunto, abrindo espaço para a inserção da temática no meio desejado.

Gráfico 2: Destino do lixo produzido

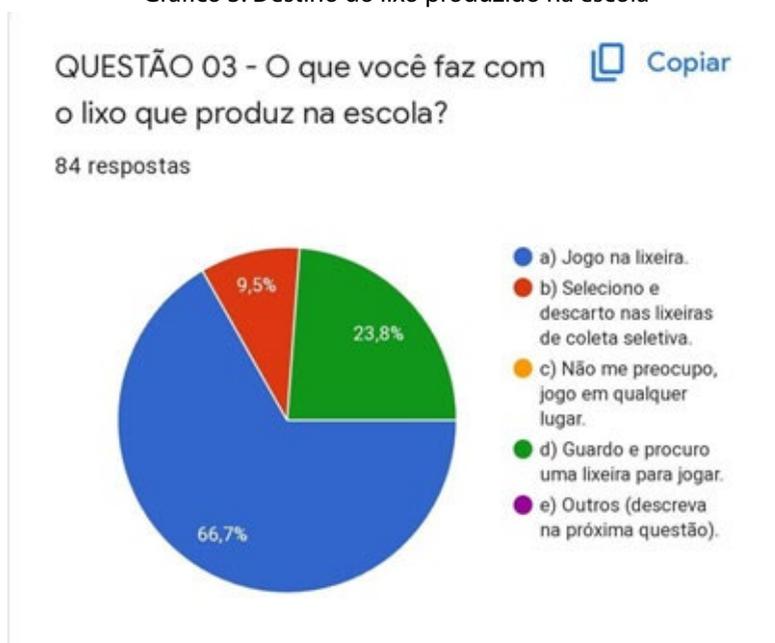


Fonte: Arquivo próprio.

De acordo com as respostas, é possível identificar que mais de 70% dos alunos jogam o lixo na lixeira, mais de 20% separam o resíduo sólido para a coleta seletiva e nenhum faz o descarte incorreto no chão ou em terrenos baldios. Entretanto, mais de 34% não sabem o que é coleta seletiva. Número que merece atenção e posterior trabalho efetivo da escola para a produção de soluções com o intuito de promover saberes quanto a coleta seletiva.

Em uma das perguntas, foi questionado aos estudantes o que eles fazem com o lixo que produzem na escola.

Gráfico 3: Destino do lixo produzido na escola

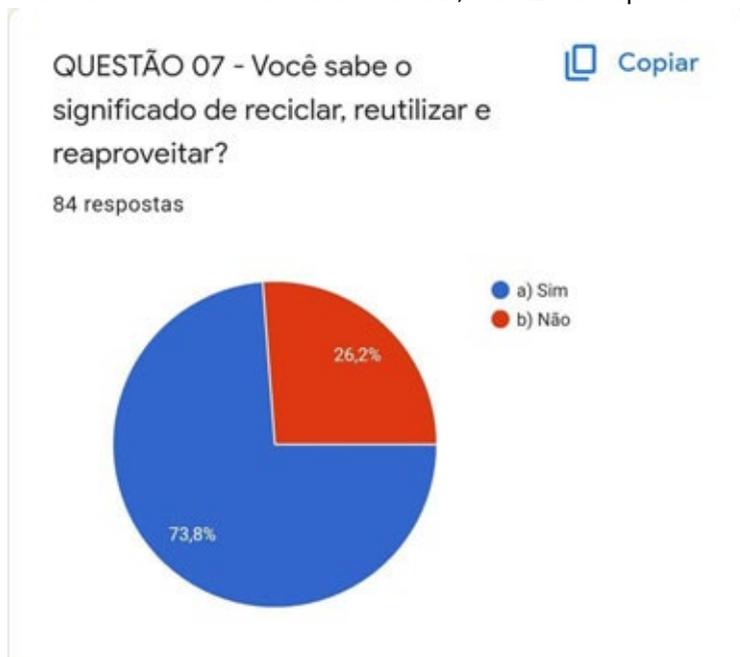


Fonte: Arquivo próprio.

De acordo com a resposta do questionário, mais de 66% dos estudantes jogam o lixo que produzem na escola em lixeiras. Outros 9,5% de alunos selecionam o lixo e descartam nas lixeiras de coleta seletiva e mais de 23% guardam-no e procuram uma lixeira para jogar. Consta, no questionário, que nenhum estudante joga o lixo em qualquer lugar da escola. Isso demonstra significativo cuidado com o lixo produzido e é importante como exemplo para os demais estudantes.

Em uma outra pergunta foi questionado se os educandos sabem o significado de reciclar, reutilizar e reaproveitar.

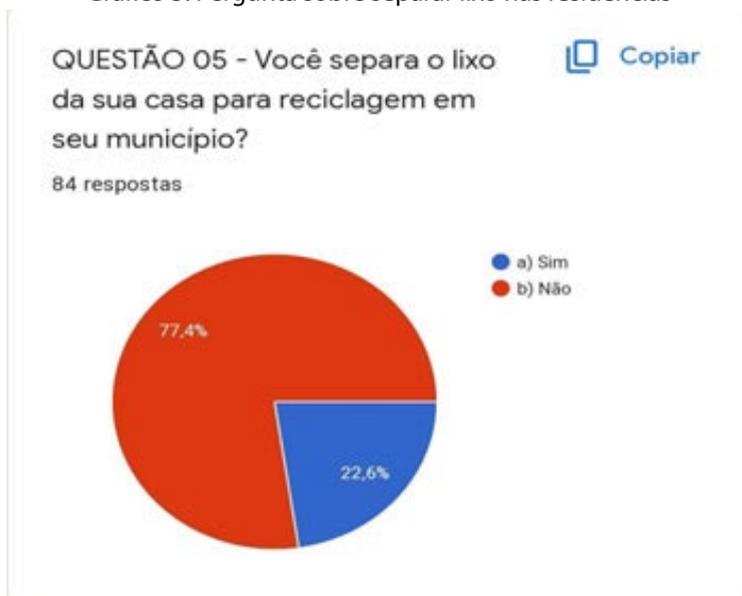
Gráfico 4: Conhecimento sobre reciclar, reutilizar e reaproveitar



Fonte: Arquivo próprio.

De acordo com o questionário, mais de 70% dos estudantes sabem o significado de reciclar, reutilizar e reaproveitar. Entretanto, apesar do número significativamente grande de estudantes que sabem o que é reciclagem, poucos separam os resíduos sólidos de sua casa para a reciclagem em seu município. Situação essa que precisa ser trabalhada na escola para que seja revertida esta situação. E preciso trabalhar esta dificuldade para maior preservação do meio ambiente.

Gráfico 5: Pergunta sobre separar lixo nas residências



Fonte: Arquivo próprio.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisada revela alguns dados e informações importantes sobre os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II na EEEFM Nossa Senhora Aparecida, município de Cariacica-ES. Um fato importante é que a maioria dos estudantes sabem o que é coleta seletiva e a maior parte deles não descarta o lixo de qualquer maneira, seja na escola ou em outros espaços. Entretanto, poucos separam o lixo que produzem em casa para a reciclagem.

Este talvez seja o maior desafio a ser trabalhado diante dos resultados apresentados com envolvimento da comunidade escolar e maior comprometimento da gestão em relação ao preenchimento desta lacuna. Claro que não se pode desconsiderar que esta dificuldade é também de maior parte da população e que o caminho é o conhecimento, sensibilização e conscientização quanto ao cuidado com o meio. Cuidar de seu lixo é garantir um futuro com menos impacto para o ambiente e sociedade.

Trabalhar com esta temática na escola é de suma importância para promover a mudança de hábitos nos discentes, para que estes possam entender, desde

cedo, atitudes e comportamentos condizentes para uma sociedade mais responsável e conectada com a natureza, realizando a inclusão social e desenvolvendo uma responsabilidade com uma sociedade mais sustentável e com menos impactos ambientais. Acreditamos que a separação do lixo é uma das maiores contribuições da população perante aos problemas causados pelos impactos ambientais, além de conhecer melhor o ambiente em que se vive. Esse cuidado aumenta o senso de pertencimento em relação à comunidade e faz com que todos assumam suas responsabilidades em relação à região em que vivem.

O tema apresenta uma grande necessidade de ser discutido e incentivado na prática e sabendo disso, a escola pode trabalhar com questões ambientais promovendo a integração, divulgação, e discussão de atividades do contexto ambiental, como na criação de dinâmicas de interação interdisciplinar, levando os alunos a refletirem e questionarem sobre os seus deveres em relação ao meio ambiente e criação de um pensar crítico social e cultural no espaço em que se vivem.

O incentivo à utilização de materiais reciclados pode ser uma prática adotada pela direção, pelos docentes e funcionários da instituição assim como manual de coleta, filmes educativos, cartazes e se possível, passeios em áreas de preservação e com comprometimento com a defesa do meio ambiente, como parques, projetos sociais entre outros. Estes atores podem ser, assim, colaboradores no processo de sensibilização dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10004:** Resíduos Sólidos – Classificação. Rio de Janeiro-RJ, 2004.

BARBOSA, Ana Paula Ferreira et al. Reaproveitamento de resíduos sólidos orgânicos oriundo da merenda escolar por meio da compostagem. **Brazilian Applied Science Review**, v. 3, n. 2, p. 1161-1168, 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.795/99.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui

a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso: 08/02/2022.

FONTELLES, M. J. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n.3, p. 1-8, 2009.

GONÇALVES, P.A. **Reciclagem Integradora dos Aspectos Ambientais, Sociais e Econômico**. Rio de Janeiro: DP&A: Fase, 2003.

MARQUES, J.R. **Meio Ambiente Urbano**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.

MELO, Janaini Rodrigues; CINTRA, Leonardo Sette; LUZ, Claudia Noletto Maciel. Educação ambiental: reciclagem do lixo no contexto escolar. **Multidebates**, v. 4, n. 2, p. 133-141, 2020.

PINTO, Alana Meireles; DE OLIVEIRA, Rita Denize; DA SILVA, José Augusto Lopes. Lixo escolar: Reflexões sobre o descarte e reciclagem na escola nossa senhora da soledade, município de Moju, PA. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 14, n. 33, 2021.

SIMÕES, Kamilla Lira; LIMA, Renato Abreu. A importância da coleta seletiva em escolas públicas no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 10, n. 21, p. 63-75, 2021.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SISTEMA PRISIONAL DE SÃO MATEUS SOB A ÓTICA DOS DETENTOS

Aline Pinheiro Lima Camargo
Alice Melo Pessoti

1. INTRODUÇÃO

Este artigo de pesquisa propõe demonstrar a oferta educacional em prisões conforme o Plano Nacional de Educação do Estado do Espírito Santo, de acordo com a Lei de Execução Penal, nº 7.210/1984, com alteração na Lei nº 12.433/2011 que garante a remição da pena daqueles que estão privados de sua liberdade.

Faz-se necessário pensar em uma educação para além da prisão, uma educação que possibilite ao interno o exercício da cidadania, considerando que a educação promove uma reconstituição do sujeito e não é apenas um instrumento de controle social e punição (SEDU, 2012).

O Relatório da Educação Para Todos no Brasil (2000-2015) possui a seguinte redação:

Segundo a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo a oferta pública organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º). Conforme a legislação brasileira, a educação escolar possui dois níveis de ensino: a Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (MEC, 2014, p. 11).

Assim, verifica-se que o Estado é detentor da obrigação na garantia do direito gratuito à educação conforme prevista na legislação do país.

Ademais, a Lei Maior do ano de 1988 normatizou a educação como forma de efetivação da cidadania, sob o pilar da democracia, ratificando o acesso à educação, considerando que é um direito de todos e um dever do Estado, sendo esse direito um processo marcado por lutas e reviravoltas de todo tipo ao longo da história. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2013).

Pelas razões expostas até aqui, a educação cria uma nova forma de pensar, ou seja, a educação não é um instrumento de transformação do ser humano em um ser sociável, e sim um termômetro que inova o conhecimento.

A lei de execução penal garante ao apenado uma gama de direitos e garantias fundamentais, inclusive o direito à educação, o juiz de execução deve cumprir o mandato imposto pela sentença condenatória, mantendo os demais direitos constitucionais (NETO, 2006).

Neste prisma, a educação passou a ser um direito humano essencial previsto na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no art. 205, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996. Verificou-se que, como direito constitucional, a oferta educacional em prisões está intrínseca no Plano Nacional de Educação e na Lei de Execução Penal, Nº 7.210/1984, que a posteriori foi alterada pela lei nº 12.433/2011, como um novo repensar na hora de reintegrar à sociedade.

Assim as diretrizes contidas nas Resoluções nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e a Resolução nº 02/2010 do Conselho Nacional de Educação, dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da educação aos sujeitos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A educação é capaz de desconstruir o que no homem é avesso e reconstruir possibilidades, mudança de mentalidade e por isso de atitude, inclusive ao detento, e pode-se dizer, que nada mais lhe resta, pois após ter perdido o grande direito

de ir e vir, e muitas vezes o de sua dignidade, devido a precariedade do sistema prisional, somente a educação pode lhe trazer esperança, pelo poder que tem de mostrar novos horizontes. (RAMOS, 2017).

A partir do exposto, a pesquisa justifica-se por tratar o tema de um direito social, o direito à educação como instrumento de ressocialização. Por essa razão, problematiza o processo educacional, questionando-se como a educação poderá influenciar no projeto de vida pessoal dos sujeitos, a ponto de possibilitar uma reinserção social, após uma reclusão consequente da infração às leis?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como a educação contribui no projeto de vida pessoal dos sujeitos, a ponto de possibilitar uma reinserção social após um período de reclusão.

2. A FUNÇÃO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO NO BRASIL

O sistema prisional brasileiro, na visão do Ministério Público, funciona com graves deficiências estruturais, como: superlotação carcerária e condições desumanas de custódia, impingido ao país a nódoa da violação de direitos fundamentais. É importante ressaltar que o Ministério Público é uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, inclusive do apenado.

Nesse sentido, o Ministério Público salienta que:

Princípio da publicidade e ao dever de transparência, municiando a sociedade com amplo retrato sobre a difícil realidade prisional que ela conhece, em fragmentos, por meio do noticiário. Os números estampam a necessidade de assegurar, o quanto antes, o cumprimento de pena no país condizente com a dignidade da pessoa humana, assegurada a integridade dos apenados e dos seus familiares, e a possibilidade de verdadeira ressocialização (MPE, 2015, p. 17).

Damázio (2010) argui que:

A ressocialização não tem nada a ver com a reincidência, mas com a inibição à prática do crime e com o adestramento, pois social e moralmente entende-se que o preso deva se reeducar, comportar-se como um bom menino e obedecer para então voltar ao convívio em sociedade. Isso pode ser evidenciado nitidamente pelos artigos 10º, 22º, 23º, V e o artigo 25º da LEP (ALMEIDA, 2006, p. 97).

Neste posicionamento, tem-se que a função primordial do sistema penitenciário é a reintegração social do apenado, mediante o qual se abre um processo de comunicação e interação entre a prisão e a sociedade, onde as pessoas presas se identificam na sociedade e a sociedade se reconhece nelas. Ressocializar é emancipar o sujeito, orientá-lo dentro da prisão para que ele possa ser reintegrado à sociedade de maneira efetiva, evitando com isso a reincidência.

Assim, a ressocialização tem como objetivo a humanização da passagem do detento na instituição carcerária, implicando numa orientação humanista, passando a focalizar a pessoa que delinuiu como o centro da reflexão científica. O problema é que, ao se falar em ressocialização e reeducação, é preciso levar em consideração que se trata de indivíduos que não tiveram, ao longo de suas trajetórias biográficas, suficientes oportunidades de acesso a bens e serviços necessários para uma socialização bem-sucedida (DAMÁZIO, 2010, p. 59).

Segundo Goffman (1992, p. 22) “as instituições totais são estufas que atuam na transformação de pessoas, assim, cada sujeito é um experimento sobre o que se pode fazer ao seu próprio eu”.

Neste sentido, o estabelecimento prisional é o espaço destinado a tratar aquele que um dia retornará ao convívio social. E para que esse retorno atenda aos anseios da sociedade bem como os objetivos do Estado, é necessário que

esse experimento seja analisado, para que se possa extrair dele o que tem dado resultados positivos, e modificar aquilo que não tem alcançado os objetivos e a função do sistema prisional, qual seja tratar o apenado para que tenha condições de retornar a sociedade.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PRISÃO

Segundo Marcondes (2008), os antecedentes históricos da preocupação da UNESCO com a educação nas prisões estão no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, inserida na Resolução 1990/20, de 24 de maio de 1990, recomendando que todos os presos devem gozar de acesso à educação, compreendendo programas de alfabetização, educação básica, formação profissional, educação física e esporte, ensino superior e serviços de bibliotecas, entre outros. Na sequência, o Instituto de Educação da UNESCO (UIE), que é o centro especializado das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em investigações sobre a educação de adultos e a educação continuada, deu início a um projeto de investigação e promoção da educação básica nas prisões. Na atualidade, a UNESCO vem desenvolvendo pesquisas sobre a educação nas prisões de diversos países, tais como: Finlândia, China, Sri Lanka, Botswana, Egito, Estados Unidos e Brasil. A participação da UNESCO na discussão dos temas sobre educação nas prisões e sobre o estabelecimento de políticas educativas orientadas a essa população oprimida é extremamente relevante, pelos seguintes motivos:

- 1) essa modalidade educacional ganha novo enfoque, passando a ser tratada como direito do preso, consagrado nos Direitos Humanos;
- 2) a UNESCO elege como uma das metas da educação a promoção da cultura da paz;
- 3) esse órgão está comprometido com a agenda da Educação para Todos, na qual se insere a Educação de Jovens e Adultos, como um direito humano básico do preso;

4) finalmente, é importante ressaltar que a UNESCO dispõe do Instituto para a Educação ao Longo da Vida, Hamburgo e a Alemanha, vem apoiando a manutenção de um Observatório Internacional de Educação nas Prisões. No Brasil, para superar os problemas da educação nas prisões, o Ministério da Justiça celebrou convênios com a Secretaria de Educação Continuada do Ministério da Educação (SECAD/MEC), que inseriu essa educação no sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A SEJUS – Secretaria da Justiça do Estado do Espírito Santo, criou no ano de 2005, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – SEDU, o programa educacional Portas Abertas para Educação, considerando que o perfil da população encarcerada no Espírito Santo era constituído de pessoas jovens, com menos de seis anos de escolarização, reflexo de um grave problema social de exclusão e do fracasso da educação na vida desse público atendido.

E, após um amplo debate sobre a forma e o modelo de atendimento entre as secretarias e, considerando que no país não havia uma diretriz político-pedagógica que orientasse essa prática, foi definido que a Secretaria de Estado da Educação ficaria responsável pela gestão de pessoal do magistério, pelo fornecimento dos materiais didático-pedagógicos e pelo acompanhamento e orientação pedagógica. Já à Secretaria de Estado da Justiça (Sejus) coube o fornecimento de estrutura física, equipamentos e mobiliários das salas de aula. Além disso, todo o processo educacional seria compartilhado.

ESPELHO GERAL DO ESTADO

UNIDADE PRISIONAL	QUANTIDADE	OFERTA À EDUCAÇÃO
Penitenciária	21	19
Unidade gerenciada no modelo Apac	1	1
Colônias agrícolas / Indústria	1	1
Casas de albergue	-	-
Centro de detenção provisória	12	8
Hospitais de custódia e tratamento psiquiátra	1	1
Patronato	-	-
Total	36	30

Fonte: SEJUS, 2016, p. 18

O documento elaborado para orientar a parceria foi a Portaria nº 042-R, de 21 de junho de 2005, garantiu a criação de salas de aula nas unidades prisionais capixabas e assegurou às pessoas privadas de liberdade o direito à educação formal.

Para o governo do Estado do Espírito Santo, todo processo inicial da oferta educacional em unidades prisionais, não foi tarefa fácil, pois o ambiente carcerário, era considerado um cenário tradicionalmente marcado pela insegurança e tensão dos profissionais de segurança, que não estavam habituados à movimentação de alunos e à presença de professores. Outra dificuldade foi o processo de seleção dos professores, no início, essa escolha seguia o modelo padrão de contratação de escolas convencionais, no entanto, o medo e a insegurança desses profissionais em trabalhar no sistema prisional gerava forte recusa. Verificou-se que ao longo esse tabu foi quebrado por meio da informação. A partir do ano 2009, com a publicação de editais específicos para contratação de professores para atuação em unidades prisionais, foi possível atrair professores preparados para atuarem com esse público nas prisões. Nesse sentido, o Espírito Santo inovou criando turmas correspondentes aos ensinos fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possibilitou o acesso dos jovens e adultos apenados à elevação de escolaridade. (BRASIL, 2017).

Nesse momento de regulamentação da educação nas prisões, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Justiça, a Câmara de Educação Básica por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, dispôs sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais no território brasileiro com o objetivo de pacificar o entendimento da oferta, considerando as responsabilidades do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação para jovens e adultos nos estabelecimentos penais e a necessidade de norma para regulamentar sua oferta. (BRASIL, 2010).

A resolução foi publicada considerando ainda, um Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação, com o objetivo de fortale-

cer e qualificar a oferta educacional no espaço prisional, proporcionando assim, o desenvolvimento de uma política pública de educação, no contexto de privação de liberdade para estimular oportunidades de aprendizagem a todos.

Assim, conforme dispõe a resolução, a responsabilidade em ofertar a educação no contexto prisional, é atribuição da Secretaria de Educação, e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela administração penitenciária. Sua oferta estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, fomento à leitura, etc.

Oportunizar tais direitos ao cidadão encarcerado significa efetivar seus direitos, possibilitando a população carcerária a oportunidade de mudança e de crescimento para tomada de um caminho diferente, quando a sua liberdade chegar.

Para CURY (2002), O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Neste entendimento, a educação poderá possibilitar ao encarcerado uma possibilidade de transformação e crescimento pessoal, mostrando a ele caminhos diferentes para que não volte a delinquir.

4. A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE SÃO MATEUS/ES

A Penitenciária Regional de São Mateus (PRSM), nasceu sob o pilar da Lei Complementar nº 435, de 19 de março de 2008, integrou o Sistema Prisional da Secretaria de Justiça do Estado do Espírito Santo (SEJUS), iniciou as atividades no dia 20/04/2011. A referida penitenciária é uma unidade de segurança média, localizada na Fazenda Rancho das Telhas, BR 101 Norte, km 72,5, foi construída com capacidade para 534 (quinhentos e trinta e quatro) vagas para presos que

cumprem pena em regime fechado, dessas vagas, 90 (noventa) foram destinadas a unidade penitenciária feminina em regime provisório e fechado.

No ano de 2011, a SEJUS em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDU), aderiram ao Programa Educacional Portas Abertas para a Educação, ofertando a modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo foi oportunizar os jovens e adultos que não concluíram a escolaridade em idade regular, para garantir um direito assegurado pela Lei de Execuções Penais (LEP) n. 7.210, de 11 de julho de 1984, fundamento encontrado na seção V, artigo 17 da referida lei, onde expressa que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”.

As atividades educacionais tiveram início no dia 05 de agosto de 2011 atendendo uma quantidade de 142 (cento e quarenta e dois) apenados e alunos, entre homens e mulheres, matriculados no 1º segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª etapas) divididos em cinco turmas.

No primeiro semestre do ano 2012, a unidade passou a atender 284 (duzentos e oitenta e quatro) alunos do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª etapas), no segundo semestre daquele mesmo ano, ofertou o ensino médio alcançando um público maior de reeducandos, e garantindo a conclusão da educação básica.

No ano de 2019 a unidade prisional possuía 723 (setecentos e vinte e três) detentos do sexo masculinos e 76 (setenta e seis) detentas do sexo feminino, desse total, 310 (trezentos e dez) detentos estavam estudando, sendo 275 (duzentos e setenta e cinco) do sexo masculino e 35 (trinta e cinco) do sexo feminino.

O quadro de colaboradores na área educacional conta com 22 (vinte e dois) professores e 02 (dois) pedagogos em Designação Temporária realizada pela SEDU, que disponibiliza os processos seletivos anualmente para a contratação ou renovação do quadro de servidores, com o intuito de ofertar uma educação de qualidade.

Ressalta-se que em 06 (seis) anos de inauguração foram realizadas 05 (cinco) formaturas de conclusão do ensino médio, totalizando 125 (cento e vinte e cinco) formandos desde a implantação no ano de 2013.

Destarte, a unidade oferta ainda cursos profissionalizantes aos reeducandos que possuem os requisitos necessários, como:

- Comportamento, ou seja, bom comportamento;
- Documentos pessoais regularizados;
- Possuir escolaridade compatível com o curso ofertado, e em caráter excepcional, a conclusão do ensino médio.

O objetivo de profissionalizar os detentos, é oportunizar a eles uma nova forma de pensar sobre a vida, considerando a sua profissionalização para o mercado de trabalho, nesse sentido, a PRSM em parceria com algumas instituições firmaram a oferta dos cursos profissionalizantes, e trabalhos remunerados, exemplo que está com resultado excelente é a parceria com instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). No ano de 2014 foram 191 (cento e noventa e um) reeducandos que conseguiram concluir a sua formatura por meio dos cursos ofertados, a seguir:

- Cursos de Eletricista Predial;
- Pedreiro;
- Elétrica;
- Pintor;
- Operador de Computador e Instalador Hidráulico, foi ofertado aos reeducandos a formatura e certificado de conclusão ao término do curso.

A Fábrica de Sacolas Aymorés Embalagens é outra que acredita no projeto, mantém convênio com a referida unidade prisional desde o ano 2013, remunerando aproximadamente 35 (trinta e cinco) reeducandos que desenvolvem atividades laborais na função de auxiliar de acabamento.

A empresa Cáritas também mantém parceria na prestação de serviços desde o ano 2013, remunera 12 (doze) reeducandos em regime semiaberto que fazem parte do Projeto Semeando a Liberdade, os mesmos desenvolvem atividades,

como: o cultivo do maracujá, goiaba e hortaliças, esse trabalho promove a reinserção social e a profissionalização no trabalho de boas práticas agrícolas.

A ASEL – Associação Semeando a Liberdade é resultado de um trabalho realizado em parceria com o Incaper, Ufes, Coca Cola e Trop Frutas. No ano 2014 recebeu o prêmio Troféu Planeta, com os serviços de incentivo a valorização das melhores práticas em sustentabilidade de seus fabricantes.

Essas parcerias objetivam resgatar a cidadania das pessoas presas, despertando e desenvolvendo competências e habilidades, proporcionando qualificação profissional, e inserção no mercado de trabalho. Ressalte-se que, além de contribuir para o processo de transformação do apenado, as empresas conveniadas possuem vários benefícios com a contratação dos internos, como, isenção de encargos trabalhistas, uma vez que a contratação de mão de obra dos detentos é regulamentada pela Lei de Execução penal, e, não pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Assim, as empresas que firmam convênio com a SEJUS possuem como benefícios: isenção de pagamento de férias, 13º salário, FGTS, multa rescisória, além de facilidade de reposição ou substituição da mão de obra e isenção de despesas com locação de imóvel, água, luz, no caso de oficinas de trabalho realizada dentro da unidade prisional.

Dentro do Sistema Prisional há também os trabalhos não remunerados, que contam como remição de pena, como:

- Serviço de limpeza dos raios;
- A entrega de alimentação e organização no acervo da biblioteca local. Além das frentes de trabalhos, são desenvolvidos projetos que fazem parte do calendário de eventos da unidade, que contribuem na convivência em sociedade, exemplos:
- Horta Terapêutica: tem a finalidade de trabalhar a ociosidade, coordenação motora, equilíbrio e melhor qualidade de vida, além de cultivar e fornecer alimentos naturais que são usados nas refeições;

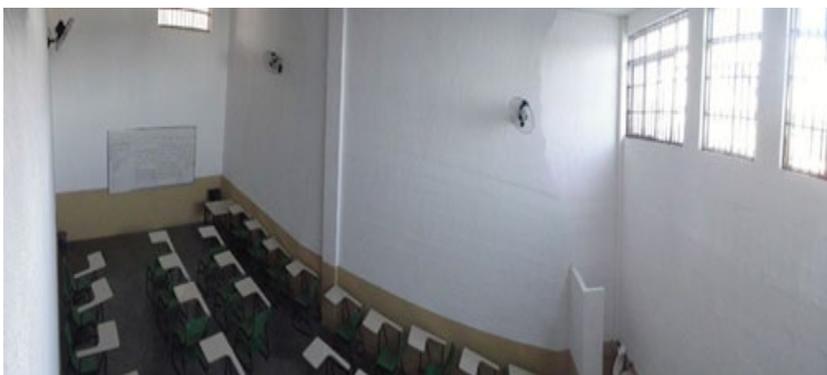
- Gincana Cultural, destinada a todos os reeducandos no período das férias escolares;
- Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal e Família Consciente: desenvolvidos pelo Setor de Psicologia e Serviço Social, criado no intuito de acolher e estimular a família a participar das atividades desenvolvidas na unidade conscientizando-os que este gesto faz parte do processo de ressocialização, onde a direção participa das reuniões junto com Serviço Social apresentando a unidade aos familiares, permitindo que os mesmos tenham um momento com o reeducando acompanhado por um representante do Setor, esclarecendo dúvidas;
- Projeto Interação: criado para atender os reeducandos que não recebem visita familiar/social. O projeto é trabalhado em grupos pontuando seu lugar na família, o sentimento de abandono, frustrações e as motivações necessárias para a mudança comportamental;
- Projeto Criar e Ressocializar: destinado a todos os reeducandos, realizados através de vivências em grupo levando-os a reflexão de aspectos da vida enquanto preso que influenciaram na prisão e o que pode desenvolver de ferramentas para a mudança;
- Projeto Interatividade: atendendo os reeducandos que desenvolvem atividades laborais, onde são apresentadas vivências em grupos através de dinâmicas e espaço de reflexão acerca do aprisionamento e como o trabalho auxilia nas relações interpessoais e na reintegração social; desenvolvidos pelo setor de Psicologia;
- Torneios: Dominó, Xadrez e Futebol, desenvolvidos pelos educadores físicos e atividades multidisciplinares realizadas pelos professores.

Assim, percebe-se que os projetos realizados na unidade prisional, proporcionam uma nova perspectiva para os detentos que, em sua maioria, não possuem qualificação profissional. O trabalho, além do caráter pedagógico e ressocializador, reestrutura a família do preso, já que, parte do salário recebido por eles, servem de auxílio financeiro aos familiares. Já os demais projetos, desenvolvem habilidades e contribuem para o processo de mudança de valores, proporcionando ao interno, oportunidade que ele não teria fora da prisão, seja por falta de interesse ocasionado pela falta de conhecimento, seja por falta de oportunidade.

5. A REMIÇÃO DA PENA PELO ESTUDO

A remição de pena é um forte instrumento para reintegração social. Por meio dela o privado de liberdade consegue vislumbrar seu retorno à sociedade mais cedo, e aliada ao estudo e trabalho cria condições de resgate de direitos e cidadania e de reparação de erros históricos.

Para melhor compreender como funciona a educação no sistema prisional do município de São Mateus/ES, faz-se necessário refletir sobre as seguintes imagens extraídas das salas de aula, conforme a seguir:



Fonte: A pesquisa



Fonte: A pesquisa

O Estado do Espírito Santo aplicava a remição de pena pelo estudo acompanhando a jurisprudência que definia que a cada dezoito horas de estudo era remido um dia da pena.

Em junho de 2011 a Lei Nº 12.433 alterou a Lei de Execução Penal, a 7.210 de julho de 1984, essa alteração garantiu de forma sistemática a remição pelo estudo e definiu um novo padrão de somatória de horas, permitindo, inclusive, a contagem de tempo de trabalho e estudo juntos, ampliando os benefícios ao preso trabalhador e estudante. A nova legislação trouxe ainda alterações muito significativas ao contemplar a remição para presos provisórios permitindo incentivo e promoção do acesso à educação. Verifica-se que até o advento da referida Lei não era possível remir trabalho e educação junto cabendo ao entendimento do juiz da execução.

Por fim, outro benefício que mereceu destaque foi o prêmio pela conclusão do ensino fundamental, médio e superior no período de cumprimento da pena em que a remição passou a ser acrescida a um 1/3.

Atualmente, os procedimentos de remição são sistematizados da seguinte forma:

1. O aluno assina diariamente a folha de frequência.
2. Ao final de cada mês o professor avalia o aluno, e atesta a folha de frequência;
3. O setor pedagógico fica responsável em manter cópia de todas as remições enviadas ao juiz no prontuário do aluno;
4. Após somatório das horas remidas a direção envia a remição ao judiciário.

O acompanhamento do processo é realizado em uma ação conjunta da Secretaria de Justiça e da Secretaria de Educação de forma a garantir uma educação de qualidade para os alunos privados de liberdade buscando a efetivação de ações que promovam o desenvolvimento integral do sujeito.

O monitoramento do processo educativo busca analisar as ações desenvolvidas de forma a registrá-las para avaliação do processo. Este monitora-

mento é realizado por toda comunidade escolar, ou seja, alunos, educadores, pedagogos, gestores da unidade prisional, superintendências, Secretarias de Educação e de Justiça como também pelos agentes penitenciários que participam do processo educativo dos detidos. É de importância fundamental que todos se considerem como corresponsável do processo educacional que é desenvolvido nas Unidades Prisionais, e entenda que esse processo busca a ampliação das oportunidades de inserção social, de forma que os indivíduos tenham oportunidades de dar continuidade em sua vida social bem como de influenciar um novo pensar para diversos setores da sociedade na criação de parcerias voltadas para a ressocialização dos indivíduos privados de liberdade.

6. A EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A PERCEPÇÃO DOS DETENTOS DO SISTEMA PRISIONAL REGIONAL DE SÃO MATEUS/ES

Na entrevista com os detentos, buscou-se priorizar o conhecimento sobre a importância da educação escolar dentro da prisão sob a sua perspectiva, para melhor compreender como é a vida de um estudante dentro de uma prisão, a capacidade da educação escolar em promover um novo repensar sobre a sua existência em convívio social. O gráfico 1 representado por 94 (noventa e quatro) detentos estudantes pesquisados no Sistema Prisional Regional de São Mateus/ES, foram extraídos desse número o percentual de 100% (cem por cento), sendo 37,23% (trinta e sete virgula vinte e três por cento) detentos que estão entre a faixa etária de 18 a 25 anos, 32,98% (trinta e dois virgula noventa e oito por cento) detentos que estão entre a faixa etária de 26 a 30 anos, 11,70% (onze virgula setenta por cento), detentos que encontram-se na faixa etária de 31 a 35 anos, 9,57% (nove virgula cinquenta e sete), educandos que estão entre a faixa etária de 36 a 40 anos, e 8,51% (vinte por cento) detentos que possuem idade maior de 40 anos, conforme gráfico a seguir:



Fonte: Dados do autor

Assim, ao se analisar o perfil dos detentos entrevistados, evidencia-se que há a predominância de jovens entre 18 e 25 anos, o que indica a necessidade de políticas públicas voltada para este grupo.

Para Abramovay et al (2002), o contingente de jovens em situação de vulnerabilidade, aliada às turbulentas condições socioeconômicas de muitos países latino-americanos ocasiona uma grande tensão entre os jovens que agrava diretamente os processos de integração social e, em algumas situações, fomenta o aumento da violência e da criminalidade.

Neste sentido, entende o autor que o perfil jovem dos detentos, revela forte relação com o perfil da população em situação de vulnerabilidade social.

Ainda neste contexto, SANTOS (2019) entente que a predominância de presos jovens e de presos com escolaridade até o ensino fundamental incompleto admite a hipótese de haver relação entre a evasão escolar e o ingresso no mundo do crime.

Tal situação evidencia ainda mais, ser socialmente mais justo, eficaz, e menos custoso ao Estado, combater as causas que levam os jovens a evadir do sistema escolar, para que este não passe a compor a população carcerária.

Contudo, o gráfico 2 demonstra que 86,17% (oitenta e seis virgula dezessete por cento) dos detentos trabalhavam antes da internação na penitenciária, e 12,77% (doze virgula setenta e sete por cento), não trabalhavam, e 1,06% (um virgula zero seis por cento) não responderam.



Fonte: Dados do autor

Contrariando o que pensa a sociedade, a maioria dos entrevistados declararam trabalhar antes de serem presos. Esses dados corroboram o equívoco da maioria que associa o preso a um indivíduo alheio ao mundo do trabalho.

Extraí-se do gráfico 3 que 24,47% (vinte e quatro vírgula quarenta e sete por cento) dos detentos responderam que o motivo é a remição da pena, 3,19% (três vírgula dezenove por cento) responderam que não tem nenhum motivo, estuda por que não tem nada para fazer, 40,43% (quarenta vírgula quarenta e três por cento) informaram que o motivo é adquirir conhecimento, 27,65% (vinte e sete vírgula sessenta e cinco por cento), arguiu que o motivo foi a oportunidade, pois, fora do sistema não iria conseguir estudar, e 4,26% (quatro vírgula vinte e seis por cento) responderam que existem outros motivos.



Fonte: Dados do autor

Assim, observa-se que mais uma vez, contrariando o que pensa a maioria, o objetivo do detento ao estudar, não é primordialmente a remição, e sim a aquisição do conhecimento somada a oportunidade ofertada no estabelecimento prisional.

Segundo Cury (2002, p. 16) “O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si”.

Nesse viés, conforme o autor, a educação é uma oportunidade de crescimento do cidadão, o que coaduna com a resposta dos detentos que enxergam na educação uma oportunidade de aquisição de conhecimento.

É dever do Estado oportunizar esse ensino, pois assim, além de efetivar os direitos do cidadão não exercidos em outro momento, poderá utilizá-lo como estratégia efetiva de ressocialização, disponibilizando à população carcerária, um direito não efetivado antes.

É sabido que o preso, ao estudar, recebe uma espécie de recompensa, qual seja a remição de sua pena, na proporção de 1 dia para cada 12 horas de estudo. No entanto, conforme demonstrado no gráfico acima, a maioria dos entrevistados responderam, que o objetivo principal, ao entrar no programa educacional ofertado na unidade prisional, é adquirir conhecimento e aproveitar a oportunidade ofertada. Esse dado evidencia, que esse cidadão, não teve, essa oportunidade em outro momento.

Sobretudo o gráfico 4 informa que 79,79% (setenta e nove vírgula setenta e nove) por cento dos detentos que estudam acredita que a escola é muito importante, 17,02% (dezesete vírgula zero dois por cento), acham que a escola é importante, 1,06% (um vírgula zero seis por cento), responderam que a escola tem pouca importância, e 2,13% (dois vírgula treze por cento), responderam que a escola não possui nenhuma importância, conforme gráfico a seguir:



Fonte: Dados do autor

Esses dados revelam a percepção do entrevistado, quanto a importância da educação para o desenvolvimento do cidadão. Beccaria, (2013, p. 98) já afirmava que “a maneira mais segura, porém ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos propensos à prática do mal, é aperfeiçoar a educação”.

Vasconcelos (2007) compartilha da opinião de Oliveira (1992, p. 41) quando defende que “A escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade, mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram”.

Assim, conforme o autor, a escola é um local fundamental para o desenvolvimento do cidadão, constituindo uma fase inicial e essencial de sua vida.



Fonte: Dados do autor

O gráfico 5 indica que 86,17% (oitenta e seis vírgula dezessete por cento) responderam que sim, pretendem continuar estudando, no entanto, 12,77% (doze vírgula setenta e sete por cento), responderam que não pretendem continuar o estudo, e 1,06 (um vírgula zero seis por cento) não responderam.

Esses dados evidenciam uma esperança do detento que enxerga na educação, uma oportunidade de mudança e transformação social.

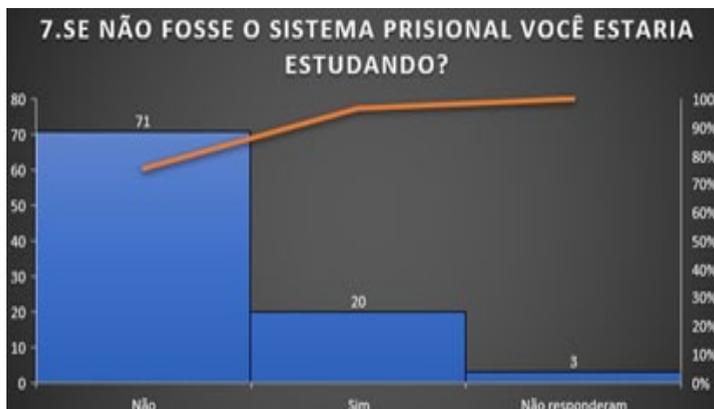
O gráfico 6 demonstra que 81,91% (oitenta e um vírgula noventa e um por cento) responderam que é muito importante a educação e o cumprimento da pena dentro do sistema prisional, 12,77% (doze vírgula setenta e sete por cento), responderam ser importante tanto a escola, quanto o cumprimento da pena, 2,13% (dois vírgula treze por cento), responderam que é pouco importante, 1,06% (um vírgula zero seis por cento) responderam que não tem nenhuma importância, e 2,13% (dois vírgula treze por cento) não responderam.



Fonte: Dados do autor

A maioria associou a importância da educação ofertada internamente a sua perspectiva futura, destacando projetos a serem desenvolvidos quando alcançarem a liberdade. Sonhos como, fazer faculdade, montar uma confeitaria, foram demonstrados pelos participantes, que enfatizaram que o projeto nasceu após o ingresso no programa educacional ofertado na unidade prisional.

Verifica-se no gráfico 7 que 21,28% (vinte e um virgula vinte e oito por cento) disseram que sim, estariam estudando, 75,53% (setenta e cinco virgula cinquenta e três por cento), arguíram que não, não estariam estudando, e 3,19% (três virgula dezenove por cento) não responderam.



Fonte: Dados do autor

Todavia o gráfico 8 diz que 86,17% (oitenta e seis virgula dezessete por cento) disseram que sim, o ambiente escolar influencia as pessoas, 10,64% (dez virgula sessenta e quatro por cento), expressaram que não, não influencia, e 3,19% (três virgula dezenove por cento) não responderam.



Fonte: Dados do autor

No gráfico 9 observa-se que 100% (cem por cento) dos detentos não responderam a indagação:



Fonte: Dados do autor

O gráfico 10 pode-se verificar que 84,04% (oitenta e quatro virgula quatro por cento) dos educandos do Sistema Prisional Regional de São Mateus/ES, acreditam que sim, há incentivos à escola, por outro lado, 14,90% (quatorze virgula noventa por cento), informam que não há incentivos, e 1,06% (hum virgula zero seis por cento) não responderam.



Fonte: Dados do autor

No gráfico 11 observa-se que 95,74% (noventa e cinco virgula noventa e quatro por cento) dos educandos do Sistema Prisional Regional de São Mateus/ES, afirmaram que a escola pode sim ajudar, 4,26% (quatro virgula vinte e seis por cento), acreditam que não, a escola não poderá ajuda-los, conforme revela o gráfico a seguir:



Fonte: Dados do autor

Conforme se pode notar, a maioria dos detentos participantes da pesquisa, enxergaram na educação, uma oportunidade que não tiveram antes, reconhecendo ainda, que se não fosse o sistema prisional, não estariam estudando. Esses resultados refletem a falta de políticas públicas efetivas que possam amenizar a desigualdade social, proporcionando o acesso educacional as camadas mais pobres da população. Reflete ainda a falta de incentivo por parte do Estado, em proporcionar uma educação de qualidade, em momento oportuno, ou seja, anterior a sua delinquência, para que não seja necessário delinquir para enxergar na educação uma oportunidade de mudança.

Para Saviani (2000, p. 1), “um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental”. Assim, percebe-se que a educação deve ser tida como algo essencial ao cidadão, que deve ser efetivado na prática, e não na teoria.

É necessário tratar a educação como ferramenta eficaz ao desenvolvimento da nação, proporcionando meios para que todo cidadão a ela tenha acesso. No entanto, essa ferramenta deve ser disponibilizada como mecanismo de correção prévia, promovendo assim, a integração social de todos os indivíduos, e corrigindo o fenômeno acidental da marginalidade, conforme se extrai da opinião de Saviani:

{...} A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como

deve ser corrigida. A educação emerge daí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. {...} (SAVIANI, 2000, p. 4).

A educação, mais uma vez, se mostra como mecanismo de controle da desigualdade, e promoção de uma sociedade igualitária. Funcionando como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade.

Assim, é dever do Estado, criar mecanismos para despertar no indivíduo o interesse de estudar, enxergando na educação a ferramenta indispensável que é, para que não seja necessário um incentivo “tardio”, ou seja, quando esse indivíduo já infringiu a lei. Percebe-se, a partir das respostas, que a maioria dos detentos acreditam que há um incentivo para o acesso à escola, dentro do sistema prisional. O que mais uma vez evidencia, que, para o Estado seria muito mais vantajoso, em termos até mesmo econômicos, proporcionar esse incentivo no momento certo, ou seja, antes do aprisionamento daquele indivíduo.

7. A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO SISTEMA PRISIONAL

Na entrevista com os professores, buscou-se compreender, a priori, a forma como se dava a relação entre eles e os alunos. Através dos dados obtidos, nota-se que a totalidade dos entrevistados classifica a relação com os detentos como boa.

Também se questionou o modo de funcionamento da escola no contexto do sistema prisional. De acordo com os participantes, as aulas ocorrem no matutino e no vespertino, com a mesma estrutura de uma escola comum. Contudo, no ponto de vista de todos os entrevistados (n=4), a escola do sistema funciona de forma mais precária no que se refere a material de apoio à aula. A fala da professora 4 ilustra esse dado.

Professor 4 – *Como no sistema regular, o que difere é que no sistema prisional há a falta de recursos didáticos. Aqui não podemos utilizar computadores, data show, slides, entre outros. Outro grande problema enfrentado é a falta de material didático, como, caderno, lápis e borracha.*

Na visão dos todos os entrevistados, a principal função da escola no sistema prisional é a ressocialização. Na fala do professor 1 ilustra essa informação.

Professor 1 – *Ressocializar e desenvolver no indivíduo o desejo de aprender e estar pronto para voltar estar em sociedade com uma nova visão.*

Na percepção dos entrevistados, a educação na prisão não atende a função social, justifica esse entendimento na fala do professor 4.

Professor 4 – *Não, o estado não oferece formação aos professores e muitos não estão preparados para atender o público. A falta de material também atrapalha o rendimento das aulas.*

Entre todos os entrevistados (n=4), observa-se que a maioria entende que existe diferença no trabalho de ensinar a um detento no sistema prisional e o ensinar a um aluno da rede pública de ensino, no entanto, o professor 4 discorda deste entendimento, para melhor compreensão, vejamos o que expressou o professor 2 e o professor 4, conforme a seguir:

Professor 2 – *Existe, no sistema a diferença é o respeito que eles têm com o professor, na rede pública é aquele aluno não tem respeito com o professor e muitos não têm interesse na aula.*

Professor 4 – *Não, porém a falta de recursos didáticos torna a aula diferente, pois a metodologia utilizada é somente quadro e giz.*

Na concepção dos entrevistados (n=4) há uma divisão nas respostas, há 02 (dois) professores acreditam que o detento busca estudar dentro da prisão para adquirir conhecimento, contudo, há outros 02 (dois) que desconsidera essa resposta, e sim considera que o detento estuda na prisão para remir a pena, conforme trechos da entrevista do professor 1 e professor 3.

***Professor 1** – Buscar uma vida melhor, aprender e estar melhor preparado para voltar para a sociedade.*

***Professor 3** – A maioria busca a remição da pena e uma atividade diferenciada que vai lhe tirar da rotina carcerária.*

Todos os entrevistados (n=4) concordam que houve mudança comportamental dos alunos no decorrer das aulas ministradas, conforme fala do professor 2, abaixo descrita:

***Professor 2** – Sim, o interesse de cada conteúdo aplicado, levando os alunos ao debate. Até mesmo aqueles que são colados tímidos.*

Todos os entrevistadores (n=4) acreditam que a educação escolar funciona sim, e pode contribuir para um novo repensar do apenado, conforme expressa o professor n 2.

***Professor 2** – Sim, faz com que os alunos pensam no que eles deixaram de viver e buscar o conhecimento a cada dia.*

8. A VISÃO DA DIRETORIA DO SISTEMA PRISIONAL SOBRE O COMPORTAMENTO DOS DETENTOS QUE ESTUDAM.

Na entrevista com a diretora da Penitenciária Regional da cidade de São Mateus/ES, buscou-se compreender, o perfil dos detentos que estudam, e a entrevista revela que é perceptível a mudança de comportamento para aqueles que buscam tanto socialmente quanto espiritualmente, e que no seu entendimento os detentos que estudam objetivam, a priori, a remição e a posteriori aprendizagem e conhecimento, e que no seu entendimento existe diferença para o detento educando e o detento que não estuda, e que as mudanças são a diminuição dos remédios controlados e a mudança na convivência social, e que na sua visão, o ensino ministrado contribui parcialmente para transformação de comportamento do indivíduo, justificou a sua resposta dizendo que aquele que vai estudar como preso, objetiva somente, a remição, no entanto, aquele que vai como estudante visa o conhecimento.

Neste sentido, conforme informação acima, a remição é o objetivo inicial que leva o detento a estudar, no entanto, após frequentar as aulas, esse objetivo inicial transforma-se na vontade de aprender e adquirir conhecimento, evidenciando assim o poder transformador da educação.

Para López (2013, p. 159), O indivíduo, ao nascer, contém em si todas as tendências delituosas, visto que procura satisfazer suas necessidades vitais sem ter em conta absolutamente o prejuízo que isso possa ocasionar ao meio que o rodeia. Somente a lenta e penosa ação coercitiva da educação o irá ensinando que sua conduta resultará sempre de um compromisso, de uma transação entre a satisfação de suas necessidades e as dos demais.

O entendimento do autor associado as respostas do participante evidenciam o poder transformador da educação. Já que a participação no processo educacional ocasionou uma mudança no pensamento do indivíduo participante.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República Federativa do ano de 1988 estabeleceu o dever do Estado na garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Assim, as pessoas presas, como quaisquer outras, têm o direito humano à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do ser humano e o fortalecimento do respeito aos seus direitos.

A educação ofertada no estabelecimento prisional não deve ser tratada como instrumento de punição, mas sim como instrumento de controle social capaz de transformar a vida do sujeito.

Evidenciou-se um impacto positivo nos indivíduos participantes do programa educacional, evidenciando o poder transformador da educação.

Diante de todo o exposto, considera-se a presente pesquisa de relevância cultural, social e científica, justifica-se a priori por não haver pesquisa científica

sobre o tema abordado, considera-se ainda a literatura precária, no entanto, o resultado trouxe luz ao conhecimento adquirido sobre a educação na prisão, os resultados responderam os objetivos específicos e o geral. Ressalta-se que a educação na prisão proporciona mudança no comportamento do apenado dentro e fora da prisão, obteve-se ainda informação importante, como: a diminuição do consumo de remédios controlados, e que a maioria dos presos que estudam, não pensam somente na remição da pena e sim, que a educação promove uma nova forma de pensar a vida, proporcionando a aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas**. Disponível em: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1379/2002_Abramovay_Juventud%2c%20violencia%20y%20vulnerabilidad%20social%20en%20Am%c3%a9rica%20Latina%20desaf%3%ados%20para%20pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

BRASIL, Código Penal Brasileiro. Decreto Lei n.º 2848, 7 de dezembro de 1940, **Da aplicação da lei penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em 10 nov. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba, Supervisão Editorial por Jair Lot Vieira. 3º ed. p. 13-14 Bauru, SP: Edipro, 2006.

BRASIL, Superior Tribunal de Justiça. Revista Eletrônica. Sumula 341. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletro-nica/stj-revista-sumulas-2012_29_capSumula341.pdf. Acesso em 11 nov. 2017.

BARROSO, L. R. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critério de aplicação**. http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017.

- BECCARIA, C. **Dos Delitos e das Penas**. São Paulo: Martin Claret. 2013.
- BITENCOURT, C. R. **Manual de Direito Penal**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CARDOSO, M. C. V. A. **Cidadania no contexto da Lei de Execução Penal: o (des)caminho da inclusão social do apenado no Sistema Penitenciário do Distrito Federal**. Dissertação. Universidade de Brasília. Brasília. 2006. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/biblioteca-on-line-2/biblioteca-on-line-monografias/dissertacoes-arquivos/a-cidadania-no-contexto-da-lep.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Artigo. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 12 nov. 2019.
- DAMAZIO, D. S. O sistema prisional no Brasil: problemas e desafios para o serviço social. 2010, p. 58. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Geografia283197.pdf>. Acesso em 14 out. 2018.
- EMEDIATO, C. A. **Educação e transformação social**. Artigo. *Análise Social*, vol. XIV (54), 1978, 207-217. 1977. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**, p. 255-256. Petrópolis. Vozes. 2013.
- GOVERNO FEDERAL, Justiça e Segurança Pública. **Plano Estadual de educação nas prisões**. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-es.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- GRECO, R. **Curso de Direito Penal**. Niterói. Impetus. 2016.
- Lei De Execução Penal. **Objeto da Lei de Execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em 12 nov. 2017.
- LÓPEZ, Emilio Mira. **Manual de Psicologia Jurídica**. São Paulo. Servanda. 2013.

MACIEL, K. F. Artigo Científico. Revista Educação em Perspectiva. **O Pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. v 2. n. 2. p. 326-344. Viçosa, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>>. Acesso em: 30 out. 2017.

MARCONDES, A. S.; MARCONDES, P. Artigo Científico. Acervo Paulo Freire. **A Educação nas prisões: Participação da UNESCO**. 2008, p. 5. Disponível em: (disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4268/1/FPF_PTPF_01_0917.pdf>. Acesso em: 12 de set. 2017.

MEC, Ministério da Educação. **Relatório da educação para todos no Brasil 2000-2015: organização da educação básica no Brasil**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMERA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010**. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 de nov. 2018.

MINISTÉRIO PÚBLICO. **A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional**. 2016.<http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2016/Livro_sistema_prisional_web_7_12_2016.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2017.

NETO, J. M. R. **Direito à educação do preso no Brasil: perspectiva do direito ao acesso à educação no sistema prisional e a atual normatização processual e de execução penal**. Dissertação. Pontifca Universidade Católica. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp009488.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

OLIVEIRA, C. B. F. **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)**. Artigo. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>>. 18 nov. 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Educação nas prisões**. Paco Editorial. 2019.

RAMOS, V. Artigo. **A importância da educação no sistema prisional**. 2017. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-educacao-no-sistema-prisional/153918>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. São Paulo. Autores Associados. 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo. Autores Associados. 2000.

SEDU, Secretaria de Estado da Educação. ES; SEJUS, Secretaria de Estado da Justiça. ES. **Plano estadual de educação nas prisões**. Vitória, 2012. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-es.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SEDU, Secretaria de Estado da Educação. Portal ES. Sistema Prisional. **Penitenciária de segurança máxima I amplia oferta de educação para detentos**. Atualizado junho 2017. Disponível em: <https://sejus.es.gov.br/Not%C3%ADcia/penitenciaria-de-seguranca-maxima-i-amplia-oferta-de-educacao-para-detentos>. Acesso em: 12 out. 2017.

SEJUS, Secretaria de Justiça do Estado do Espírito Santo. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**, 2016. Disponível em: [https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_I_WEB%20\(2\).pdf](https://sejus.es.gov.br/Media/sejus/Arquivos%20PDF/SJA_0002_16_CL_EDUCACAO_PRISOES_148X21cm_I_WEB%20(2).pdf). Acesso em: 17 out. 2018.

VASCONCELOS, T. **A Importância da Educação na Construção da Cidadania**. Revista Saber e Educar. 2007. p. 111. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf. Acesso em 19 nov. 2019.

VIEGAS, L. M. D. C.; OZÓRIO, A. M. N. **A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade**. Artigo, 2007. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/26/Intermeio_v13_n26_Lilian%20Mara.pdf> Acesso em: 14 nov. 2017.

XAVIER, M. E; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **A História da educação: a escola Brasil**. Coleção aprender. p. 3 - 279. São Paulo: FTD, 1994.

USO DAS TICS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

André Vieira Jordão
José Geraldo Ferreira da Silva

1. INTRODUÇÃO

O homem do século XXI, de acordo com Martine e Alves (2015), imerso em uma série de avanços tecnológicos, sociais e políticos, enfrenta um desafio crescente, que é restaurar o equilíbrio do ambiente ao seu redor. A ruptura e fragmentação que se gerou entre o espaço ocupado pelo homem e o espaço ocupado pelo resto dos seres do mundo é patente e sua separação do ambiente natural resultou no aquecimento global, desertificação, perda de biodiversidade, entre muitos outros eventos relevantes para a vida no planeta.

Uma parte da sociedade entendeu o dano causado e o desequilíbrio do ambiente onde vivemos e por isso tem buscado alternativas baseadas no entendimento do meio ambiente e seu vínculo integral com a humanidade, que nos leva a formar uma consciência coletiva como forma de recuperar o meio ambiente e buscar maior equilíbrio. Entretanto, este desejo ainda não atingiu o compromisso social necessário para somar esforços para reduzir ou reverter esses danos (RAMAL, 2002).

Nesse contexto, tem sido considerada cada vez mais importante o papel da escola na formação para a sustentabilidade, com a inserção da educação ambiental. Definir um conceito de educação ambiental (EA) é uma meta complexa que requer uma análise dos vários elementos que compõem esta construção. Por um lado, é necessário abordar o conceito de educação e meio ambiente separadamente, a fim de oferecer um conceito válido. Educação, em sua concepção epistemológica, tem sua origem em dois termos latinos: educere e es-ducere. O primeiro faz menção aos verbos nutrir ou alimentar e o segundo a uma ação de tomar ou tirar

de dentro para fora (CARVALHO, 2011). Portanto, a partir dessa base, entende-se que a educação é um processo exercido primeiro de fora ou por agentes externos e depois como uma ação autônoma e individual.

A educação ambiental é um processo que se desenvolve em torno da resolução de problemas e baseia-se nas necessidades dos seres vivos e na conservação de ecossistemas, sendo considerada como uma ação educativa permanente pela qual a comunidade atende à consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem uns com os outros e com a natureza e os problemas decorrentes dessas relações e suas causas (FERREIRA, 2005).

A educação Ambiental está presente em praticamente todos os documentos e tratados ambientais internacionais, entendendo que a escola é um lugar privilegiado de conscientização e formação de cidadãos sensíveis às questões ambientais. No entanto, a situação nos sistemas de ensino mudou muito pouco e o meio ambiente não possui o status das demais áreas de conhecimento, tampouco das demais modalidades de ensino (MEDINA, 2001).

Segundo Ferreira e Barzano (2021), as estratégias e propostas para a EA que os educadores praticam são tão amplas quanto assistemáticas e, em geral, não estão claramente inscritas em correntes teóricas ou pedagógicas, nem abertamente identificadas do ponto de vista educacional, com perspectivas ideológicas ou políticas. Dessa forma, a EA, longe de se tornar uma área de conhecimento no trabalho escolar, com espaços, tempos e recursos didáticos adequados, continua sendo realizada de forma caótica, sem objetivos pedagógicos estratégicos e com sentido. Nesse contexto, não vai além da experiência em si e se reduz a uma prática instrumental desprovida de horizontes teóricos e propósitos transcendentais, até em maior medida do que outros conteúdos transversais (FERREIRA; BARZANO, 2021).

Para Paula e Albuquerque (2021), os ambientes de aprendizagem devem mudar porque o mundo em que habitamos evolui. As principais teorias de aprendizagem, como behaviorismo, cognitivismo e construtivismo foram desenvolvidas para ambientes em que a tecnologia não teve um impacto tão forte, e por isso

não contemplaram estes temas. Entretanto, em menos de 20 anos, a forma como vivemos, nos comunicamos e aprendemos foi reorganizada pela tecnologia. Assim, não se pode contestar que as necessidades de aprendizagem, bem como as teorias que descrevem seus princípios e processos, devem refletir os ambientes sociais subjacentes.

Nesse sentido, Araújo e Benati (2019) destacam que o acesso às TIC's pelos profissionais da educação deve funcionar como garantia de democratização. Trata-se de devolver ao sujeito da educação um protagonismo nos seus processos de aquisição e consequente apropriação, transformação e utilização dos saberes em jogo em cada época.

Especificamente na perspectiva educacional, é importante referir-se às funções que as TICs podem ter nos processos de formação que os indivíduos possuem e que podem gerar valores e atitudes que se refletem no cuidado com o meio ambiente. A construção do conhecimento não é função do meio ou recurso que está sendo utilizado, mas, fundamentalmente, faz parte das bases estratégicas e didáticas que um professor pode aplicar no processo de aprendizagem (RAMAL, 2002).

A situação ambiental atualmente é grave e a tendência é piorar, a ação predatória do homem tem causado uma deterioração sem precedentes na natureza, tanto que a viabilidade do planeta em longo prazo é questionada. Particularmente na área educacional, fortes sinais de alerta têm sido acionados, uma vez que a má formação tem sido fundamental em detrimento do meio ambiente. É evidente que a educação para o cuidado e preservação do meio ambiente não tem sido uma prioridade nos sistemas educacionais, muito menos têm sido incluídos grandes esforços na formação de profissionais com visão de sustentabilidade (AMORIM; CESTARI, 2013).

Assim, é importante destacar o valor da abordagem inter e multidisciplinar da educação ambiental, com a intenção de formar, de uma perspectiva ética e moral, futuros cidadãos comprometidos com um meio ambiente sustentável. Nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem ser um recurso importante e atrativo para os professores.

Desde a descoberta do pré-sal, em 2006, alguns municípios do estado do Espírito Santo têm sido contemplados com receitas significativas, oriundas dos royalties, dentre as quais, se destaca o município de Presidente Kennedy, maior beneficiário dessas verbas, devido ao campo de Jubarte em seu território marítimo, que possui estimativa de extração de até 1,9 bilhões de barris de petróleo. Diante da sua magnitude, há um projeto em andamento para a construção do maior porto privado do país, o Porto Central, entre as praias das Neves e Marobá (COSTA FILHO, 2015).

É consenso que a descoberta e exploração de petróleo proporciona o desenvolvimento econômico dessas áreas, entretanto, os impactos ambientais provocados também possuem dimensões preocupantes, devido aos sistemas biológicos serem complexos, podendo sofrer graves consequências ecológicas, quando perturbados pela atividade humana (SERRA, 2007).

O município de Presidente Kennedy, localizado na Região Sul do estado do Espírito Santo, possui uma área de grande biodiversidade, com a maior área de mangue do estado, e tem recebido intensa expansão petroleira, o que implica na possibilidade de impactos no meio marinho e costeiro, operações de transporte e acidentes que podem envolver derramamentos e/ou vazamentos de óleo.

Assim, a necessidade de desenvolver competências ambientais nos alunos é evidente, devido às possibilidades de degradação ambiental nas próximas décadas. No que se refere ao uso das TIC's na educação ambiental, Paredes e Arruda (2012) ressaltam que estas complementam os elementos teóricos, bem como práticos, desenvolvendo comportamentos que deixarão de ser conhecimentos abstratos e isolados para tornarem-se um modo de vida que o acompanhará ao longo dos anos, através do uso de novas ferramentas que permitirão contribuir para a melhoria do relacionamento homem-natureza, o que, consequentemente, formará mais pessoas responsáveis e conscienciosas e, por outro lado, desenvolve um sentimento de pertencimento e identidade.

Diante de tal panorama, é necessário repensar a possibilidade de modificar o pensamento da educação, e pensar que a educação do futuro terá que enfrentar o compromisso de ter uma abordagem voltada para a sustentabilidade desde os primeiros níveis e, para superar as lacunas causadas pelas desigualdades sociais e pela disparidade no uso do conhecimento, é necessário enfrentar o desafio de utilizar todos os meios disponíveis na educação, incluindo as próprias tecnologias de informação e comunicação (AMORIM; CESTARI, 2013).

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo compreender as possibilidades da utilização das TIC's como ferramenta educacional para o desenvolvimento da educação ambiental pelos professores das escolas do município de Presidente Kennedy-ES.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem quanti-qualitativa (métodos mistos), por entender que o que se busca requer a combinação de diferentes metodologias para fortalecer as descobertas, contextualizar ou explicar melhor os resultados ou minimizar as fraquezas de um único método.

O município possui 3.532 estudantes na Educação Básica, entre escolas de gestão pública municipal (3.016 matrículas) e estadual (516 matrículas), distribuídos em 21 estabelecimentos de ensino, onde uma pertence à rede estadual e 20 são geridas pelo município, sendo três Centros Municipais de Educação Infantil em tempo integral, três Escolas Polo, quatro Escolas Pluridocentes e dez Escolas de Campo. A rede municipal conta com 342 docentes e 20 gestores. Do total de matrículas da gestão pública municipal, 75,4% ocorrem em escolas localizadas na zona rural e isso se justifica, pois 60,0% da população vive em área rural do município (PRESIDENTE KENNEDY, 2018; INEP, 2019).

A amostra da pesquisa foi composta por 126 professores e 12 gestores da rede municipal de Presidente Kennedy, o que corresponde a 37,7% e 60% respec-

tivamente. As informações para a pesquisa foram obtidas por meio de questionário, organizado no Google Forms e o link foi encaminhado aos 342 professores e 20 gestores através de e-mail e/ou do aplicativo WhatsApp. Os formulários disponibilizados pelo Google Forms permitem coletar informações dos participantes e, em seguida, utilizá-la para relatórios consolidados.

No questionário voltado aos professores, composto por 14 questões, foram buscadas informações sobre a forma como desenvolvem os conteúdos envolvendo a educação ambiental e como se valem das TIC's para dinamizar e melhor desenvolver estes conteúdos. O questionário destinado aos gestores é composto por 9 questões, onde se buscou verificar a infraestrutura disponibilizada pela escola aos professores no desenvolvimento do seu trabalho com a educação ambiental, bem como a percepção sobre o tema e sobre as TIC's.

Para a análise quantitativa dos dados, estes foram tabulados de acordo com as variáveis, obtendo-se a frequência absoluta e o percentual de cada uma delas. Para a análise qualitativa dos dados, optou-se pela análise temática, através do que Bardin (2011) denomina de núcleos de sentido e, para tanto, serão criadas unidades temáticas.

3. PERCEPÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Primeiramente, os professores foram solicitados a informar as disciplinas que lecionam, identificando-se que 5 (4%) ensinam Arte, 14 (11%) Ciências, 17 (13%) Geografia, 13 (10%) ensinam História, 5 (4%) Inglês, 16 (13%) atuam na disciplina de Língua Portuguesa, 15 (12%) com Matemática e 41 (33%) são pluri-docentes, atuando do 1º ao 5º ano.

A proposta ambiental na educação básica resgata alguns paradigmas, valores e novas práticas pedagógicas que buscam formar sujeitos conscientes e cidadãos para uma mudança da realidade. A EA deve se desenvolver nos processos de ensino e aprendizagem dentro do currículo, envolvendo todos os segmentos, por meio de atividades de conscientização e mudanças para um pensamento eco-

logicamente transformador. Apesar de não ser uma disciplina, sua interação no currículo deve estar presente em todas as áreas do conhecimento.

Ao serem indagados se consideram que a educação ambiental deveria ser uma disciplina do currículo escolar, verificou-se que 105 (83%) docentes afirmaram que sim, 14 (11%) consideram que não e 7 (6%) não souberam informar.

Observa-se que os professores têm consciência da importância da EA e, em sua maioria, consideram que esta deveria ser uma disciplina do currículo escolar. De acordo com Vasconcelos et al. (2020), a escola é um espaço privilegiado na implementação de atividades que levem à reflexão sobre as questões ambientais, através de ações e projetos voltados às atitudes positivas e comprometimento pessoal com a proteção ambiental, implementadas de forma interdisciplinar.

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não estabelece a EA como disciplina, estando a mesma dentro do que se denominam itinerários formativos, deixando à critério das redes de ensino propostas para a abordagem de temas contemporâneos que afetam a sociedade em escala local, nacional e global. A EA também foi incluída nos temas transversais, mas cabendo, da mesma forma, às escolas, abordarem o tema de forma contextualizada (BRASIL, 2017).

Questionados se possuem facilidade para trabalhar temas da EA, verificou-se que 70 (56%) docentes responderam que sim, 56 (44%) afirmaram que possuem pouca facilidade e nenhum afirmou não possuir.

Observa-se que, apesar de um bom percentual de professores considerarem que possuem facilidade para trabalhar a EA, quase metade destes afirmam que se sentem pouco capacitados. É necessário que os educadores tenham uma formação adequada e contínua para atuarem no processo de ensino-aprendizagem, utilizando metodologias que partam da realidade do educando, onde o tema “Educação Ambiental” esteja integrado a todas as disciplinas, a fim de que haja uma aprendizagem significativa conforme menciona Reigota (2007).

Ao serem questionados sobre quais as dificuldades encontram para trabalhar a EA, sendo oferecida a oportunidade de marcar mais de uma opção, verificou-se,

conforme a Figura 5, que a falta de material didático foi assinalada por 42 (33%) professores, pouca orientação pedagógica foi considerada por 35 (28%), pequena participação da comunidade foi marcada por 21 (17%) docentes, 42 (33%) assinalaram a falta de tempo, devido ao currículo a ser cumprido, 21 (17%) entendem que a falta de estímulo por parte da escola e 56 (44%) assinalaram outras dificuldades.

Nesta pesquisa, a falta de tempo e de material didático e a pouca orientação pedagógica foram as dificuldades mais frequentemente apontadas pelos docentes. Estudo de Gama e Bridi (2021) encontrou as mesmas dificuldades. Em relação ao tempo, os autores ressaltam à necessidade dos docentes em cumprir um currículo escolar, já difícil de ser abordado em sua integralidade, sendo, portanto, bastante difícil tratar de outros temas e, quando isso é feito, ocorre de forma rápida e superficial.

Ao serem indagados se consideram importante trabalhar a educação ambiental na escola e com a sociedade em geral, todos (100%) responderam que sim, é importante tanto na escola quanto na sociedade. O objetivo fundamental da educação ambiental é garantir que os indivíduos e as comunidades entendam a importância do meio ambiente e sua natureza complexa e o que isto representa em suas vidas, a fim de adquirir conhecimento, valores e habilidades para participar de forma responsável na prevenção e resolução de problemas relacionados ao meio ambiente (RAMAL, 2002).

Questionados sobre a frequência com que trabalham temas relacionados à EA em sala de aula, 21 (17%) afirmaram que o fazem diariamente, 14 (11%) responderam que semanalmente, 21 (17%) abordam a temática mensalmente, 28 (22%) o fazem bimestralmente, 42 (33%) trabalham a EA semestralmente.

Ao se comparar as respostas desta pergunta com as anteriores, é possível supor que a falta de capacitação e os entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado sobre a EA influencia na frequência com que o tema é abordado nas salas de aula.

De acordo com Xavier e Luz (2018), a EA está presente nas escolas, geralmente, em três modalidades de aplicação: através de projetos, em disciplinas espe-

ciais e na inserção da temática ambiental nas disciplinas. As diretrizes metodológicas existentes são variadas e estão muitas vezes distantes das reais necessidades das comunidades com as quais se pretende desenvolver um projeto de trabalho.

Quanto aos temas trabalhados nas salas de aula relacionados à EA, os docentes foram solicitados a informar aqueles que abordam em suas atividades práticas, sendo possível assinalar mais de uma opção, verifica-se que, 56 (44%) abordam os resíduos sólidos, 7 (6%) o efeito estufa, 105 (83%) tratam da poluição, 42 (33%) enfocam as mudanças climáticas, 21 (17%) tratam dos recursos hídricos, 70 (56%) abordam os riscos ambientais, 28 (22%) falam sobre a biodiversidade e 21 (17%) afirmaram que enfocam outros temas, além dos citados.

A poluição foi o tema mais citado pelos professores, seguido dos riscos ambientais. Não se aprofundou, nesta pesquisa, sob qual enfoque os mesmos são trabalhados, o que remete ao pensamento de Bitante et al. (2017), ao afirmarem que há uma grande abrangência nas práticas de Educação Ambiental no ensino formal e grande parte dessas práticas no Brasil tem caráter diverso e geralmente realizado com base na concepção que cada indivíduo tem de EA e Meio Ambiente.

Solicitados a atribuir um conceito para o envolvimento que possuem com as atividades de EA desenvolvidas na escola, 14 (11%) consideram fraco, 63 (50%) afirmaram ser regular, 42 (33%) consideram bom, 7 (6%) afirmaram ser ótimo. Assim, pode-se afirmar que a maioria dos professores (61%) considera seu envolvimento com a EA como fraco a regular, o que pode ser reflexo da falta de material didático e da pouca orientação pedagógica.

Da visão de muitos professores preocupados com os problemas ambientais, que acreditam que a EA deve voltar-se para a formação de uma consciência conservacionista, relacionada com aspectos naturalistas, que considera o espaço natural fora do meio humano, vem surgindo a maioria das ações educacionais, direcionadas, de forma predominante, para a defesa do espaço natural de maneira estrita (XAVIER; LUZ, 2018).

Indagados sobre sua motivação para trabalhar com a EA na escola em que atuam, 7 (6%) se sentem muito motivados, 77 (61%) responderam que se sentem motivados, 35 (28%) se sentem pouco motivados e 7 (6%) se consideram sem motivação.

Observa-se que 67% dos professores relataram que estão muito motivados a motivados, porém, anteriormente verificou-se que apenas 39% afirmaram que possuem um envolvimento de bom a ótimo com a EA. Assim, verifica-se que os docentes estão motivados, mesmo faltando material didático e apoio pedagógico, mas não se envolvem com deveriam.

4. TRABALHO COM AS TICS

Indagados sobre como consideram sua capacitação para trabalhar com as TICS, verificou-se que 63 (50%) dos professores responderam que se sentem capacitados, outros 49 (39%) entendem que são pouco capacitados e 14 (11%) não se sentem capacitados.

Conforme Bitante et al. (2017), as políticas de incorporação das tecnologias nas escolas favorecem a aprendizagem; no entanto, também é necessário refletir sobre os resultados e se os professores têm competência para o seu uso. A disponibilidade de tecnologia deve ser motivo de inclusão, embora em algumas ocasiões haja o que se conhece como “exclusão digital”. Assim, ao mesmo tempo, não podemos deixar de ressaltar a importância das tecnologias nas escolas, para serem utilizadas de forma pedagógica e metodológica.

Assim, identifica-se que 39% dos professores raramente ou nunca utilizam as TICS, certamente pelo fato de se sentirem pouco capacitados, ou pela falta de motivação ou ainda por falta de orientação pedagógica. Sobre a utilização das TICS para o trabalho com EA, verificou-se que 42 (33%) professores responderam que utilizam sempre, 35 (28%) somente algumas vezes, 35 (28%) afirmaram que raramente e 14 (11%) nunca utilizaram.

Somente um terço dos professores entrevistados faz uso frequente da tecnologia ao trabalharem a EA e uma maioria considerável o faz algumas vezes ou raramente, destacando um percentual de 11% daqueles que nunca utilizaram. De acordo com Soares e Vasconcelos (2018), o uso de recursos tecnológicos estimula a conscientização sobre os problemas ambientais, havendo uma relação entre tecnologia e EA, entendendo que estes dispositivos, dentre os quais especialmente a internet, são eficazes para desenvolver o conhecimento sobre o meio ambiente.

Foi solicitado para os 112 professores que fazem uso das TICs na EA que relatassem quais eles utilizam, podendo ser assinaladas todas que tenham usado. Consta-se na Figura 13 que 105 (83%) fazem uso do celular, 7 (6%) do tablet, 77 (61%) usam o computador, 63 (50%) a televisão, 14 (11%) a câmera fotográfica, 42 (33%) utilizam a internet, 28 (22%) as redes sociais, 21 (17%) utilizam aplicativos de comunicação, 28 (22%) fazem uso de jogos, 49 (39%) usam vídeoaulas e 7 (6%) afirmaram que usam outras TICs além das citadas.

Nesta pesquisa, o celular e os computadores foram os dispositivos mais utilizados, entretanto, o uso da internet foi inferior, sugerindo que nem sempre é possível conectar os alunos à rede mundial.

De acordo com Figueroa, Santos e Silva (2021), a onipresença das tecnologias na vida dos alunos é uma realidade, sendo comum aqueles que dominam o acesso à internet a partir de dispositivos móveis e/ou permanecendo online diariamente. O termo “nativos digitais” tem sido amplamente adotado para se referir a essa geração, criada com acesso à tecnologia e cercada por estímulos digitais.

Solicitados a opinar sobre a contribuição das TICs para estimular o conhecimento da preservação do meio ambiente e educação ambiental. Como se pode observar, 98 (78%) professores consideram que contribui muito e que 28 (22%) consideram que a contribui razoavelmente.

Há várias razões para o uso da tecnologia na educação, pois quando utilizada de forma cognitiva, permite ao aluno codificar, adquirir conhecimento, expressar opiniões e transformar a realidade. O uso da tecnologia reforça um

paradigma que permite uma interação entre a informação e o conhecimento adquirido. Segundo Barba e Lopes (2020), essa é a realidade de interação entre tecnologia e educação, que é sempre um processo de comunicação, e a tecnologia dá ao aluno uma nova visão de mundo.

Todas as TICs oferecem potencial para conscientizar e ajudar a adquirir atitudes positivas em relação ao meio ambiente e todas elas podem ser utilizadas por meio de uma abordagem interdisciplinar, contribuindo para desenvolver uma visão holística dos problemas globais e um senso das implicações concretas e locais (VASCONCELOS et al., 2020).

Assim, uma constatação importante deste estudo foi que grande percentual dos professores percebe o potencial das TICs na EA, mas um número significativamente menor utiliza com frequência, o que pode se dever à carência de suporte técnico ou de conhecimentos suficientes.

5. PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Fizeram parte deste estudo 12 gestores da rede municipal de educação de Presidente Kennedy-ES, a fim verificar as estruturas disponíveis nas escolas que possam ser utilizadas para a educação ambiental dos alunos.

Primeiramente, foi questionado quais os equipamentos existentes na escola à disposição dos docentes, podendo ser assinaladas mais de uma opção. Como se pode observar na Figura 16, 9 (75%) deles informaram que a escola possui laboratório de informática, 6 (50%) dispõem de internet, porém todos afirmaram a disponibilidade de televisão e data show. Em relação aos equipamentos existentes à disposição dos alunos, as respostas foram as mesmas, ressaltando, porém, que a utilização só pode ocorrer com a presença dos professores.

Constatou-se que, apesar da maioria das escolas possuírem laboratórios de informática, nem todas têm acesso à internet, caso de algumas unidades da zona

rural. Tal situação muitas vezes impossibilita atividades de pesquisa, visitas virtuais ou maior disponibilidade de conteúdos pedagógicos à disposição do professor.

A estrutura escolar, assim como os recursos públicos investidos, e o desenvolvimento dos alunos são elementos indissociáveis. A infraestrutura escolar e os equipamentos disponíveis para docentes e alunos estão relacionados com a qualidade da educação e ambos contribuem para o bom desenvolvimento das instituições de ensino brasileiras (VASCONCELOS et al., 2020).

Os gestores foram questionados sobre quais ações são desenvolvidas na escola para a sustentabilidade ambiental, sendo possível assinalar mais de uma opção. Identificou-se que a totalidade (100%) dos gestores informaram que realizam reaproveitamento de materiais, uso consciente da água, da energia e de alimentos, e que 8 (67%) afirmaram que reduziram o consumo de plásticos.

Ao se comparar as respostas acima com aquelas obtidas junto aos professores, observa-se que a abordagem de alguns temas pode estar ocorrendo somente no nível teórico ou existirem somente ações pontuais. Como exemplo, o uso consciente da água, que foi citado por todos os gestores, mas somente por 17% dos docentes.

Também chama a atenção que 44% dos professores alegaram abordar os resíduos sólidos, mas nenhuma das escolas desenvolve um trabalho de coleta seletiva do lixo, uma atividade importante e necessária na sociedade e que não depende de financiamento externo, como o caso de passeios e excursões. É importante ressaltar que a escola é considerada um dos espaços cruciais para a formação de um cidadão consciente e onde hábitos saudáveis podem ser desenvolvidos.

Indagados sobre quais são os elementos favoráveis para a educação ambiental na região onde a escola está situada, verifica-se que 2 (16%) responderam que é a facilidade de comunicação, 5 (42%) entendem que é o apoio da Equipe Pedagógica e Administrativa da Escola e 5 (42%) afirmaram que é o apoio da comunidade local. Ao serem questionados sobre quais são os elementos desfavoráveis para a educação ambiental na região onde a escola está situada, 2 (16%)

responderam que é a dificuldades de comunicação, 8 (67%) informaram que é a falta de material didático e 2 (17%) não responderam.

Foram consideradas como facilitadores da EA majoritariamente o apoio das equipes pedagógicas e da comunidade local, enquanto a falta de material didático foi o elemento desfavorável mais citado.

Apesar de ter sido o dificultador mais citado, a falta de material didático foi citada por um percentual menor de professores (33%). Em sentido inverso, enquanto a falta de apoio das equipes pedagógicas foi um elemento desfavorável inexistente nas escolas, na visão dos gestores, 28% dos professores consideram que há pouca orientação dessas equipes. Vale ressaltar que 17% consideram que falta estímulo por parte da escola, o que está diretamente ligado à gestão e às equipes pedagógicas.

Segundo Loureiro (2015), a participação da comunidade possibilita o conhecimento, a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar, o que pode influenciar na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino. A intenção é que toda a prática se consolide por meio de uma ação informada na parceria dos sujeitos dentro da escola, e a instituição com a família e a comunidade como um todo, visando atingir a missão e os princípios adotados.

Em contraponto, a escassez de material didático e de recursos depende de ações governamentais e/ou parcerias para as escolas. Para Krzszczak (2016), os gestores escolares podem buscar o desenvolvimento de atividades de conscientização ambiental com materiais reaproveitados que possam auxiliar o trabalho da EA.

Nesse contexto, a reflexão sobre o tema da gestão democrática e participativa torna-se relevante por ser uma necessidade emergente na realidade das escolas públicas e nos debates educacionais, a fim de promover mudanças na educação que se presencia na atualidade.

Ao serem indagados sobre a forma como é ministrada a EA na escola identificou-se que 3 (25%) gestores afirmaram que esta ocorre de forma interdisciplinar, 3 (25%) responderam que acontece nas aulas de ciências, 4 (33%) afirmaram que ocorre nas aulas de geografia e 2 (17%) responderam que é desenvolvida de forma transversal.

É possível observar que, de acordo com os gestores, grande percentual das escolas aborda o tema somente nas aulas de ciências e geografia, sendo o trabalho interdisciplinar ou de forma transversal em um grupo menor de escolas.

Ao se analisar as respostas dos gestores, é possível notar que 58% afirmaram que a EA é abordada somente nas aulas de Ciências e Geografia. Entretanto, todos os professores desta amostra afirmaram trabalhar temas relacionados à EA e destes, somente 24% lecionam estas disciplinas. Esta discrepância nas informações pode se dever ao desconhecimento, por parte do gestor, do planejamento desenvolvido pelos docentes, visto que 67% da amostra aborda temas da EA pelo menos bimestralmente.

De acordo com Fragoso e Nascimento (2018), os problemas ambientais são complexos e, portanto, sua abordagem deve ser feita de forma interdisciplinar na educação básica e não somente nas disciplinas de ciências e geografia, onde o tema está inserido no currículo. Este deve ser abordado como um todo, assumindo a EA em uma abordagem integrada e interdisciplinar, baseada em projetos de ação conjunta.

Ao indagar os gestores sobre quais TICs são utilizadas pelos professores para desenvolverem as atividades de educação ambiental, verifica-se, na Figura 19, que 6 (50%) responderam que é o laboratório de informática, 2 (17%) disseram que os docentes utilizam a internet e 4 (33%) responderam que a televisão é utilizada. Porém vale salientar que em 75% das escolas possuem laboratório de informática, porém, o fato de nem todas as escolas utilizarem o referido laboratório pode ser devido a falta de acesso à internet. Apesar de existir disponibilidade de data show nas aulas, como demonstrado anteriormente, eles não são utilizados para este fim.

Ao se analisar as respostas dos docentes e dos gestores, constata-se que o laboratório de informática tem sido um dos recursos mais utilizados, mas que o acesso à internet ainda é pequeno, o que pode explicar o uso significativo da televisão, com videoaulas, e dos celulares, que muitas vezes possuem conexão à internet.

Os atuais avanços da ciência e da tecnologia têm provocado profundas alterações no comportamento social, nas formas de comunicação, nos processos de produção, na organização do trabalho e, conseqüentemente, na formação dos recursos humanos. Como resultado dessas mudanças, a sociedade vem exigindo profissionais que, além da competência técnica, tenham capacidade de engajamento, iniciativa e tomada de decisão (CARNIATTO et al., 2018).

No entanto, é necessário investimento governamental para que as escolas adquiram essas tecnologias, além de preparar devidamente os professores para utilizá-las, para que possam oferecer inovação, gerando novas ideias que levam a elaborar novas formas e metodologias de abordagem e divulgação de conteúdos. Assim, as tecnologias em geral são fortes aliadas no processo de ensino e aprendizagem (FRAGOSO; NASCIMENTO, 2018).

Ao serem indagados sobre a opinião que possuem sobre o grau de motivação dos professores em atuarem na educação ambiental, verifica-se que 4 (33%) afirmaram que os docentes são extremamente motivados, 2 (17%) afirmaram que são muito motivados, 3 (25%) responderam que são motivados e 3 (25%) consideram que são pouco motivados.

Na visão dos gestores, 50% dos professores se sentem extremamente ou muito motivados, entretanto, ao se confrontar este resultado com as respostas obtidas pelos docentes, somente 6% se sentem muito motivados, mesmo percentual daqueles que se consideram sem motivação. Tal situação pode ser decorrência de 50% da amostra sentir-se pouco ou nada preparada para trabalhar a EA, o que acaba por desmotivá-los ou fazer com que abordem o tema de forma esporádica e descontinuada. Constata-se, assim, que a visão do gestor não reflete a realidade dos sentimentos dos professores.

No esforço de construir uma cultura escolar amiga do ambiente, o papel do diretor da escola é muito importante. Com base nos dados obtidos neste estudo, o diretor da escola parece estar desempenhando um papel motivador na escola, pois somente 25% responderam que os professores são pouco motivados.

De acordo com Oliveira (2017), a mudança na cultura escolar deve começar na principal liderança da instituição. Assim, os diretores devem estar cientes da importância da sua função e de que a motivação não é desvinculada da estrutura e do padrão de seu estilo de gestão. Com base nessa constatação, o papel do diretor é aconselhar, supervisionar e principalmente motivar o comportamento dos professores e alunos, entendendo que este é um fator importante, pois o sucesso da escola depende de um ambiente e cultura onde as ações desenvolvidas sejam abraçadas por toda a comunidade escolar.

Na concepção de Pinto e Cruz (2014), pode-se dizer que os professores estão atentos aos problemas ambientais, mas não conseguem entender perfeitamente a EA. Portanto, a cooperação interdisciplinar pode se tornar uma tarefa adicional para os gestores escolares. Em primeiro lugar, porque os docentes foram treinados para ensinar uma única disciplina e não estão acostumados com o trabalho interdisciplinar e, em segundo lugar, os professores de diferentes disciplinas carecem da experiência da cooperação. Essas questões são os maiores desafios que o gestor enfrenta para a motivação e um trabalho interdisciplinar de EA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a produção e análise dos dados, torna-se possível apresentar as considerações finais sobre a utilização das TICs na EA das escolas municipais de Presidente Kennedy-ES.

Ao identificar as estruturas disponíveis nas escolas e que podem ser utilizadas para a educação ambiental de seus alunos, constatou-se que esta é deficiente e, apesar de todas possuírem laboratório de informática, este não tem sido utilizado por todos os docentes e o acesso à internet é pequeno.

Ao analisar se as TICs podem favorecer a compreensão dos conteúdos de educação ambiental e se os professores possuem compreensão sobre a EA, os dados mostraram que os docentes sabem a importância das questões relacionadas ao meio ambiente e o uso da tecnologia a esse favor no processo de ensino e

aprendizagem. Entretanto, ao se verificar a frequência com que abordam temas ambientais em sala de aula, constatou-se que estes são trabalhados de maneira esporádica, concentrando-se no tema da poluição, tendo sido a falta de tempo e de material didático as dificuldades mais citadas. Em relação ao uso das TICs na EA, a grande maioria dos participantes não as utiliza frequentemente.

Quanto aos gestores, constatou-se que estes desenvolvem ações de reaproveitamento de materiais e uso consciente da água, energia e alimentos, mas nenhuma das escolas possui coleta seletiva do lixo. Entendem que as equipes técnico-pedagógicas são importantes aliadas, bem como o apoio da comunidade. Como elementos desfavoráveis para ações de EA, grande parte considera a falta de material didático.

A maioria das escolas aborda as questões ambientais somente nas aulas de ciências e/ou geografia, utilizando o laboratório de informática. Entretanto, o uso da internet foi pequeno. Na visão dos gestores, os docentes são motivados para atuarem na EA.

Ao se verificar de que forma os professores têm trabalhado com as TICs na questão ambiental, ou seja, ao observar as práticas educativas dos professores no âmbito proposto pela pesquisa, pode-se concluir que o trabalho interdisciplinar em educação ambiental, considerado um importante recurso na dinâmica da sala de aula, tem sido pouco desenvolvido, o que pode fragmentar os conhecimentos transmitidos. Assim, a temática tem sido trabalhada de forma esporádica e, em sua maioria, de forma disciplinar, sem haver um trabalho interdisciplinar, o que denota pouca profundidade nos temas tratados.

Em resposta ao problema de pesquisa, sobre a utilização das TICs como ferramenta educacional para o desenvolvimento da educação ambiental pelos professores das escolas do município de Presidente Kennedy-ES, conclui-se que os docentes reconhecem a tecnologia como parceira no processo de conscientização ambiental, entretanto, ela tem sido pouco ou superficialmente utilizada, seja por falta de capacitação dos docentes ou de infraestrutura das escolas.

Assim conclui-se que a falta de estrutura das escolas e de capacitação dos professores tem dificultado o desenvolvimento pleno da EA em todas as escolas do município.

Os problemas apontados mostram um reflexo das dificuldades internas para o trabalho da EA utilizando as TICs. Percebe-se também que a maior parte das dificuldades se relaciona, havendo a necessidade de um trabalho coletivo, ou seja, o sucesso da aplicação e implantação dos temas e ações socioambientais é de responsabilidade de todos que fazem parte da escola. Assim, a capacitação dos docentes, a disponibilidade de infraestrutura e a importância dada à temática socioambiental colocam a gestão da escola em um patamar alto de envolvimento.

Assim, esta pesquisa aponta a necessidade de formação continuada para docentes, gestores e equipes pedagógicas abordando as TICs e sua utilização na temática ambiental, como forma de prepará-los e, conseqüentemente, motivá-los a desenvolverem ações para um trabalho multidisciplinar envolvendo toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Celeste Dias; CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Discursos ambientalistas no campo educacional. **REMEA**, v. 30, n. 1, p. 4-22, 2013.

ARAÚJO, Luana Ribeiro Pinto; BENATI, Kátia Regina. Limites e possibilidades do uso das TIC como ferramenta para a educação ambiental. **Revista Monografias Ambientais**, v. 17, n. 7, p. 1-11, 2019.

BARBA, Clarides Henrich; LOPES, Ana Paula Batista. A Educação Ambiental mediada pelas tecnologias da informação e comunicação no Instituto Federal do Amazonas – Campus Humaitá. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITANTE, Alessandra Preto et al. Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP). **Holos**, v. 8, n. 1, p. 281-302, 2017.

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

CARNIATTO, Irene et al. Educação Ambiental: Fomento para a Gestão Integrada de Bacias Hidrográficas. In: BAGANHA, D. E. et al. (Orgs.). **Educação ambiental rumo à escola sustentável**. Curitiba: SEED; UTP, 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA FILHO, Nilton. A maldição do petróleo: a difícil sincronia entre recursos de royalties, participação especial e desenvolvimento no município de Presidente Kennedy/ES. **Rev. Ambiente Acadêmico**, v.1, n. 1, p. 6-21, 2015.

FERREIRA, Graça Regina Armond Matias; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Narrativas, Educação Ambiental e Práticas de Tecnologias Digitais: Alguns Aposentamentos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 159-175, 2021.

FERREIRA, Leila Costa. Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade. In: BRASIL. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FIGUEROA, Maria Eliana Vieira; SANTOS, Rafael Henrique Luciano; SILVA, Josefa Edilene. Educação ambiental e o uso das tic's: uma abordagem através da horta orgânica escolar. **Amazon Live Journal**, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2021.

FRAGOSO, Edjane; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. Educação Ambiental no Ensino e na Prática Escolar da Escola Estadual Cândido Mariano – Aquidauana/MS. **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 1, 2018.

GAMA, Suzany Evelyn de Souza; BRIDI, Verônica Loureiro. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: dificuldades, desafios, recursos didáticos e percepções. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 27, 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2019**. Brasília: INEP, 2019.

KRZYSCZAK, Fabio Roberto. As diferentes concepções de meio ambiente e suas visões. **Revista de educação do ideal**, v. 11, n. 23, p. 1-17, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (Orgs.). **Educação ambiental: Repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Luan Loren Corrêa. **Os desafios e as dificuldades da implementação da Educação Ambiental num Campus do IFTM: a percepção dos professores**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.

PAREDES, Joaquin; ARRUDA, Rogério Dias. La motivación del uso de las TIC en la formación de profesorado en educación ambiental. **Ciênc. educ**, v. 18, n. 2, p. 353-368, 2012.

PAULA, Eder Mileno Silva; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva. **Geografia física e geotecnologias: propostas de ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

PINTO, Celciane Malcher; CRUZ, Monique Rodrigues. Biopolítica, ecopolítica e Educação Ambiental. In: BATISTA, Gustavo Barbosa de Mesquita; GONÇALVES, Ruben Miranda; STRAPAZZON, Carlos Luiz (Orgs.). **Direitos sociais e políticas públicas**. Florianópolis: Conpedi, 2014.

PRESIDENTE KENNEDY (Município). **Planejamento estratégico 2018-2025**. Plano de Desenvolvimento. Presidente Kennedy: Prefeitura Municipal, 2018.

RAMAL, Andreia Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SERRA, Rodrigo. Concentração espacial das rendas petrolíferas e sobrefinanciamento das esferas de governo locais. In: SERRA, Rodrigo; PIQUET, Rosélia (Orgs.). **Petróleo e região no Brasil: o desafio da abundância**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SOARES, Wellington Nora; VASCONCELOS, Fernanda Carla Wasner. A utilização de tecnologias de informação e comunicação como recurso didático para a promoção da educação ambiental. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 25, n. 10, p. 1-16, 2018.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2020.

XAVIER, Diana Antonia Louzada; LUZ, Priscyla Cristinny Santiago. Dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar atividades de educação ambiental em espaços não formais. **Margens**, v. 9, n. 12, p. 290-311, 2018.

A IMPORTÂNCIA DE SABER CONTAR HISTÓRIAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES MUNICIPAIS DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Andrea Paiva da Silva Oliveira
Vivian Miranda Lago

1. INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma ferramenta de aprendizagem, é um meio eficaz para o desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Favorece a remoção de barreiras educacionais, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, aumentando a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. Ler histórias para crianças é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões. É através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser. Sem precisar saber o nome da disciplina e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2004, p. 17).

A leitura através da contação de histórias é considerada uma prática essencial no processo de ensino aprendizagem porque propicia o desenvolvimento de habilidades cognitivas e ao mesmo tempo, desperta o interesse dos alunos em tais exercícios, como entretenimento e amplia as possibilidades de conhecimento.

O uso de estratégias lúdicas no processo de aprendizagem torna esse processo mais leve e prazeroso para quem aprende. Segundo Abramovich (2004) a melhor maneira para que uma criança aprenda a ler e escrever é usufruindo do brincar e da ludicidade dos jogos, pois estes fazem parte do cotidiano do educando. Dentre estes, estão as histórias que são usadas como jogos simbólicos. Estes

devem ser explorados na escola como recursos pedagógicos para apropriação da alfabetização, pois desenvolvem as habilidades através das regras e resolução de problemas quando atuam na zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) a contação de histórias é imprescindível na formação integral das crianças. A BNCC descreve que o ato de contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências a este consiste em escuta, fala, pensamento e imaginação, sendo muito importante no desenvolvimento das crianças de 3 anos e 11 meses, do Maternal II. Portanto, podemos enfatizar que a contação de histórias é imprescindível na formação integral das crianças. A BNCC (2018, p.43) aponta que criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos é um dos objetivos de aprendizagem no campo das experiências (Escuta, fala, pensamento e imaginação) muito importante no desenvolvimento das crianças pequenas, como as do Maternal II.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A contação de histórias é uma estratégia importante que auxilia na formação das crianças, na compreensão e absorção dos significados, assim como o desenvolvimento das práticas leitoras. As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus comentários e problematizações durante a contação de histórias, permitindo o desenvolvimento do seu senso crítico.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc. (FARIA, 2010, p. 12).

Sobretudo por essas razões que o texto literário, em especial a contação de história se caracteriza como um instrumento importante para que o professor possa propiciar momentos reais de atividades em sala de aula, gerando motivação e necessidade de ler nas crianças, desde muito pequenas. Na educação infantil os professores devem ser incentivadores do hábito da leitura. Para isso, contar ou ler histórias para crianças desde pequenas é de grande valor para despertar nelas o desejo pela leitura e assim contribuir para o seu desenvolvimento e, portanto, pensar em uma melhor aprendizagem. Abramovich (2004, p. 18) sugere que:

para contar histórias – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção ... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte.

Contar uma história é fazer a criança sentir-se identificada com os personagens. É trazer todo o enredo à presença do ouvinte e fazer com que ele se incorpore à trama da história, como parte dela. As crianças agem, pensam, sentem, sofrem, alegram-se como se fossem elas próprias os personagens.

A contação de história contribui com o desenvolvimento intelectual da criança pois instiga a imaginação por meio da construção de imagens no mundo da realidade e ficção, atua também no desenvolvimento comunicativo logo, que a sua provocação da oralidade leva o aluno a dialogar com seus colegas, desenvolve, além disso, a interação sociocultural da criança ao proporcionar interações entre os alunos cria laços sociais e contribui na formação do gosto pela literatura e artes.

Um trabalho minucioso com crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio (FARIA, 2010, p. 59).

Portanto, cabe ao professor/contador propor aos alunos através das narrativas adentrarem nas histórias e nesse mundo da imaginação gerar reflexões e possíveis soluções para os conflitos permeados no cotidiano infantil e vivenciados pelos alunos-ouvintes. Por meio dessas narrativas, a criança vislumbrava maneiras de lidar com seus medos, suas falhas, assim como de resolver as questões que se colocavam como obstáculos para seu desenvolvimento como afirma Bettelheim, (1985, p, 20):

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções: estar harmonizadas com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

A história assim vivida pode provocar-lhes sentimentos novos e aperfeiçoar outros. Por isso as histórias não devem ser deprimentes. O final deve ser feliz, para transmitir aos ouvintes uma emoção sadia. O principal na arte de contar histórias é saber despertar a emoção. Dentre as particularidades da literatura infantil, Faria (2010) aponta para o fato da literatura infantil ser um gênero literário destinado em específico às crianças e conta hoje com diversos recursos, como diferentes suportes de texto, ilustrações cada vez mais ricas, grande variedade de histórias e temas, entre outros fatores, que podem auxiliar o professor na complexa tarefa de formar crianças leitoras.

A contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção. Nesse sentido Abramovich afirma:

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...]. É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. A história contada é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspen-

se a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos, apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca (ABRAMOVICH, 2005, p. 24).

A contação de história como forma de leitura prazerosa também faz com que o leitor adquira novos conhecimentos. Segundo Paiva e Oliveira (2010, p.33), a leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento e sim estimula a curiosidade do leitor, a assimilação de novas informações e permite a experiência com diferentes emoções, assim constrói novos conhecimentos.

2.1. A importância do professor para a formação do leitor

À medida que a sociedade e a cultura evoluem, os significados mudam e a maneira de ler e escrever muda, de modo que hoje essas tarefas são concebidas não apenas como processos cognitivos, mas também como práticas socioculturais. Se a prática de leitura mudou, seu ensino também deve mudar, pois é necessário ensinar as crianças a se tornarem cidadãos que entendem vários discursos como produtos ideológicos. Isso é destacado por Krug (2015) ao afirmar que a sociedade de hoje chama para ler e processar outros tipos de textos em novos contextos, com diferentes finalidades, gêneros, formas e idiomas.

O mediador responsável pela aquisição da prática da leitura - o professor - deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ler, pois somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores. Para tanto, como mediador desse processo de transformação de hábitos, o professor deverá explicitar aos seus alunos que, ao ler-se, realiza-se um exercício amplo de raciocínio, tornando-nos indivíduos praticantes da categoria, sujeitos cultos, justos, solidários, sábios e criativos (KRUG, 2015, p. 2).

Assim, cabe ao professor refletir sobre o tipo de leitor que quer formar, quais habilidades quer desenvolver e quais estratégias colocam em prática, a fim de despertar o interesse pela leitura. Segundo Kleiman (2004, p. 35):

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura, quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercitando atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

A conscientização sobre a importância da leitura como uma construção humana e social está diretamente ligada à sua utilidade e à adequação de ações por parte dos professores, para que as estratégias de leitura denotem uma intencionalidade e propósito por parte do aluno (KLEIMAN, 2004).

No contato individual e silencioso com a leitura, as crianças mergulham num mundo real e imaginário, e vão sendo capazes de ir diferenciando o real do faz de conta. E a literatura sendo um fator cultural acompanha o desenvolvimento das crianças e ajuda-os na sua formação cognitiva, emocional e social. Para a autora Corsino:

Ler o mundo, ouvir histórias são fatores que influenciam na formação do leitor, uma vez que a formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir de textos escritos, na elaboração de significados e na descoberta tendo o professor como mediador (CORSINO, 2009, p. 57).

Neste contexto, Silva (2003, p.74), colocando-se a serviço de professores, aqui tomados agentes de mediação das práticas educativas, os conhecimentos pedagógicos podem orientar mais objetiva e racionalmente as ações voltadas à educação dos leitores. Com isso, percebe-se o professor como agente ativo de estímulo em relação ao aluno no papel de despertar o interesse e o gosto pela leitura. De acordo Silva (2003, p.109).

Mais especificamente, para que ocorra um bom ensino da leitura é necessário que o professor seja ele mesmo, um bom leitor. No âmbito das escolas, de nada vale o velho ditado - faça como eu digo (ou ordeno!), não faça como eu faço (porque eu mesmo não sei fazer) - isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura (SILVA, 2003, p. 109)

Silva (2003, p. 83). Diz que: o docente é o principal responsável pelo trabalho com a leitura em suas atividades diárias com a sala de aula e na busca da influência dos alunos com o mundo da leitura. Para que desde cedo à criança possa levar hábitos de leitura para toda a sua vida, deve ser iniciado na sua infância.

Ao professor é atribuído, além da responsabilidade do ensino, o de conduzir o aluno a vontade de ler, ao hábito da leitura, ou seja, de ler por prazer. Ainda, o professor tem a necessidade de desenvolver mecanismos para que seus alunos consigam não só decodificar os escritos dos textos, mas principalmente que haja a compreensão da ideia transmitida por ele.

Sendo assim, é importante a formação desse professor que atua no ensino infantil, além disso é necessário que este profissional tenha habilidades para estruturar e organizar os espaços infantis de forma a favorecer interações entre as crianças e delas com os adultos, tornando presente a ludicidade no trabalho desenvolvido.

2.2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Escuta, fala, pensamento e imaginação na educação infantil

Ao contar uma história pode-se humanizar as relações e formar laços e isso é comprovado com a presença das narrativas em toda a história da humanidade, caracterizando a busca de conhecimento e interação por meio da linguagem bem como a transmissão de conhecimentos.

A partir de uma narrativa contada com desenvoltura, esta pode estimular a imaginação, a fantasia e desenvolver o interesse pela leitura. Para Coelho (1991 p.12), a narrativa acalma, prende a atenção e a concentração, a criança torna-se mais sociável e educada, além de resolver vários problemas psicológicos [...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a autoidentificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com a esperança [...].

Ainda em consonância com Coelho (1991), ao escutar as histórias as crianças conseguem lidar com os problemas que as afligem como constata Bettelheim, 1985:

Escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência do mundo. Só então as associações livres da criança com a história fornecem-lhe o significado mais pessoal, e assim ajudam – na a lidar com problemas que a primem (BETTELHEIM,1985, p.74).

Esse momento tão prazeroso para a criança, torna-se mais significativo quando a mesma ao final da história opina, compara, relata, opõe-se, dialoga com a história tanto a partir das ilustrações quanto do próprio texto. Segundo Bettelheim (1980), para que uma história prenda a atenção das crianças, essa história deve não somente entretê-las, mas despertar a curiosidade. Porém para enriquecer a vida destes, deve estimular-lhes a imaginação, ajudando desenvolver seu intelecto e tornar claras suas aspirações.

Na BNCC na fase da Educação Infantil, sem configurar com a denominação de alfabetização, mas a ideia de alfabetização e letramento está presente na Educação Infantil, com o campo nomeado escuta, fala, pensamento e imaginação que constitui um arranjo curricular de experiências e saberes da criança voltados para a comunicação.

Para o campo da fala, do pensamento e da imaginação, o documento traz alguns tópicos que explicam o que se espera da aprendizagem das crianças neste estágio. São exemplos:

- 1- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- 2- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
- 3- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;
- 4- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc. (BRASIL, 2017, P. 40)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), é a partir desse campo de experiências que trabalha a aproximação da criança com a linguagem verbal e se desenvolve cognitivamente, brincando com outros colegas se desperta para a imaginação, fantasia, desejo de aprender, observando e experimentando se questiona na construção dos sentidos naturais e sociais.

Para auxiliar a aprendizagem das crianças nesse campo de experiências, Abramovich (2005) enfatiza o quão importante é que se conte histórias para as crianças, pois ao ouvir e comentá-las, essas ações poderão formar um bom leitor com conhecimento de mundo. Segundo ela, a contação de histórias tem importante papel no desenvolvimento intelectual dos pequenos. Quando a criança se interessa pela leitura, sua imaginação é estimulada, ela torna-se mais comunicativa na interação com o narrador e com seus ao esforçar-se para recontar as histórias ouvidas. A criança que houve histórias todos os dias, através da contação, se concentra mais sobre o enredo entendendo melhor a narrativa uma vez que

predomina o discurso direto. Contudo, é imprescindível mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam que aquela narrativa saiu de dentro de um livro e que este possui um autor, estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros.

3. METODOLOGIA

O estudo foi baseado num estudo de caso exploratório descritivo com abordagem qualitativa. O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado, contendo 18 perguntas, sendo 10 perguntas abertas e 08 fechadas. Tais perguntas permitiram conhecer as estratégias utilizadas pelas docentes, qual a formação das professoras, identificar de que forma as educadoras realizam o trabalho literário no cotidiano da escola, como também, como acontece a exploração da literatura e a contação da história pelas crianças, onde delimitamos a investigação, os instrumentos e procedimentos da pesquisa: questionário com oito professoras do maternal II, com questões abertas e semiabertas e roda de conversa com os mesmos.

Foi realizada reunião no Google Meet com os docentes e, para aqueles que aceitaram participar, foi enviado o questionário digital Google Forms via e-mail e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram analisados de forma qualitativa, por meio da análise temática. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré, sendo aprovado por meio do Parecer nº 466/2012. A identificação das docentes foi preservada ao longo do estudo.

A pesquisa foi realizada em quatro creches públicas no Município de Presidente Kennedy-ES, vale ressaltar que no Município de Presidente Kennedy existem apenas as quatro creches. Este localiza-se no extremo sul do estado a uma latitude 21°05'56" sul e a uma longitude 41°02'48" oeste estando a uma altitude de 55 metros. Sua população estimada em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 11 658 habitantes e possui uma área de 594,897 km². Presidente Kennedy é uma das cidades menos populosas do Espírito Santo, po-

rém com o maior PIB per capita do país (R\$ 583.171,85), em grande parte devido a explorações em alto mar da chamada camada pré-sal no Oceano Atlântico pela Petrobras e outras empresas do ramo (IBGE, 2020).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados provenientes da pesquisa qualitativa que foi aplicada em forma de questionário semiestruturado através de um formulário digital Google Forms e roda de conversa online via Google Meet com as professoras regentes das turmas do Maternal II de quatro Creches Municipais no município de Presidente Kennedy-ES. A amostra foi composta por 8 professoras das Creches, CEMEI Bem-Me-Quer; CEMEI Liane Quinta; CEMEI Menino Jesus; CEMEI Santa Lúcia, de Presidente Kennedy- ES. Para uma melhor apresentação dos resultados obtidos, optou-se por dividi-los de acordo com o perfil da amostra e as atividades.

Em relação tempo de atuação das professoras constatou-se que, de acordo com a pesquisa 37,5%, ou seja, três professoras responderam que lecionam menos de cinco anos, 25%, assim duas professoras lecionam entre onze e quinze e as três 12,5% professoras restantes responderam que lecionam entre cinco a vinte anos.

Os dados apontam que 37,5 das docentes estão iniciando sua trajetória no ensino infantil é entender a função pedagógica da Educação Infantil como de suma importância para os professores atuantes. De acordo com os estudos do autor Coelho, (1991) isso não é preocupante porque os professores mais experientes trocam informações e capacitações podem ser realizadas para capacitar esses profissionais.

Para Oliveira (2005) no contexto da Educação Infantil deve-se valorizar o profissional e qualificá-lo para sua atuação docente, e o professor deve ser estimulado na sua prática educativa. Isto exige investimentos emocionais, conhecimento teórico-pedagógico além de um comprometimento com o ensino aprendido da criança em suas fases e especificidades educativas.

Em relação Formação Acadêmica das professoras, observou-se que as oito docentes são graduadas, seis docentes possuem Pós-Graduação Lato Sensu e duas docentes possuem Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado ou Doutorado.

Contudo, o dado apresentado neste estudo descreve um diferencial que pode contribuir na qualidade do processo educativo. Vale ressaltar que o município de Presidente Kennedy investe no Programa do Desenvolvimento da Educação Superior e Técnico (PRODES), com bolsas de estudos para cerca de 900 kennedenses nas faculdades dos municípios vizinhos, além de pós graduação e mestrado.

É válido destacar que a pós-graduação stricto sensu em Educação ofertado pelo Programa do Desenvolvimento da Educação Superior e Técnico (PRODES), impulsiona professores e profissionais motivando-os pelo ideal de desenvolver a vida acadêmica, a produção científica e a prática profissional com fundamentos teórico-metodológicos também construídos no interior do exercício acadêmico e profissional.

A análise do tempo de atuação das professoras na educação infantil indicou que das oito docentes entrevistadas, duas (25%) tem 3 anos de atuação na Educação Infantil, duas (25%) tem entre três e cinco anos, duas (25%) entre cinco e dez anos e outras duas (25%) têm mais de 10 anos atuando no Ensino Infantil. Neste contexto, sabe-se que a interação, a troca de experiências, o estímulo, a apropriação dos diversos conhecimentos na Educação Infantil, são fundamentais para garantir à criança o seu desenvolvimento e consequente formação integral como ser humano.

4.1. Análise da percepção dos professores sobre a prática da contação de história em sala de aula.

Observou-se que na abordagem da percepção das professoras sobre o interesse do aluno no momento da contação de história, evidencia-se que 100% das entrevistadas relataram que os alunos demonstram interesse durante esta prática. As crianças adoram o momento em que o professor conta histórias, já que podem soltar a imaginação, conhecer personagens, se envolver com a trama e, com isso, até dialogar com o professor e entender melhor os próprios sentimentos.

Em relação sobre as principais dificuldades em trabalhar a leitura com as crianças, os dados evidenciam que 100% das professoras entrevistadas não apresentam dificuldade de trabalhar a leitura em sala de aula. Sabemos que nem sempre a contação de história é uma prática muito estimulada e valorizada, segundo Amari-lha (1997), partindo do próprio professor esta falta de interesse com atividade sem significados levando as crianças a crescerem com essa desvalorização dos contos.

Ao analisar-se a motivação das professoras em despertar a contação de história em sala de aula. As docentes afirmam que a utilização esta prática auxilia a aprendizagem dos discentes, estimulando diversas competências como a oralidade, imaginação e a discussão entre pares. Além de estimular a formação de novos leitores.

Em relação ao desenvolvimento da leitura nas atividades ministradas aos alunos todas docentes afirmaram que já conhecem a potencialidade da contação de história no desenvolvimento infantil. Esse resultado está de acordo com o que descreve Faria (2010), para o autor a contação de história contribui no desenvolvimento intelectual do discente, desperta interesse pela leitura e instiga a imaginação por meio da construção de imagens no mundo da realidade e ficção, atuando também no desenvolvimento comunicativo. Além disso, provoca a interação sociocultural da criança ao proporcionar a interação entre os alunos, cria laços sociais e estimula o gosto pela leitura.

Além de contar histórias foi importante conhecer os recursos que estas docentes utilizam nesta prática, de acordo com as resposta das docentes foi possível observar a utilização de diversas metodologias para o momento da contação de histórias, os recursos citados pelas professoras evidencia-se na oralidade com ênfase nas leituras de imagens, a prática de ler ilustrações é, além de muito divertida, essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da organização de ideias em sequência, além de fazer com que a criança se aproprie do vocabulário trazido pela história, enriquecendo o repertório de suas linguagens oral. Interessantes que os métodos de contação de história citados pelas professoras apresentam a importância de impactar as crianças, pois quanto mais significativa a contação for para elas, mais desenvolverão vínculos com as personagens e a história, o que fa-

cilitará o enriquecimento do vocabulário, bem como a memorização de detalhes e pontos centrais da narrativa.

Os recursos utilizados para contações de histórias se constituem como importantes ferramentas na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que contribuem para a ação de mediação entre o professor, o aluno. Assim, são considerados materiais didáticos todo e qualquer instrumento utilizado em um procedimento de ensino.

Em relação ao benefício de contar histórias. As professoras identificadas pelo número 1 e 4 descrevem que a cotação de história contribui para agregar as crianças em torno do assunto e desperta seu interesse, aumentando seus níveis de atenção em relação a leitura contada, já a professora 2 disse, que na contação de histórias a criança ouve e se diverte ao mesmo tempo em que aprende, o seu rendimento melhora significativamente, a professora 3 ressalta que ao contar história para a criança desperta sua curiosidade e interesse pelo mundo dos livros, promove emoção criando uma relação afetiva com ele.

Já as professoras 5, 6, 7 e 8, afirmaram que a contação de histórias promove o desenvolvimento cognitivo e integral na criança, o faz de conta é fundamental para que a criança se desenvolva em sua plenitude. E a leitura de histórias tem papel fundamental nisso, ler é um processo que envolve cinco dimensões mentais: neurofisiológica, cognitiva, argumentativa, simbólica e afetiva.

Para Abramovich (2005), ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar muitas ideias para solucionar questões - como os personagens fizeram é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto. De acordo com Abramovich (2005), a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa.

Interessante ressaltar que o desenvolvimento integral da criança acontece quando o processo cognitivo e cultural anda juntos. Segundo a epistemologia

piagetiana e pós piagetiana citada por Mortatti (2000) o indivíduo ao receber o conhecimento e usar os conceitos aprendidos em outros contextos, modificando a sua estrutura cognitiva é um requisito fundamental da assimilação do conteúdo.

As docentes foram questionadas sobre vivência com as crianças no momento da leitura, de modo a compreender como o exercício do desenvolvimento da contação de histórias de forma lúdica na transmissão de conhecimentos como um poderoso estímulo à imaginação, analisando as respostas das docentes fica claro que a contação de história é momento de muita magia e fantasia, corroborando com a fala da professora 8, a leitura têm o poder de criar possibilidade de construção de narrativa para além da história dada e nos transporta para outro univers. O momento da leitura/contação de histórias é um objeto de informação e o professor é o mediador entre ele e seu aluno, estimulando a imaginação e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, pois a história permanece nas ideias da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora, Abramovich (2005, p.86).

Ainda tecendo comentários sobre a leitura contação de história em sala de aula, foi questionado as docentes sobre o que priorizam no trabalho da contação de história. Todas as oito participantes responderam que buscam desenvolver a habilidade de leitura na contação de história em sala de aula, adaptando as atividades de forma a fomentar o desenvolvimento da linguagem.

4.2. Avaliação da roda de conversa

A roda de conversa foi realizada com as oito professoras regentes da Educação Infantil de creches no município de Presidente Kennedy-ES. Em função a pandemia esta etapa foi realizada através de chamada de vídeo pelo Google Meet com data e horário previamente agendado com as professoras.

O primeiro tópico abordado na roda de conversa com as docentes foi saber qual é a importância de se trabalhar a leitura na educação infantil. De acordo com a narrativa das professoras, percebe-se que estas se aproximam mais da tendência

da Educação Infantil conservadora, pois privilegia o aspecto cognitivo e prático do processo educacional, com objetivos de aprendizagens nos campos de experiências da BNCC: Escuta, fala pensamento e imaginação, crendo que o conhecimento reflexivo do professor independente de sua prática pedagógica repercutirá sobre seu desempenho educacional, na escola e na sociedade.

Nesse sentido Solé (1998) faz alusão ao fato de que o relacionamento professor-aluno permite a interação de ideias, elemento importante para a construção do senso crítico. É nessa hora que o leitor despenderá todo seu empenho no sentido de construir uma interpretação possível do texto.

Diante das respostas percebe-se que as professoras demonstram valorizar a estratégia de leitura em sala de aula, sendo indispensável o trabalho com as turmas de Maternal II. Sobre isso Solé (1998) indica que, quando as crianças aprendem as estratégias de leitura e passam a fazer uso consciente delas, tornam-se leitores ativos, conseguindo controlar o sentido que atribuem ao texto.

Observa-se também nas falas das docentes a importância do trabalho do professor na hora da leitura, sendo o mesmo um referencial para as crianças de como desvendar respostas e descobrir soluções para esta temática.

Em relação sobre quais estratégias de leituras e como são realizadas as atividades que envolvem a contação de histórias no cotidiano das crianças do Maternal II, foi solicitado que os professores expressassem as principais características e atividades do plano de aula com as atividades e estratégias de leitura infantil são planejadas e realizadas com crianças do Maternal II em relação ao ensino da leitura na Educação Infantil com ênfase nas contações de histórias.

Percebe-se nas respostas das professoras, que as ações desenvolvidas em sala de aula envolvendo o tema, são fundamentadas em ações voltadas para a prática diária de leituras, hora do conto, cantinho de leitura, e compreensão do texto. Desse modo, percebe-se na narrativa das professoras a leitura na Educação Infantil é muito gratificante, visto que, as atividades propostas se pautam nos temas literários infantis.

Sobre isso, Solé (1998) afirma que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Todas as professoras relataram que a leitura e as diferentes estratégias fazem parte do cotidiano da sala de aula. Em relação ao viés estratégias de leitura na Educação de acordo com Zilberman (2003) argumenta que a seleção de textos exige do docente: conhecimento de um acervo literário representativo; domínio de critério de julgamento estético, que permitam a seleção de boas obras; e conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica.

Também foi possível perceber na fala das docentes que estas consideram importante a animação e o gestual na cotação de história. A respeito das práticas de leitura que poderiam contribuir para a melhoria do ensino de leitura/contação de história na Educação Infantil. As docentes relataram que o contador de história pode fazer uso de diversos recursos para atrair a atenção das crianças. Um fantoche uma dobradura, uma simples pedrinha, enfim, qualquer coisa que lembre o personagem ou o local onde a história se passa, encanta a criança. Outros recursos como: laboratório de informática, livros de literatura, biblioteca, livro didático, filmes, ilustrações.

As professoras descreveram que livros, mala de leitura, contadores de histórias, cantinho literário, etc. Assim, este conjunto de atividades para crianças pequenas podem ser aplicadas em grupo, ou seja, por meio da ampliação e da diversificação dos materiais, dos temas e das narrativas, as crianças podem aprofundar as experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, de acordo com a organização curricular da faixa etária.

As professoras também descreveram a utilização de fantoches além de livros e teatro para contar histórias. E acrescentam ainda, que desta forma se amplia as concepções sobre as coisas, sobre as pessoas que desempenham vários papéis sociais ou personagens, enriquecendo as identidades, e experimentando outras formas de ser e pensar.

Segundo as professoras ao realizar atividades lúdicas em espaços apropriados para leitura, visa a participação efetiva das crianças da Educação Infantil e do corpo docente favorecendo assim uma maior compreensão da relação homem com o mundo. Se tornando uma aprendizagem permanente e que tem o objetivo de estabelecer valores que contribuam para a transformação humana e social, acarretando em mudanças de hábitos e de atitudes relacionados à convivência, ao contar histórias, lidas, ouvidas, imaginadas, recriar histórias, contar histórias, empregando resumo de realismo mágico e fantástico. Ao ouvir diferentes histórias (lidas ou contadas), as crianças aprendem a se comportar como leitores e a escutar. Imaginam, ampliam seu vocabulário e suas referências culturais, estruturam suas narrativas e aprendem a apreciar a estética das palavras. Lidas ou contadas, as histórias narradas devem sempre passar pelo imaginário, pela vivência e pela relação positiva com o mundo letrado.

Por fim as professoras afirmaram que a utilização da linguagem do contar, ampliam as concepções sobre as coisas, sobre as pessoas que desempenham vários papéis sociais ou personagens, enriquecendo as identidades, e experimentando outras formas de ser e pensar.

Em se tratando de Educação infantil, as histórias devem apresentar enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem do cotidiano das crianças, da vivência afetiva e doméstica, do meio social, de brinquedos e animais que as rodeiam, e recheada de ritmos e repetições.

Por último, foi pedido as participantes que deixasse sua opinião a respeito do encontro. Esse foi um momento de grande interação, pois as professoras expuseram suas opiniões sobre a roda de conversa.

As participantes relataram que é de extrema importância abordar um tema assim, a conquista do pequeno leitor se dá através da relação prazerosa com o livro infantil porque a partir desse pode ser trabalhado o sonho, a fantasia e a imaginação além de trazer uma vivência da realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada traz uma inquietação acerca da leitura/contação de histórias na Educação Infantil e levantou um histórico sobre questões de legislação e literatura Infantil visando responder de que forma os professores de quatro creches Municipal de Presidente Kennedy-ES, trabalham a literatura infantil em sala de aula em creches municipais de Presidente Kennedy-ES.

Ao longo da pesquisa foi analisado as estratégias de leitura que fundamentam a prática de leitura/contações de histórias das docentes na Educação Infantil e como organizam o trabalho e a prática de leitura e contação de histórias. A pesquisa evidenciou que incentivar a leitura através da contação de histórias desperta nas crianças o hábito de ouvir história, pois, é ouvindo que a criança desenvolve sua curiosidade, auxiliar para formação de futuros leitores e, quem sabe, futuros escritores.

Foi aplicado um questionário e realizado uma roda de conversa com oito docentes da Educação Infantil de quatro Creches municipais de Presidente Kennedy-ES. Esses procedimentos metodológicos serviram para obter os dados e analisar informações relevantes para a pesquisa, utilizando e-mails, formulários digitais Google Forms e aplicativo Google Meet, os quais possibilitaram a transcrição de diálogos, à medida que foram dadas respostas às questões sobre a leitura/contação de história na Educação Infantil.

Os resultados descrevem que todas as professoras são graduadas, sendo seis docentes com Pós-Graduação Lato Sensu e duas docentes possuem Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado ou Doutorado. Isso se deve ao fato de o município de Presidente Kennedy investir no Programa do Desenvolvimento da Educação Superior e Técnico (PRODES), com bolsas de estudos para cerca de 900 kennedenses nas faculdades dos municípios vizinhos, além de pós graduação e mestrado.

Através das respostas das docentes ao questionário foi possível fazer uma reflexão sobre as práticas de leitura em sala de onde verificou-se os recursos disponíveis nas creches viabilizam a prática e a formação docente para a contação de história. Constatamos também que as professoras, de acordo com a perspectiva es-

tudada, em relação ao papel do professor no incentivo à leitura e contação de histórias contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Consideramos através dos relatos das docentes que, por meio da leitura/contações de histórias as atividades ministradas em sala de aula, de forma coletiva, contribuem para o ensino aprendizagem da leitura dos alunos.

Paralelo a isso, foi realizado a roda de conversa com as oito professoras que atuam na Educação Infantil no município de Presidente Kennedy-ES, conforme supracitado. Mediante aplicação da pesquisa, foi possível constatar que as professoras, cada uma com suas vivências de sala de aula, utilizam metodologias próprias, desenvolvem atividades de literatura/contações de histórias planejadas com crianças do Maternal II na Educação Infantil e que estas possuem percepções similares sobre a importância da leitura e contação de história no ensino infantil, onde valorizam esta prática no desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosura e Bobices**. Edit. Scipione 2º Ed. São Paulo 2004.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis, RJ: Vozes. Natal: EDUFRN, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2017.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil: história, teoria, análise**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1991.

CORSINO, Patrícia. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009.

E-biografias. BIOGRAFIA DE MONTEIRO LOBATO. São Paulo, Disponível em: <http://www.e-biografias.net/monteiro_lobato/> Acesso em: 5 janeiro 2021.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

IBGE, **População estimada:** Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 10. ed. Campinas: 2004.

KRUG, H.N. **A precarização do trabalho docente na Educação Básica.** Revista Gestão Universitária, Belo Horizonte, p.1-12, nov. 2015b.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

OLIVEIRA, V. B. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia.** São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun. 2010.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** ANAIS DO EVENTO PG LETRAS 30 anos. 2003. Vol. I (1): 514-527.

SOLÉ, I. **Estratégias de leituras.** São Paulo: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA EMEF “SUZETE CUENDET” DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA – ES

Cristiana Ana Lima

1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar pode ser compreendida como o ato de deixar de frequentar as aulas, ou seja, abandonar os estudos em decorrência de qualquer motivo, sendo considerada um fato comum e decorrente em nosso país, afetando na grande maioria, alunos matriculados no Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio. Nos últimos anos tem sido identificado também um grande número de estudantes evadidos na modalidade de Jovens e Adultos - EJA.

Os alunos que recorrem a EJA para concluírem seus estudos, de certa forma já passam por um determinado tipo de preconceito social tendo perante uma grande parte da sociedade uma imagem marginalizada, sendo idealizado como aquele que pouco aprende, que não possui uma cultura suficiente ou por vezes até inferior aos estudantes que concluíram os estudos na idade adequada.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - é marcada em sua totalidade por uma trajetória de domínio da classe dominante sobre a classe dominada. É como se a educação destinada a pessoas menos afortunadas das classes populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional (CURY, 2016).

Diversos fatores podem contribuir para que o processo de evasão escolar na EJA ocorra, dentre os quais se destacam: a necessidade de trabalhar para ajudar na renda da família, a falta de interesse pela escola e dificuldades de ensino-aprendizado, dentre outros (CERATTI, 2008).

Sendo assim, a presente pesquisa pretende refletir sobre a evasão escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Suzete Cuendet”, localizada no município de Vitória – Espírito Santo, tendo como principal questionamento quais são os principais motivos que levam os estudantes da Educação de Jovens e Adultos desta instituição de ensino a evasão escolar.

O estudo, também, objetiva demonstrar numericamente qual o público alvo que frequenta esta modalidade de ensino, o percentual de alunos que evadiram no último ano e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola para combater e erradicar a evasão escolar na EJA.

Tal escolha do tema para estudo da pesquisa ocorreu após uma análise dos altos índices de evasão escolar existentes no processo educacional de forma geral, porém a EJA destaca-se como uma modalidade que desperta a curiosidade visto que esses estudantes já interromperam seus estudos em outra fase da vida educacional.

2. JUSTIFICATIVA

A demanda por estudantes que optam por terminar seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem crescendo de forma considerável ao longo dos anos em nosso país. Sendo assim, se faz necessário aprofundar conceitos e o conhecimento sobre a permanência dos educandos da EJA no ambiente escolar visto que esses estudantes já passaram por um processo de desistência e desmotivação dos estudos em anos anteriores.

A Educação de Jovens e Adultos surgiu tendo em vista o grande número de pessoas que não possuem a escolarização básica ou não a concluíram em tempo convencional.

De acordo com Freitas (2017):

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido. Freitas (2017, p. 09).

No Brasil, bem no início da implementação da Educação de Jovens e Adultos, a mesma tinha entre seus aspectos o cunho econômico, onde havia a necessidade de escolarizar os adultos trabalhadores para então trabalharem nas indústrias, de forma que possibilitaria atender as exigências do desenvolvimento industrial da época.

A Educação de Jovens e Adultos era voltada para o atendimento de educandos trabalhadores provenientes dos grupos populares que possuíam características que eram reflexo da produção das desigualdades próprias do sistema capitalista.

Com o passar dos anos a EJA passa a ser vista sobre outra ótica, tendo como público alvo as pessoas que desejam retomar seus estudos, por não o terem concluído na idade adequada.

Silva (2015) esclarece que os sujeitos da EJA são oriundos de trajetórias bastante diversificadas, havendo nível educacional e cultural bastante diferenciado entre os alunos.

Os alunos frequentadores da EJA, em sua maioria, por causa da trajetória educacional percorrida, possuem uma baixa autoestima, o que requer que o professor desta modalidade busque diferentes ferramentas pedagógicas para o trabalho qualificado com este público. Vale ressaltar que a maioria desses alunos estão fora de faixa etária, vistos pela sociedade muitas vezes com preconceito. Alguns desses estudantes no passado foram desprovidos de oportunidades, para que pudessem continuar o processo de escolarização ou talvez nem puderam dar início no tempo correspondente a série/idade.

Sendo assim, a metodologia aplicada e trabalhada da EJA deve pautar-se na valorização do conhecimento de mundo do aluno, ou seja, é a partir desse conhecimento que os conteúdos são ministrados. Apesar de todas as flexibilidades que o curso proporciona ainda percebe-se o alto índice de evasão nessa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, repensar a prática pedagógica e as causas que levam a evasão escolar é de fundamental importância na tentativa de tentar minimizar o alto índice de alunos evadidos.

A evasão na EJA deve ser avaliada e compreendida de forma mais ampla, principalmente porque se trata de um desafio tendo impactos relevantes no processo educacional brasileiro e na vida social do educando.

3. PROBLEMA

O problema desta pesquisa é: Quais os possíveis fatores que contribuem para a evasão da Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Suzete Cuendet”?

4. OBJETIVO GERAL

Analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar da EJA na EMEF “Suzete Cuendet”.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar um levantamento sobre o perfil dos alunos frequentadores da EJA na EMEF “Suzete Cuendet”;
- Identificar as possíveis causas da evasão escolar;
- Propor ações alternativas para minimizar a evasão na EJA.

6. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Dentro da trajetória da Educação no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos - EJA passa a ser reconhecida como um direito a partir da década de 1930, tendo destaque as campanhas de alfabetização que aconteceram em nosso país dentre os anos de 1940 e 1950.

Foi no Governo Vargas o início das primeiras iniciativas de combate ao analfabetismo em nosso país, tendo esse processo acelerado com o método de campanhas de educação voltadas a adolescentes e adultos analfabetos do país.

Na década de 1950, Paulo Freire iniciou a sistematização de seu método de ensino com destaque para a alfabetização de adultos. Dentre suas experiências visando a implementação desse método, destaca-se uma de grande relevância que iniciou-se na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, no ano de 1962, contando com a participação de 300 trabalhadores que foram alfabetizados em um curto período de tempo: 45 dias.

A metodologia utilizada por Paulo Freire pautava-se no estímulo e na compreensão do registro escrito a partir do conhecimento adquirido pelo aluno, conscientizando assim a realidade brasileira por meio do diálogo. Ele acreditava na educação como transformadora e emancipadora, sendo necessário o respeito tanto as pessoas quanto a sua cultura e modo de viver para que fosse obtido êxito nesse processo. A partir daí, a educação de adultos começou a mostrar seu valor.

Em 1947, acontece a Campanha de Educação de Adultos, abrindo uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (COLAVITTO e ARRUDA, 2014). Neste mesmo ano, surge o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo e também a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida com o objetivo de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento;

No fim da década de 1940, acontece o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

No início dos anos 50 foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo governo militar, com o intuito de alfabetizar funcionalmente a população e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010).

Em 1971, é criado o ensino supletivo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971).

Na década de 1980 foi implementada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (VIEIRA, 2004).

Porém, somente no ano de 1996, com o surgimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/96), que foi reafirmado o direito dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil, conforme texto relatado abaixo:

Está prevista a Educação de Jovens e Adultos – EJA, classificada como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. Antes, porém, é necessário analisar, mesmo que de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos (LDB nº 9.394/96).

Com o passar dos anos a EJA passou por um processo de vários avanços, com destaque para a Constituição de 1988.

Arroyo (2006) reafirma o que vem sendo discutido, visto que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por um processo de muitas lutas e conquistas, adquirindo durante essa trajetória muita experiência:

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino (ARROYO, 2006, p. 230).

Em 2003, foi criado pelo Governo Federal, metas para erradicar o analfabetismo em nosso país, sendo lançado pelo Ministério da Educação o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que tinha dentre seus objetivos proporcionar a jovens e adultos oportunidades de dar continuidade a seus estudos, em um período curto de tempo.

Brasil (2005):

O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2005, p. 23).

Segundo Arroyo (2006) a trajetória da EJA é marcada por muitas lutas e conquistas e durante essa trajetória a EJA adquiriu muitas experiências.

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino (ARROYO, 2006, p. 230).

Com o passar dos anos, muitos vem sendo os programas e projetos lançados com o intuito de que tenhamos cada vez mais jovens e adultos alfabetizados em nosso país.

As experiências adquiridas ao longo do tempo sugerem que a dinâmica da EJA, assume uma nova postura, levando em consideração as especificidades desta modalidade de ensino que foram agregadas ao longo do tempo do histórico da educação. Mesmo com o advento da tecnologia e com as mudanças estruturais no ensino, a modalidade EJA, possui um caráter de reparo social, na medida em que forem analisados os aspectos que levaram à formação desta modalidade de ensino.

A luta por essa modalidade de ensino continuar deve ser constante, visto que ela oportuniza a essa parcela da população o término de seus estudos e muitas das vezes o reingresso ou melhores oportunidades no mercado de trabalho.

7. A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Arroyo (1997) relata que a evasão escolar decorre da dinâmica disfuncional da escola, da família, do professor e do aluno.

Na atualidade, a escola deve estar preparada para receber e formar jovens e adultos que passaram por processos de desigualdade sociocultural, devendo o ambiente de sala de aula ser um lugar motivador, atrativo para o estudante e que estimule e proporcione o conhecimento.

PATTO, 1997 afirma:

Neste contexto sem ignorar as possibilidades concretas de questões extraescolares não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar, bem como a evasão, constituem um problema pedagógico. É no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento problema (PATTO, 1997 p. 238).

Muitas vezes, a metodologia aplicada e a não valorização dos conhecimentos e experiências culturais adquiridas ao longo da vida dos estudantes fora do espaço escolar não são levados em consideração conseqüentemente gerando a evasão.

CRUZ e GONÇALVES (2015) citam as principais causas da evasão na EJA:

a evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para a ‘evasão’ escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola. (CRUZ e GONÇALVES 2015 apud CAMPOS, 2003, p. 18)

Os estudantes frequentadores da EJA em sua maioria são trabalhadores que buscam na escola a esperança de melhores condições de vida. Eles vão para a escola repleto de saberes e conhecimento da vida cotidiana, mas, às vezes, a

escola desconsidera o saber do estudante em relação à vivência de mundo e quer apenas aplicar conhecimentos didáticos que por vezes não condiz com a realidade enfrentada, partindo do pressuposto da alfabetização.

De acordo com Arroyo (2005), a EJA não veio apenas para suprir as necessidades e carências do indivíduo. Ela é um direito conquistado que traz em sua especificidade trajetória escolar e histórias de vida ímpares.

Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles a educação de jovens e adultos (ARROYO, 2005, p. 28).

Dentro desse contexto, o professor também tem responsabilidade em relação ao processo da evasão escolar, visto que ele tem ele é o mediador do processo de ensino aprendizagem, oferecendo oportunidades para uma efetiva aprendizagem dos alunos, promovendo e despertando o interesse dos alunos em permanecerem na sala de aula e a participarem dos momentos de aprendizagem.

As aulas na EJA devem promover uma forma de estímulo nos estudantes, visto que muitos já estão cansados e desmotivados, contribuindo e privilegiando a vivência e experiência desses alunos, evidenciando a relevância do ato de aprender.

Nesse processo, tanto o educador quanto a escola têm a missão educacional de contagiar os alunos em prol da educação e pela paixão por conhecer o novo, certamente a evasão tende a diminuir. Visto que é grande a preocupação da comunidade escolar para que os jovens e adultos tenham acesso à escola, porém não se tem analisado quais motivos fazem com que os mesmos não permaneçam nela.

Sendo assim, o aluno que frequenta a EJA necessita de práticas pedagógicas concretas, motivadoras e atrativas influenciando no processo de construção do conhecimento para que futuramente não venha a ocasionar a evasão.

O caminho a ser percorrido para que seja possível conter a evasão não é uma tarefa fácil, mas se faz necessária à efetiva participação de todos envolvidos

nesse processo, não podendo deixar a responsabilidade dessa questão apenas voltada a gestão. Muitos são os responsáveis pela mudança e pelo combate a evasão escolar na EJA dentro do processo educacional de ensino.

8. METODOLOGIA

Uma pesquisa tende a ter caráter essencial diante à ciência, e cabe às universidades desenvolvê-las, fazendo com que o incentivo à pesquisa parta do projeto institucional. (Machado et. al., 2009).

Gil (2017, p. 1), define pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos.

A investigação científica depende de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos (GIL, 1999, p.26), para que seus objetivos sejam atingidos.

Levando em consideração os aspectos relacionados à pesquisa, tendo o ambiente escolar, os sujeitos da pesquisa e as situações diárias, apresentamos os procedimentos metodológicos que serão utilizados.

A abordagem escolhida para o estudo foi à qualitativa, ao considerar que esta é o caminho adequado para se chegar a conhecimentos válidos dentro da proposta apresentada.

9. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo, realizado através de um questionário estruturado por 06 questões fechadas que abrangem o perfil da população estudada.

O público-alvo desse estudo foram os alunos da escola EMEF “Suzete Cuendet”, sendo que os sujeitos desta investigação foram os alunos frequentadores da modalidade EJA da referida instituição de ensino.

Após a aplicação e devolutiva por parte dos discentes é que foi feita a análise dos dados, a tabulação das respostas e a apresentação dos resultados.

As informações coletadas no referido questionário configuram os resultados da pesquisa abaixo discutidos.

10. ANÁLISE DOS DADOS

Gráfico 1: Perfil dos alunos frequentadores da EJA

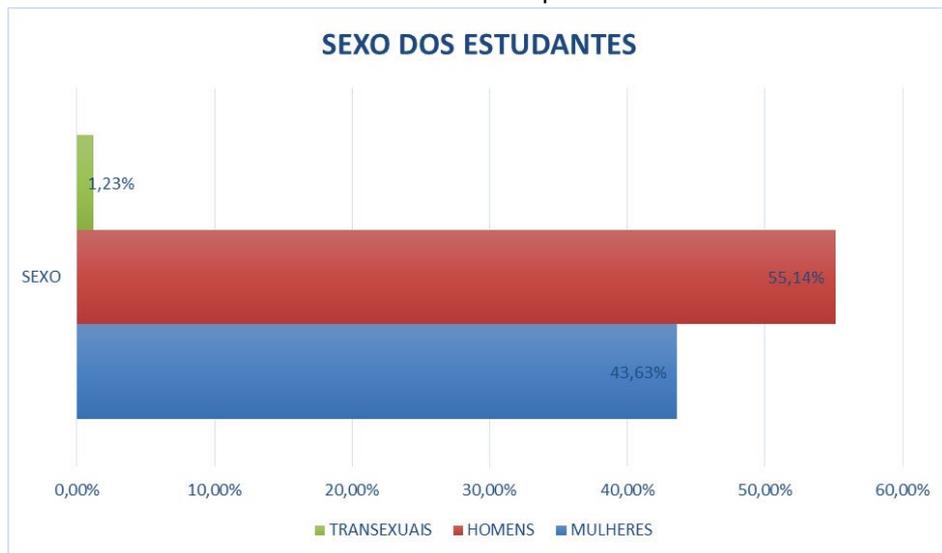
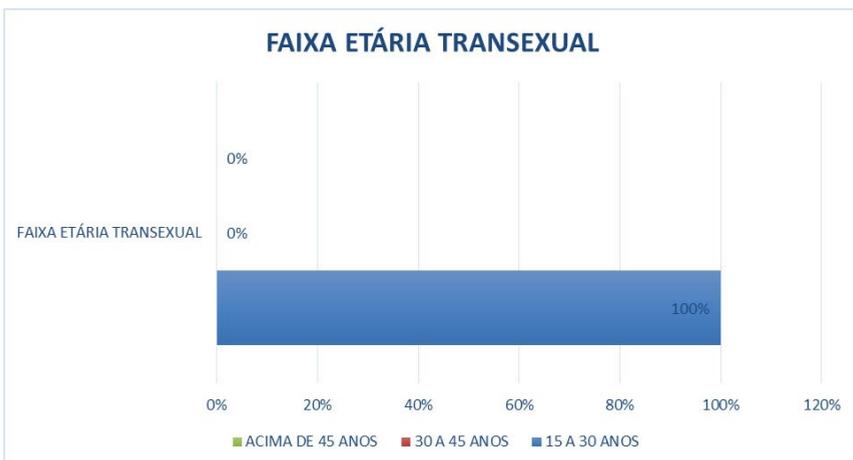
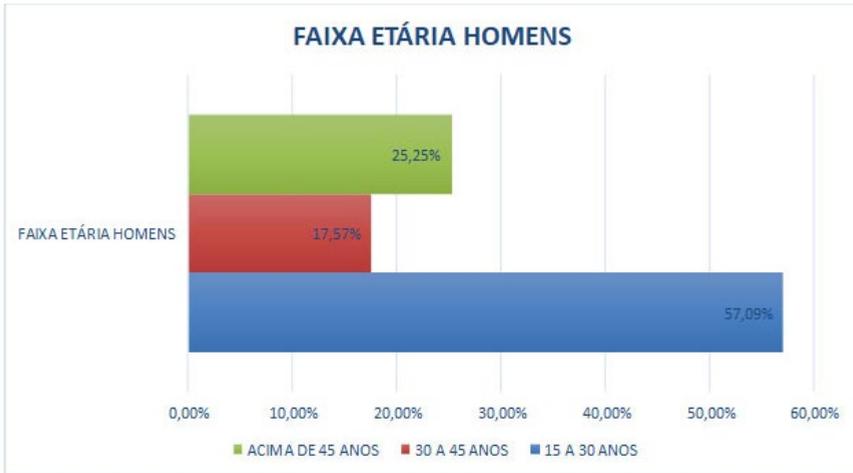


Gráfico 2 – Faixa etária



Conforme dados da pesquisa, dos 165 estudantes frequentadores da EJA nesta instituição de ensino a maioria são homens 55,14%, que se encontram na faixa etária de 15 a 30 anos 57,9%.

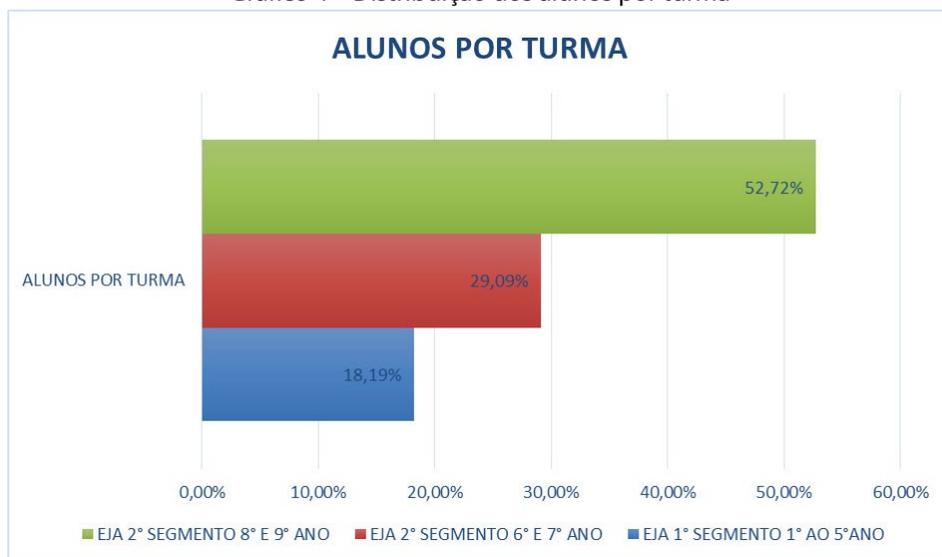
As mulheres também se caracterizam em um número expressivo 43,63%, a maioria dentro da faixa etária de 15 a 30 anos 65%. E 02 estudantes são transexuais 1,23% estando distribuídos na faixa etária de 15 a 30 anos.

Gráfico 3 – Estudantes portadores de necessidades especiais



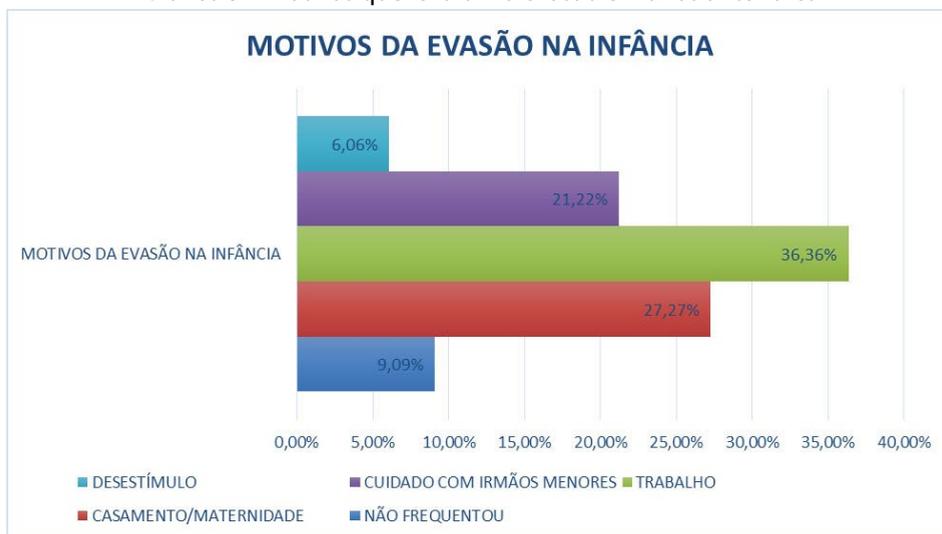
Dentre os estudantes frequentadores da EJA na Instituição de Ensino, 03 são portadores de necessidades especiais 1,9%, sendo assim classificados: 01 portador de Síndrome de Down, 01 dislexo e 01 Transtorno do Espectro Autista.

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos por turma



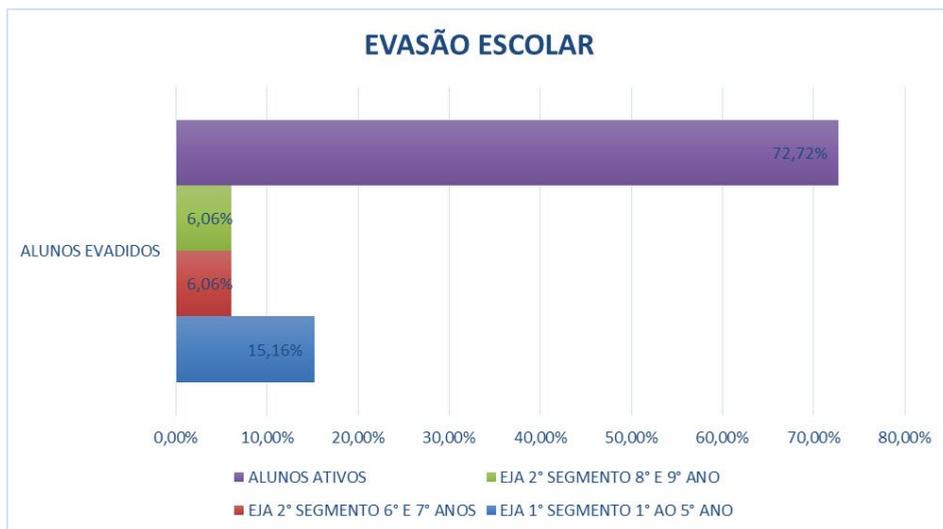
No Gráfico 4, ao se analisar a turma em que esses alunos estão matriculados, considera-se que frequentam EJA 1º segmento (1º ao 5º ano) 18,1%, dos estudantes o 2º segmento (6º e 7º ano) 29,09% e a maior parte dos estudantes 52,72% estão concentrados no 2º segmento (8º e 9º ano).

Gráfico 5 – Motivos que levaram a evasão em anos anteriores



Conforme mostra o gráfico acima podemos observar que dos 165 estudantes entrevistados 36,3% não concluíram os estudos na idade esperada por causa de trabalho e uma boa parte também das entrevistadas 27,2% pelo fato de terem engravidado na adolescência ou ter se dedicado ao casamento e afazeres domésticos envolvidos.

Gráfico 6 – Evasão escolar



Um fato que chamou a atenção foi que ainda existem 55 alunos, 27,2% que deixaram de frequentar as aulas durante esse ano letivo, no caso encontram-se evadidos. O percentual de alunos matriculados no início do ano letivo e que continuam frequentando as aulas é de 72,7%.

Dentre os entrevistados, todos dizem estar satisfeitos com a forma de gerenciamento da educação proposta pela escola, destacando, sobretudo o esforço e a paciência dos professores, a realização de atividades dinâmicas e projetos de integração. A maioria pretende prosseguir com os estudos e terminar o Ensino Médio.

A escola tem buscado junto a equipe docente e Secretaria Municipal de Educação apoio e o desenvolvimento de programas e projetos para que esses estudantes possam retornar a escola e os que estão inseridos nela não venham a passar pelo mesmo processo.

11. CONCLUSÃO

No Brasil, se comparado aos países desenvolvidos, a luta para combater e erradicar o analfabetismo começou de forma bem mais tardia. Muitas foram as mobilizações promovidas pela sociedade com os governos com a intenção de acabar com o analfabetismo, sem que, isso se tornasse realidade plenamente., tendo seu início somente a partir da década de 1930.

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica, constatada na LDB/96, “não pode ser pensada como oferta menor ou pior, nem menos importante, mas sim como uma modalidade educativa, com um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos”. (SOEK, 2009, p.21).

Este trabalho foi realizado com o objetivo de apresentar os resultados obtidos através de uma pesquisa realizada na modalidade da EJA 1º e 2º segmento, na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Suzete Cuendet”, localizada no município de Vitória - ES. Os dados aqui apresentados retratam uma forma de traçar o perfil dos estudantes frequentadores dessa modalidade de ensino e analisar as questões que envolvem a evasão escolar na escola citada.

Sendo assim, diversas são as causas que provocam a evasão escolar na EJA, destacando-se o trabalho e a responsabilidade de assumir uma família, responsabilidade esta que muitos ainda não estão preparados e assim terminam por renunciar a escola.

A evasão escolar na EJA é um problema e também um desafio existente há um tempo e que apesar de ser de conhecimento das autoridades competentes, ainda não houve uma sensibilidade e mobilização no sentido de avaliar suas causas e planejar e estipular metas para serem trabalhadas dentro do ambiente escolar, com o envolvimento e a participação de toda comunidade escolar, tendo como objetivo tentar reverter o quadro de evasão, visto que ela afasta da sala de aula pessoas desprovidas da oportunidade de estudar no tempo certo, jovens e adultos com sonhos e perspectivas de um futuro, que buscam conquistar um espaço digno de sobrevivência.

Dentro desse processo a escola é peça fundamental tendo a incumbência de repensar suas práticas pedagógicas e atividades didáticas, desconstruir velhos conceitos e construir ações e projetos onde esses alunos se sintam motivados pelo que a escola tem a oferecer despertando assim o interesse em permanecerem em sala de aula, enfrentando os desafios e obstáculos existentes e que venham a surgir e tendo a consciência do valor que o processo de ensino aprendizagem traz para o seu crescimento tanto pessoal quanto profissional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: **Um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Ministério da Educação. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2005). Parecer CNE/CP n.º5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/20%. Acesso em: 20 de agosto. 2022.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A Infrequência dos Alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização**, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba/PR: 2008.

COLAVITTO, N.B e ARRUDA, A.L.M.M. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

FREITAS, Giuliano Martins de. "A EJA e o preparo para o trabalho". Brasil Escola. Disponível em: www.brasilecola.com.br. Acesso em 16 de julho de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MACHADO, D.P. et. (2009). **Incentivo à pesquisa científica durante a graduação em Ciências Contábeis: um estudo nas universidades do Rio Grande do Sul**. Revista de Informação Contábil, 3(2), 37-60.

MINAYO M.C.S. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: **histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SILVA, Hérica Fontes da. **As causas da evasão escolar: Um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga - Pará nos anos 2013 e 2014**. EDUCERE, PUC RN 26 a 29/10/2015.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C.; STOLTZ, Tânia. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VIEIRA, M.C. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: **aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

AS ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS INFANTIS COMO RECURSO PARA ESTIMULAR A CAPACIDADE LEITORA DA CRIANÇA

Dalva Silva Cordeiro Firmo
Marcus Antonius da Costa Nunes

1. INTRODUÇÃO

No século XXI, a capacidade de entender mídias digitais, visuais e de áudio é uma forma de alfabetização tão básica quanto às habilidades de leitura e escrita normais. A alfabetização visual exige de nós uma capacidade de percepção do conteúdo tanto quanto a textual. As imagens visuais estão cada vez mais aparecendo nos recursos de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, e devemos estar prontos para aceitar a realidade atual.

Cercados de imagens visuais, os cérebros de nossos alunos são confrontados por constantes ilustrações reproduzidas nos jornais, revistas ou na rede mundial de computadores que, somadas às produzidas por dispositivos móveis e acessíveis aos usuários nessa era moderna.

As ilustrações dos livros infantis são um recurso estimulante e vibrante da literatura infantil que tem crescido bastante nos últimos anos. No entanto, parece que nosso entendimento da interação de palavra e imagem em livros ilustrados, como os leitores negociam o significado e como escolher livros ilustrados adequados que levam a uma compreensão de leitura aumentada, ainda permanece limitado.

Envoltos numa imensidão de imagens, somos convocados, por força das circunstâncias, a inseri-las em um universo de convergências de imagens midiáticas, no afã de estabelecer uma conexão dialógica com nossos educandos. E nessa perspectiva, tomarmos para nós o papel de mediadores dessa leitura imagética,

na premissa de perscrutar cada mensagem embutida subliminarmente no texto não verbal, para que possamos não só conectá-las com o saber cognitivo a ser apreendido no escopo da ementa proposta, mas também para enfatizar a transmissão de valores humanos, tornou-se um papel o qual os educadores não devem se furtar.

Assim este estudo visa contribuir lançando luz sobre a importância de se desvelar o papel da ilustração contida nos livros infantis, em interação com a palavra escrita, no favorecimento da criatividade e do processo de interpretação e autonomia leitora do aluno dando atenção especial ao processo de decodificação.

2. AMPLIANDO A VISÃO SOBRE A CULTURA VISUAL: LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO VISUAL

Civilizações antigas, como os babilônios, sumérios, chineses confucionistas e os gregos antigos, eram sociedades letradas, embora a alfabetização generalizada não fosse prolífica. Dados da Unesco (2005) revelam que no passado, o acesso a textos por escrito restringia a disseminação da alfabetização.

Até o século XVIII, os indivíduos alfabetizados eram principalmente os que promoviam religião, comércio, assuntos estatais e membros da nobreza. Em meados do século XIX, a alfabetização se espalhou para as massas na Europa e na América do Norte, quando o material impresso se tornou disponível, embora com alguma discriminação relacionada a gênero e classe. Desde então, as escolas têm sido as instituições mais influentes responsáveis pela disseminação da alfabetização em todas as sociedades (UNESCO, 2005; p.02).

Como as escolas são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização, é necessário entender como os educadores acreditam, interpretam e modelam as habilidades necessárias que constituem a competência em alfabetização. Para Lopez e Tapia (2016) o desenvolvimento de competências de

alfabetização tem sido significativo e elas foram reconhecidas como um direito necessário para todos os cidadãos, porque possuir competências de alfabetização é um pré-requisito para desempenhar um papel participativo na sociedade.

Desde a industrialização da educação, a leitura, a escrita e a numeracia são consideradas habilidades essenciais de alfabetização. No entanto, com o advento da Internet e da tecnologia sem fio, as informações, a mídia e as habilidades tecnológicas tornaram-se componentes essenciais da alfabetização (MIRRA, 2014).

Dados os avanços na disponibilidade de informações e os movimentos em direção ao aprimoramento das habilidades e literacias digitais do século XXI, é ainda mais essencial que os educadores adotem metodologias eficazes que promovam o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de competências em alfabetização (MIRRA, 2014).

A falta de habilidades nessas áreas pode impedir o potencial de um indivíduo de participar do ensino superior e, assim, restringir sua capacidade de encontrar um emprego remunerado após a formatura, o que impedirá que o indivíduo faça uma contribuição econômica viável para a sociedade. O desenvolvimento de competências em alfabetização também pode contribuir para a promoção de alunos ao longo da vida que têm sede de conhecimento, que por sua vez beneficiarão a sociedade como um todo (MIRRA, 2014; p. 10).

À medida que os indivíduos se envolvem na busca de conhecimento na era digital, torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades de alfabetização da informação. Nesse sentido Lloyd (2003) define como metacompetências as habilidades, pré-requisitos, necessários ao acesso às informações amplamente disponíveis.

A alfabetização informacional é vista como uma habilidade essencial para se tornar um trabalhador do conhecimento competente que não pode apenas acessar informações, mas também é experiente em integrar as informações acessadas nas interações diárias no local de trabalho (LLOYD, 2013).

A globalização também causou uma tendência à alfabetização fazendo com que o desenvolvimento de habilidades nesse campo não seja deixado ao acaso. Com o início da era digital e a natureza evolutiva da alfabetização digital, os educadores passaram a prestar mais atenção e a pensar mais criticamente sobre como isso se traduz na sala de aula (BROWN, 2011; p.71).

O conteúdo deste estudo enfatiza a necessidade de os educadores considerarem cuidadosamente o contexto em que interagem com os alunos, revisando cuidadosamente os materiais utilizados e estar totalmente cientes das necessidades dos alunos. Dadas as habilidades de alfabetização exigidas no século XXI e a proliferação da disponibilidade de informações visuais, os alunos de todos os níveis precisam de habilidades especializadas que lhes permitam participar do nível exigido de onde poderão competir na economia do conhecimento.

Em nossas culturas altamente visuais, experimentamos e reagimos regularmente às imagens como parte de uma infinidade de outros textos escritos, falados e eletrônicos, enquanto trabalhamos, estudamos ou brincamos. Os educadores, cientes da necessidade de ajudar seus alunos a se envolver com essas formas de comunicação cultural em evolução, cunharam o termo "alfabetização" ao lidar com as habilidades e conhecimentos de alfabetização necessários para atravessar os textos de um cenário e tempo social e tecnológico em constante mudança (COSCARELLI, 2007).

Embora muitos tipos de "alfabetizações" tenham sido nomeados como tendo lugar nessas novas paisagens e épocas, uma compreensão de como a imagem é teorizada e praticada em ambientes educacionais é uma constante nas discussões. Na última década as abordagens de alfabetização geralmente avançaram em direção a tradições teóricas mais semióticas, sociocríticas e textuais (XAVIER, 2005).

O termo texto assumiu destaque como um conceito abrangente para todos os tipos de obras, como romances, livros ilustrados, anúncios, mídia eletrônica, filmes, obras de arte e até mesmo peças teatrais. Os benefícios dessa abordagem

mais "textual" são muitos, mas, ao mesmo tempo, qualquer abordagem de um campo privilegiado, por necessidade, uma maneira de pensar à custa de outras possibilidades (KIST, 2010).

As imagens visuais fazem parte integrante das novas discussões sobre alfabetização, nas quais os alunos precisam ler/visualizar, criticar e criar uma variedade de textos visuais, desde imagens fixas em um livro ilustrado, até páginas da web multimodais e imagens em movimento da televisão e dos filmes (SOARES, 2002).

Alfabetização visual reside no contexto mais amplo do trabalho sobre multiliteracias, termo inicialmente utilizado como sinônimo de alfabetização mas que posteriormente passou a significar as modalidades concretas de uso da leitura, escrita e cálculo por parte dos indivíduos nas sociedades contemporâneas pela essencialidade de envolver-se com nossas culturas globais pautadas em tecnologia e visualmente dominadas, além de melhorar a compreensão dos alunos sobre textos em papel, como literatura infantil e livros de informação (COPE e KALANTZIS, 2010).

3. FALANDO SOBRE TEXTOS VISUAIS COM OS ALUNOS: APRENDENDO A MANUSEAR AS IMAGENS

Na visão de Coscarelli (2007) investigar a natureza da compreensão dos alunos de textos visuais é uma área importante de pesquisa dessa nova literacia. Os alunos precisam de acesso a uma metalinguagem para explicar seus próprios designs visuais e para desenvolver entendimentos mais sofisticados e críticos sobre como os textos visuais em geral são construídos.

No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam de uma compreensão dos recursos visuais, bem como a capacidade de incorporar práticas pedagógicas adequadas ao ambiente da sala de aula, pois a alfabetização visual trabalha com a habilidade crítica que permite aos indivíduos navegar no mundo da mídia visual com o entendimento necessário para análise e interpretação de suas imagens (KRESS e LEEUWEN, 2006).

No caso das crianças, apesar dos benefícios da introdução da alfabetização visual no início da vida, ainda existe uma escassez de programas de alfabetização visual que explore técnicas para envolver crianças pequenas na instrução de alfabetização visual usando imagens diversas, aquilo que Wileman (2013) define como a capacidade de interpretar e construir significado a partir de imagens visuais.

Para Marinelli (2015) as habilidades de alfabetização visual não apenas ajudam as crianças a navegar na web visualmente rica, redes sociais dependentes de fotos, mídia saturada de vídeo e entretenimento e jogos graficamente sofisticados, mas também melhoram suas habilidades verbais, auto expressão e ordenação de ideias, motivação e engajamento em uma variedade de assuntos, e relação com o mundo e autossuficiência, independência e confiança.

No entanto, o preocupante, já destacava Soares (2002), é o fato de que, embora vários estudos tenham se concentrado na definição de habilidades de alfabetização visual e na descrição de seus benefícios, menos estudos e programas tem focado o desenvolvimento de habilidades de alfabetização visual em crianças pequenas.

O'Neil (2011) lembra que, embora não haja consenso sobre o que constitui alfabetização visual, as definições geralmente enfatizam a capacidade de compreender a composição e o significado de uma imagem por meio de interpretação e análise.

Beatty (2013) reforça a ideia ao mencionar que a literatura anterior descreve várias vantagens do desenvolvimento de habilidades de alfabetização visual em crianças. Ela tem sido associada a melhorias no pensamento crítico, habilidades metalinguísticas, alfabetização oral, de leitura e escrita.

Considerando a crescente prevalência da comunicação visual e da cultura, Barnett (1995) já defendia que mais esforços devem ser feitos para incorporar a alfabetização visual na educação infantil, pois crianças visualmente alfabetizadas não apenas estarão mais bem equipadas para navegar no mundo digital, mas também aumentarão a demanda e estimularão a inovação de coleções visuais e sistemas de recuperação sua apreciação da arte e habilidades estéticas.

Para Santaella (2012) crianças visualmente alfabetizadas são capazes de compreender, criar e usar imagens como meio de expressão e comunicação. Compreender os elementos, os significados e as naturezas das imagens visuais pode levar pessoas visualmente letradas a serem capazes de usar as imagens para fins de ensino. Integrar as imagens visuais nas etapas do processo de ensino aprendizagem pode criar um melhor ambiente de aprendizagem que desencadeia um maior desempenho dos alunos.

Aprender a lidar com imagens com habilidade não é um processo espontâneo completo em si mesmo. Uma série de habilidades de alfabetização visual se desenvolve quase automaticamente, e de forma independente, com base na experiência direta e sem a contribuição dos professores (SANTAELLA, 2012).

Felten (2008) explica que os textos visuais oferecem uma maneira única para os alunos explorarem uma variedade de conceitos e ideias. Explorar imagens visuais com os alunos é um forte fator de envolvimento para muitos deles, pois estabelece uma conexão e um interesse para eles no ver e discutir imagens, de uma forma diferente do texto escrito.

Ramos (2011) explica de forma coerente que a alfabetização visual não se trata apenas de fotos ou imagens presentes em livros, páginas da web ou planilhas dos alunos. O termo 'alfabetização' sugere fortemente a necessidade de desenvolver habilidades e conceitos usados ativamente no trabalho com todos os tipos de textos. No caso de textos visuais, os alunos precisam ter oportunidades de ver, discutir e criticar ativamente, bem como projetar e criar esses textos eles próprios.

A alfabetização visual, segundo Ferreira e Frade (2010), reside no contexto mais amplo do trabalho sobre os multiletramentos. Engajar-se com nossas culturas visualmente dominadas, globais e baseadas em tecnologia é essencial, bem como melhorar a compreensão dos alunos sobre textos em papel, como literatura infantil e livros ilustrados.

Em seu estudo Coscarelli (2007) já destacava o fato de que, embora os pontos anteriores sobre alfabetização visual sejam importantes, também é pertinente

incluir entendimentos sobre imagens visuais que são mais amplos em escopo do que as definições atuais de alfabetização educacional. Estudiosos de áreas como filosofia, estudos culturais e artes visuais trazem outras dimensões para a discussão sobre o papel das imagens visuais em nossa cultura, que também são importantes para o engajamento dos alunos.

O papel afetivo das imagens em nossa cultura sugere que existe um imediatismo nas imagens que não está presente no texto escrito. Incluir esses aspectos em nossa discussão sobre alfabetização visual permite comentários sobre o impacto aparente e o prazer que os alunos obtêm ao ver os textos visuais e multimodais (OLIVEIRA, 2008).

Outro ponto a ser ressaltado por Coscarelli (2007) reforça a ideia de que a alfabetização visual requer engajamento e foco para encorajar o envolvimento do aluno e desenvolver formas de explorar como a alfabetização visual pode ser integrada, ensinada e usada para apoiar a aprendizagem integrada no contexto da sala de aula e em sua aprendizagem, pois a visualização, discussão e manipulação de imagens desempenham um papel fundamental no envolvimento dos alunos no desenvolvimento de suas habilidades de alfabetização.

4. METODOLOGIA

Esse estudo teve o intuito de explorar a temática do uso das ilustrações dos livros infantis como recurso para estimular a capacidade leitora da criança, contextualizando teoria e práticas de aprendizagem destacando a importância do uso desse recurso no processo de alfabetização da EMEIEF Barra de Marobá localizada no município de Presidente Kennedy-ES.

A pesquisa desenvolvida, qualitativa, inseriu-se no contexto das pesquisas qualitativas onde se busca desenvolver informações baseado em hipóteses de um problema de cunho qualitativo, compreendendo o conhecimento parcial em permanente construção. Segundo Bogdan e Biklen (2006), a pesquisa qualitativa trata da investigação como fonte de dados no ambiente, em que o pesquisador

se torna instrumento principal. Neste sentido, a pesquisa é classificada de cunho descritivo qualitativo, em que o pesquisador passa a observar o processo, analisando o máximo de detalhe desde a coleta de dados, interpretação dos mesmos e não apenas os resultados.

5. DISCUSSÕES

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se, em primeiro plano, compreender os autores que, nos últimos anos (BLEED, 2015; BURMARK, 2014; LOPEZ e TAPIA, 2016 e TAVARES, 2019), vêm debatendo sobre essa temática para se ter uma noção mais profunda desde seu surgimento até as evoluções já ocorridas no campo educacional.

Após as entrevistas foi possível avaliar as informações para posterior discussão sobre pontos que podem contribuir com o norte da pesquisa, o que pode permitir realizar um diagnóstico da visão dos docentes entrevistados acerca da importância da ilustração no livro infantil como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional. Assim foi possível discutir sobre formas de se desenvolver nos alunos a capacidade de desvelamento das imagens para que tenham um olhar mais crítico, observador e interpretativo das imagens que absorvem e dos textos que leem, dentro e fora da escola.

Na opinião da Psicóloga Valdete Maria Ruiz (2002), quem é a psicóloga? os indivíduos não nascem com um talento específico ou aptidão para um determinado assunto – e isso deve ser alimentado, pois o cérebro é um músculo em constante mudança que pode ser cultivado. Quando os alunos são motivados através dos desafios criados nas atividades dentro do processo de aprendizagem, por exemplo, eles cometem erros e aprendem com eles, e aplicam as informações recém-descobertas em aulas futuras, eles assumem o controle de seu aprendizado e, em essência, se motivam.

Daí a importância do professor no processo de desenvolvimento do aluno. Oliveira (2011), por exemplo, destaca a visão explícita de Vygotsky sobre a importância da intervenção docente e das próprias crianças no desenvolvimento de cada

indivíduo envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive uma recolocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem.

Ensinar esses alunos a, desde cedo, aprender a leitura imagética e instigar neles o interesse que une sua percepção à capacidade crítica para tirá-los da passividade apática e trazê-los, de forma provocativa, para a reflexão sobre essas experiências visuais, destacando a importância desses pontos para fortalecer o desenvolvimento leitor, é uma realidade que precisa ser abraçada pelos docentes do Ensino Fundamental I, séries iniciais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o trabalho desenvolvido nessa pesquisa foi conduzido pela relevância que tem para o universo acadêmico ao qual se destina, que é o fato das palavras e da literatura impressa já não serem o meio dominante dentro do processo de alfabetização há décadas.

Nesse universo, a leitura imagética se revela um quantitativo muito significativo de informações se comparado à leitura impressa, o que faz com que as respostas encontradas nas estratégias de leitura visual, por exemplo, com histórias ilustradas nos infantis seja fundamental para a alfabetização de crianças na atualidade.

Desde o momento em que foi criada a expressão alfabetização visual, na década de 1960, ela já versava sobre linguagem, comunicação e interação, embora nem de longe se pensou que sua amplitude, com a evolução técnica dos dispositivos móveis e computadores, todos conectados à rede mundial de computadores, ascendesse a um nível tão grande como uma poderosa ferramenta linguística em um mundo cada vez mais digital.

Assim, quando passamos a ver a alfabetização visual como um processo de interação social que permite aos alunos do Ensino Fundamental I, anos iniciais, a interagir com as imagens e textos de maneira crítica, permitindo a ele atribuir

significados e sentidos ao que vê e lê, percebe-se que se trata de uma estratégia eficaz para estimular sua capacidade leitora.

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para este estudo foi possível perceber que no Ensino Fundamental I, anos iniciais, da EMEIEF Barra de Marobá, município de Presidente Kennedy-ES o processo de ensino-aprendizagem da leitura imagética ainda se faz de maneira elementar, onde as ilustrações ainda são consideradas um mero detalhe nos livros didáticos utilizadas pela escola que “ajudam” na compreensão do texto.

Trata-se de um estudo, ainda muito desenvolvido nas escolas da rede pública, voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando a imagem como pretexto, com foco mais na oralidade da escrita e sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com a leitura e com as singularidades do próprio texto. O planejamento utiliza o livro didático escolhido pela escola e a docente, nesse caso, desenvolve atividades de compreensão que são facilmente encontradas no texto, acabando por retirar das imagens a eficácia que possuem para o processo de aprendizagem e ensino da leitura.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. P. Z. **O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- BARNARD, M. **Approaches to understanding visual culture.** Ed. Palgrave Macmillan. New York, 2011.
- BARNETT, W. S. (1995). **Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes.** The Future of Children, vol. 5 nº 3, pp.25–50. Dis BROPHY, J. **Developing students appreciation for what is taught in school.** Doi.10.1080/00461520701756511. Journal Educational Psychologist, 2008.

BROWN, J. S. (2011). **Learning in the digital age**. In The Internet and the university: Forum (pp. 71-72).

BURMARK, L. (2014). **Why Visual Literacy?** Except from the book Visual Literacy: Learn to See, See to Learn. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/dev/41/6/872>.

FERREIRA, M. H. M; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos e avaliação aplicados ao software HagáQuê**. In: RIBEIRO, A. E; VILLELA, A. M. N; SOBRINHO, J. C. et al. Linguagem, Tecnologia e Educação. São Paulo: Petrópolis, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época. 51p.

FINN, A. M. **I Despair of My Hair**. Yellow Brick Books, 2013. 34 p.

FREITAS, N. K; ZIMMERMANN, A. **A ilustração de livros infantis – uma retrospectiva histórica**. Projeto de Pesquisa de Mestrado em Arte Visuais – CE-ART da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2007.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula**. Tese de Doutorado. Universidade de Pernambuco, 2014. 275f.

GELMAN, R; BRENNEMAN, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp.150–158. Doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.009

GOOD, T. L; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. Columbus, OH: Allyn & Bacon/Merrill Education, pp.59-70, 2008.

HEALY, A. (2004). The critical heart of multiliteracies: four resources, multimodal texts and classroom practice In *Text next: new resources for literacy learning* (pp. 19-35). Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.

HEIMLICH, J. E; BRAUS, J; OLIVOLO, B; MCKEOWN-ICE, R; BARRINGER-SMITH, L. (2014). Environmental education and teacher training in preservation: a national study. **Journal of Environmental Education**, 35(2), pp.17-21. Disponível em <https://doi.org/10.3200/JOEE.35.2.17-60>

HEINICH, R; MOLENDÁ, M; RUSSELL, J. D (2009). Instructional media and technologies for learning (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, p. 64.

HERNÁNDEZ, F. **¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?** Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005

HERNÁNDEZ, F. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31 - 49.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Campinas: Papyrus, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2015.

KIST, W. (2010). Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(8), 710-718

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Editora Pontes, 2013.

KRESS, G; LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 2nd ed. London and New York: Routledge, p. 17.

LANDAY, E; WOOTTON, K. **A reason to read: Linking Literacy and the Arts.** 1ª ed. Harvard Education Press; 2012.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEWIS, D. 2001. Reading contemporary picturebooks. Picturing text. London/ New York, Routledge/Falmer. Doi: 10.1353/uni.2003.0009

LLOYD, A. (2013). Information Literacy The meta-competency of the knowledge economy? An exploratory paper. Journal of Librarianship and Information Science, p.87-92.

LOPEZ, N. C; TAPIA, J. A. **Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2016.

LUZ, R. **Novas imagens:** efeitos e modelos. In. PARENTE, André. Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. p. 49-55.

MANINI, M. P; CARNEIRO, L. B. **Leitura de Imagens na Literatura Infantil:** desafios e perspectivas na era da informação. VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Salvador: out/2007.

MARINELLI, C. H. **Ilustração: o texto não verbal em livros infantis.** 2015.

METROS, S. E. (2013). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. Theory Into Practice, the College of Education and Human Ecology, 47, p. 103-145.

MIRRA, N. (2014). What is the purpose of literacy instruction in the 21st century classroom? Listening to the voices of high school English teachers. California English, 20(1), p.9-11.

MORAES, O; HANNING, R; PARAGUASSU, M. **Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NASCIMENTO, R. G; BEZERRA, F. A. S; HEBERLE, V. M. **Multiletramentos:** iniciação à análise de imagens. Linguagem & Ensino: Pelotas, v.14, n.2, pp. 529-552, jul./dez. 2011.

NIKOLAJEVA M; SCOTT C. 2006. How Picturebooks Work. New York: Routledge. <https://www.bookdepository.com>

NIKOLAJEVA, M; SCOTT, C. Livro ilustrado: palavras e imagens. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

O'NEILL, K. E. 2001. Reading Pictures: Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. Vol.65. Issue 3. University of Northern Colorado: International Reading Association, pp.214-223. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01026>

OLIVEIRA, I. O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil com a palavra o ilustrador. São Paulo: DLC, 2013.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ARTE DA RECICLAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA EMEIEF SÃO SALVADOR - PRESIDENTE KENNEDY/ES

Edilcia das Neves Sant'ana Sedano Neves
Douglas Cerqueira Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental nas escolas é praticada de maneira distinta conforme a instituição e do método de ensino utilizado. Como podemos ver, o ambiente escolar é uma das principais ferramentas transformadoras da sociedade, pois é nele que a formação de novos valores, da convivência em sociedade e da aquisição de conhecimento acontece.

As escolas descartam uma grande quantidade de lixo, sendo que a maior parte deste montante é reciclável. Investir em ações que incentivem a reciclagem desses materiais é importante não apenas para o meio ambiente, mas também para envolver e conscientizar os alunos e a comunidade escolar a respeito da sustentabilidade ambiental.

Assim a conscientização na mudança de atitude que valorize a preservação do ambiente mostra que adotar a reciclagem se vislumbra novos comportamentos diante do ambiente ao qual estão inseridos. É fundamental que as escolas mostrem para os seus alunos o caminho percorrido pelo lixo e a importância da reciclagem desses resíduos.

As aulas de Arte, das turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, têm sido aplicadas com o intuito de ampliar o aprendizado, não só no fluir e produzir arte e cultura, mas no construir dialogando e confrontando o passado com o presente por meio da cada fato, colocá-lo em contato com a comunidade

onde estão inseridos para discussão e construção de conhecimentos na sala de aula e, com isso, propiciar uma nova interpretação de mundo, construindo e reconstruindo identidades, compreendendo, valorizando e aceitando as diferenças.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ensino da Educação Ambiental nas aulas de arte continua desafiando os docentes por envolvê-los na tarefa de alargar as pesquisas, políticas e práticas pedagógicas mais relevantes - algo que requer uma medida de desenvolvimento profissional no nível da sua formação, bem como pesquisas adicionais sobre esse processo.

Esse processo dialoga com reestruturações curriculares e programáticas num universo onde muitos professores de Arte ainda têm dificuldade de adaptação à variedade de contextos da Educação Ambiental em termos de estrutura, currículo e expectativas no desafio de criar práticas naturais e sustentáveis.

Ao abordar o termo Educação Ambiental não se deve considerá-lo apenas como uma disciplina escolar em si, mas sim como prática educativa integrada e incluída nos mais diversos temas trabalhados com os alunos (TAVARES; SOUZA; SANTOS, 2018).

Em adição, a Educação Ambiental ultrapassa os “muros” da escola, e pode e deve ser aplicada e instalada nas comunidades, empresas, comércios, instituições públicas, na sociedade em geral. Daí ser imprescindível provocar uma mudança de postura pedagógica ultrapassando a barreira da conformidade, da apatia, da visão uniforme de mundo pode ser um desencadeante na construção coletiva do saber, da autonomia, da tomada de decisões pedagógicas, de iniciativas sem depender da prescrição feita por outros.

A tomada de consciência da importância da educação, no entanto requer uma formação docente diferente, com mais apoios técnicos, pedagógicos e instrumentalizados nas instituições de ensino ou na literatura especializada e diversificada.

Desta forma os educadores possuem grande importância no momento em se colocam como mediadores de tais conhecimentos. A Educação Ambiental, portanto, conforme nos aponta Tristão (2009) “visa, justamente, a potencializar as ações coletivas e a fortalecer o associativismo para resgatar o sentido da re-politização da vida coletiva”.

Assim, a busca por uma prática pedagógica adequada para os alunos, que venha atender aos anseios exigidos pela sociedade globalizada, uma educação que leve à construção de alunos competentes, críticos, reflexivos, com autonomia no que desejam realizar e comprometidos com o seu fazer social é um objetivo há muito difundido, cabe ao profissional docente, por ser um dos principais veículos de informação e formação dentro das escolas, e instigar os alunos a obterem autonomia, expressarem seus objetivos e desejos e tomarem iniciativas e participarem com responsabilidade na construção de espaços de aprendizagem.

Ao considerarmos a Educação Ambiental crítica, Tristão (2009) em seu estudo passa pelo argumento de que as concepções de conhecimento, educação e formação repercutem nas práticas discursivas vivenciadas pelos/as professores/as e educadores/as.

A autora deixa claro ainda que as contribuições trazidas pelo estudo foram engendradas a partir de análises e de interpretações de pesquisas realizadas sobre formação em Educação Ambiental e são complementares às desenvolvidas nos Grupos de Trabalhos sobre Formação em Educação Ambiental e sobre Educação Ambiental na formação de professores/as, ocorridos durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental de 2004 e o V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental de 2006, respectivamente.

Assim percebe-se que a Educação Ambiental está transformando a pedagogia escolar em prática política, a partir da colaboração de professores e demais atores culturais, criando espaços críticos e coletivos de aprendizagem dentro e fora da escola, buscando a articulação com os movimentos sociais organizados.

A escola não pode assumir sozinha a grande responsabilidade em reverter a crise ambiental. A formação de valores sustentáveis não depende só da escola, mas de um conjunto de ações sociais, políticas, econômicas e ambientais em direção a sociedades mais justas, econômica e ecologicamente sustentáveis. Por isso, é tão importante buscar outros contextos, parceiros, pesquisadores/as, instituições, enfim (TRISTÃO, 2009; p.113).

Em um dos tópicos relevantes do estudo “Uma interpretação da confluência entre as tendências da formação docente e as vertentes da Educação Ambiental na atual crise de paradigmas” a autora Tristão (2009) parafraseia Carvalho (2004) quando esta argumenta que o paradigma dominante e emergente (moderno e pós-moderno) marca na atualidade as tendências da profissionalização do/a professor/a.

Para Carvalho (2004) o paradigma da modernidade é compreendido por três tendências, e o paradigma da pós-modernidade ou de tendências que fazem críticas ao paradigma da modernidade é compreendido por uma tendência, como um projeto ainda em gestação: o professor como profissional competente, o professor como profissional reflexivo e o professor como profissional orgânico-crítico.

A tendência, denominada de Educação Ambiental crítica ou transformadora, transforma a pedagogia em uma prática política, como sugere Giroux (2003), com uma cooperação entre educadores/as e outros sujeitos culturais engajados nas lutas sociais e ambientais, criando espaços críticos de aprendizagem dentro e fora da escola, buscando a união com movimentos sociais organizados.

Assim, defende Tristão (2009), as mudanças não ocorrerão de cima para baixo, mas com a participação dos/as professores/as que estão diretamente ligados/as à realidade. As propostas curriculares, as mudanças e transformações educativas dependem dos envolvidos com seu cotidiano.

O engajamento dos/as professores/as nos processos políticos de decisão intervém no seu fazer pedagógico e pode ser considerado como contexto valioso de formação, também como possibilidade de construção de novas formas de compreender e viver a relação saberes e fazeres, teoria e prática.

Logo, a educação ambiental visa conscientizar, sensibilizar e reeducar o ser humano a respeito do seu comportamento e impacto das suas ações no meio ambiente em que ele vive. Ela leva ao conhecimento do meio ambiente em si, sua estrutura, suas leis, seu funcionamento, visando uma mudança de pensamento e de atitude dos seres humanos (AGUIAR et al., 2017).

No entanto, há que se ressaltar o fato de que a Lei n.º 394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Base, que incide sobre a Educação Básica e a Educação Profissional, não menciona em seu texto a Educação Ambiental e a profissionalização docente, e a reforma educacional é sustentada, em seu texto, pela noção de competência.

A tendência do/a professor/a como profissional competente é explicitamente marcada tanto na LDB como nos PCNs. O argumento desses documentos passa pela habilidade da produção empírica, de resultados desejáveis e aprovados socialmente, com otimização máxima de recursos humanos e materiais.

Na concepção de Carvalho (2004), o profissional só é competente quando atinge objetivos sob certas condições; a fixação de competências, o acompanhamento e a avaliação são normas inerentes ao perfil almejado.

De forma brilhante Tristão (2009) faz referência ao desencontro das leis e objetivos que regem a Educação Ambiental no país. Observamos ainda, um desencontro entre as leis que tratam da educação de modo geral e as da Educação Ambiental. Uma não faz referência à outra, as leis que regem a Educação Ambiental não se inserem nas leis da educação e vice-versa.

Esses documentos prescritivos, mesmo da Educação Ambiental, trazem repertórios que às vezes estão fora de uma ruptura almejada com a linearidade formal e instrumental da formação, ou mesmo de uma tendência tecnicista da Educação Ambiental.

2.1. Arte e reciclagem

A concepção de ensino de arte proposta pelos PCN, embora não explicitamente, é a “Metodologia Triangular” ou “Proposta Triangular”, onde as aulas de arte devem abranger o fazer, contemplar e contextualizar e por meio dessa sugestão, informar e desenvolver os alunos, colaborando para preparação de indivíduos que percebam o mundo em que vivem e nele possam agir com responsabilidade. O professor é um grande condutor desse procedimento, por isso deve estar sempre atualizado e capacitado.

Reciclar constitui na transformação de objetos usados em novos produtos para o consumo. Os seres humanos despertaram pra essa necessidade no momento em que eles enxergaram uma possibilidade de trazer benefícios para o meio em qual estão inseridos.

Entre os benefícios ambientais da arte na reciclagem, por exemplo, está sua contribuição para o aproveitamento de materiais e prolongamento de sua vida útil, reduzindo assim a quantidade de resíduos. Trabalhar com esses materiais exige muita criatividade e uma certa dose de técnica. Quando falamos em reciclagem temos que deixar claro o princípio dos três R's –Reduzir, Reutilizar e Reciclar:

RECICLAR - Transformar materiais já usados, por meio de processo artesanal ou industrial, em novos produtos. Ex: transformar embalagens PET em tecido de moletom.

REUTILIZAR - Reaproveitar o material em outra função. Ex: usar os potes de vidro com tampa para guardar miudezas (botões, pregos, etc.).

REDUZIR - Evitar a produção de resíduos, com a revisão de seus hábitos de consumo. Ex: preferir os produtos que tenham refil (MELO; CINTRA; LUZ, 2020, p. 135).

O incentivo de que contribuiriam para o bem-estar do planeta dando uma segunda vida a um material que de outra forma não possui. Esse movimento

também é uma ferramenta educativa muito interessante para conscientizar a sociedade principalmente as crianças sobre as consequências de nossas ações no meio ambiente e a importância da reciclagem.

2.1.1 Artes visuais e utilitárias como benefício social

Ao trabalhar artes visuais com materiais recicláveis produzindo peças artesanais, há diminuição do impacto ao meio ambiente. A arte contemporânea possibilita produções artísticas por meio da utilização de vários tipos de materiais, como o lixo, e seu ensino, viabiliza trabalhos com temas transversais e atuais (LEITE, 2018).

Se para uns o produto ou bem consumido, acaba quando ele estraga, perde a função ou característica, se torna obsoleto, a embalagem ou recipiente está vazio e ele é descartado nas lixeiras, para outros, esse lixo se torna uma solução.

Não é preciso ser artista ou ter um alto poder criativo, basta entender a relação entre as artes, artesanato e a reciclagem e imaginar novos produtos a partir dos resíduos. Portanto, a finalidade primordial dos projetos artísticos desenvolvidos em pesquisas com o tema é assegurar que o lixo ganhe uma nova materialidade ou percepção, provar que é possível a desmaterialização do objeto artístico, intensificar a função social das artes visuais e demonstrar a sua importância como processo e não como produto final (MELO; CINTRA; LUZ, 2020).

Entendemos ser também função dos arte/educadores atentar para este tipo de atitude, promovendo discussões sobre as motivações de tais comportamentos e, principalmente, apresentando artistas, personagens históricos e heróis da ficção. A presença de referências e inspirações possibilita a aceitação das raízes culturais e eventuais características físicas. Uma boa alternativa são os projetos de artes sustentáveis, fundamentais para a construção de ações voltadas à aprendizagem e à melhoria da sociedade, sempre visando o benefício do meio ambiente (SILVA; SILVA, 2013).

O desenvolvimento sustentável é tido como um incremento que permite à sociedade a distribuição dos seus benefícios econômicos, sociais, enquanto assegura a qualidade ambiental para as gerações presentes e futuras.

Para Costa; Rodrigues, (2014), viver de maneira mais sustentável é ter boas ideias e ações comunitárias que irão mudar a nossa vida e dos outros seres vivos, a Educação Ambiental é até hoje compreendida pela maior parte da população, principalmente a urbana, como algo distante, que diz respeito apenas à preservação da natureza e não a questões relacionadas ao cidadão diretamente e sim aos governos, ou seja, como se não estivesse inserido no meio em que vive.

Entendemos que as produções humanas precisam ser analisadas à luz da complexidade social na história da arte, trata-se, portanto, de referenciar atravessamentos da educação ambiental nas práticas do ensino das Artes Visuais, potencializando as produções artísticas como meios promotores de reflexões críticas sobre os seres humanos em atuação no mundo, viabilizando o que costumamos denominar arte/educação ambiental.

2.2 A educação ambiental como tema transversal

Apesar da Política Nacional de Educação Ambiental, instituída em 1999 pela Lei n.º 9.795, estabelecer que a educação ambiental deva ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente e de forma transversal e interdisciplinar, o debate sobre a criação de uma disciplina específica é recorrente no meio acadêmico, nas secretarias de educação e nos parlamentos legislativos, o que já levou diversas escolas a adotarem essa medida.

Mediante Capeletti; Sehnem, (2017), os pensamentos sociais que vão desde a inclusão ao desenvolvimento e sustentabilidade, não há como desconsiderar a importância de iniciativas abrangentes de tais áreas, ainda que por meio de pequenas ações, como as que vêm sendo trabalhadas em comunidades no Brasil, preocupadas com a saúde, o meio ambiente e o bem-estar socioeconômico.

Para Tristão (2008) ainda que as causas básicas que provocam atividades ecológicamente predatórias podem ser atribuídas às instituições sociais, aos sistemas de informação e comunicação e aos valores adotados pela sociedade, o que implica diretamente na necessidade de estimular uma participação maior de todos os indivíduos.

Dessa forma, as políticas ambientais e os programas educativos relacionados à conscientização da crise ambiental demandam novos enfoques integradores, um fato contraditório que cria desigualdade. Já a Educação Ambiental deve ir além das práticas educativas e deve promover mudanças, que aparentemente pequenas, mas se realizadas em conjunto adquirem relevância (LINKE; MARIANI, 2014).

Na visão de Soares (2021), compete ao professor compreender que a educação no mundo moderno não deverá somente se manter presa em muros e grades das instituições escolares. Ao contrário, a educação deve ultrapassar esses obstáculos e abranger a sociedade, por meio da perspectiva ou vertente crítica da Educação Ambiental, promovendo a construção do pensamento crítico e de ação na história para a transformação socioambiental, fazendo que os alunos assumam seus dolos como cidadãos reflexivos, dentro de um contexto socioambiental.

Respetivamente é de extrema importância agregar valores e atitudes aos cidadãos, para que adotem uma postura consciente, por meio de sua vivência em sociedades enriquecidas por grandes problemáticas socioambientais tais como; escassez hídrica, subpopulação, desmatamento, poluição atmosférica e residual provocadas pelo lixo, destruição da camada de ozônio, crescimento industrial, entre outras formas de agressão existente no planeta Terra, fazendo a sociedade repensar seu modo consumista (SOARES, 2021).

Trata-se de uma lógica que entende a sociedade e a escola como resultado da soma de elementos e indivíduos e não como um sistema com sua dinâmica complexa em que a soma das partes não expressa as qualidades emergentes do todo. Com isso, corre-se o risco de só apreender o todo desses sistemas a partir de certas imposições, ou seja, as perdas e o empobrecimento que MORIN (1977) atribui a sujeições e restrições às partes, que todo sistema possui.

Assim a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, norma que está em processo de discussão desde 2015, vem sendo produzida, por meio, de conferências que apontam diretrizes para a produção do currículo escolar, dentre os escopos tem a pretensão de auxiliar na formação da aprendizagem e no “controle” da produção do conhecimento.

A BNCC traz como destaque no componente arte dentre outros, as artes visuais. A disciplina de ensino da arte está organizada em cinco unidades temáticas, cada unidade contém determinados objetos do conhecimento que estão relacionados às habilidades refletidas nas dez competências.

Tal competência indica os objetivos a serem alcançados pelo aluno; percepção, capacidade de criação, interpretação, análise da produção cultural e contexto de mundo.

A arte na escola representa a responsabilidade pedagógica sobre os alunos e com isso, as subjetividades se acomodam no jogo da linguagem e na construção dos sentidos.

3. METODOLOGIA

O método utilizado foi o de pesquisa qualitativa. Assim, foi iniciado com a orientação bibliográfica, que recorreu a dissertações, artigos e teses sobre a temática. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para endossar o caminho metodológico e com o propósito de alcançar os objetivos e as questões propostas para esse estudo, optou-se por realizar uma pesquisa-ação, em que a pesquisadora atuou como mediadora e facilitadora para realização de oficinas de reciclagem e reutilização do lixo é uma prática que permite a participação dos alunos em todo o processo de reaproveitamento do lixo.

O lócus da pesquisa foi a EMEIEF “São Salvador”, na localidade de São Salvador, Presidente Kennedy-Es, cujos sujeitos foram 24 crianças com idade

entre 13 e 14 anos, alunos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, na EMEIEF “São Salvador”.

Para a coleta dos dados, a pesquisadora aplicou oficina “PET vira PUFF”: que visa impulsionar a Educação Ambiental, na turma do 7º ano do Ensino Fundamental da escola mencionada anteriormente.

A produção de dados foi estruturada a partir da elaboração de um plano de ação, realizado por intermédio de uma oficina de duas semanas na turma do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, intitulado “PET vira PUFF”.

Nossos instrumentos de pesquisa para produção de dados primeiramente foi a pesquisa bibliográfica e posteriormente a oficina de reciclagem “PET vira PUFF”. O primeiro deles, ou seja, a pesquisa bibliográfica teve como objetivo levantar dados para embasar tópicos referentes ao problema e aos objetivos.

4. AS OFICINAS DE ARTE COMO METODOLOGIA DE ENSINO INTEGRADO - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos com a realização das oficinas de Reciclagem “PET VIRA PUFF”, que foi desenvolvida através do projeto Arte da Reciclagem como Instrumento de Ensino para alunos do 7º ano na Escola EMEIEF “São Salvador” o qual permitiu resultados pedagógicos no ensino de Artes Visuais tal como a construção de Puffs utilizando garrafas Pets.

O estudo trouxe para a prática do ensino de artes grande ampliação de conhecimentos, seus objetivos dentro desse projeto alcançados, entre eles como já foi dito anteriormente, tivemos claramente a expressão e a comunicação dentro da disciplina, à interação com materiais recicláveis, técnicas e procedimentos em artes.

Segundo Ana Mae Barbosa (1991):

“Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em

tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de peças e adornos confeccionados, de cada obra de arte construídas pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais”. (BARBOSA, 1991, p.19).

Enfatizando os resultados da parte prática do projeto através a oficina de reciclagem “PET VIRA PUFF”, podemos dizer que, vem propor economia de recursos naturais para a comunidade escolar, que enxergará no lixo uma fonte adicional de recursos, aumentando sua vida útil, e evitando desperdício e disposição inadequada em terrenos baldios e lixões do município. Colaborando assim para melhorar a qualidade de vida urbana e exercitando a criatividade e o trabalho em equipe, permitindo novas sensações e dando a cada aluno um enorme senso de responsabilidade com o meio em que vivem.

4.1. Projeto: “A arte de reciclar como ferramenta de ensino”

A escola desempenha um papel importante na formação de cidadãos conscientes. Diante disso, veio à necessidade de por em prática um dos aspectos da Educação Ambiental que é a formação de cidadãos responsáveis pela instauração de uma sociedade consciente de seu papel ambiental de reduzir, reutilizar e reciclar o lixo.

A proposta abordada neste projeto “A ARTE DE RECICLAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO” é parte dessa mudança que o ensino pede e necessita. É a forma mais completa de usar diversas variedades de recursos tecnológicos que o ensino hoje oferece.

É também uma ferramenta que vai trabalhar a reflexão sobre temas atuais, tais como, poluição ambiental e coleta seletiva de lixo, incitando a reciclagem no processo de formação da criança, e aumento deste conceito para dentro de sua comunidade, tornando este, provavelmente, um costume familiar.

O ensino da Arte na escola durante Ensino Fundamental tem como finalidade principal desenvolver a compreensão e a interpretação do significado dos objetos, que formam as produções artísticas. Talvez mais do que qualquer outra disciplina, o ensino da Arte estimula a criatividade natural das crianças e dos jovens, pois a mesma proporciona música, teatro, dança, pintura, desenhos, histórias, poesias, artesanato e são essas experiências que devem ser agregadas a proposta educacional em sala de aula.

O objetivo principal da atividade proposta nesse trabalho é desenvolver o conceito de arte que, para muitos, é definida apenas por pintura em telas. O tema escolhido tornou-se muito estimulante, além de ser o ponto chave para incentivar os alunos a desenvolverem todas as ferramentas que compõem a disciplina. Também possibilitou uma reflexão sobre seus hábitos e a implicância destes para melhorar a qualidade de vida, ou seja, a proposta da reciclagem despertara a atenção para a questão ambiental como também incentivara a arte.

Logo, o resultado foi um aluno motivado artisticamente agregando ações de reaproveitamento que é uma solução para diminuir a quantidade de lixo e poluição do meio ambiente. A seguir apresenta-se a aplicação da oficina de Reciclagem.

4.2. Oficina reciclagem “Pet vira puff”

A Oficina foi desenvolvida como um trabalho da disciplina Arte, com o objetivo de criar uma ação sustentável que envolvesse a turma. Com base nisso, foi elaborado esta oficina “PET vira PUFF” visando conscientizar os alunos da importância da reciclagem para a colaboração da preservação ambiental. Assim, desenvolveu-se um planejamento das atividades a serem feitas.

As estratégias adotadas para a realização deste projeto de Educação Ambiental com oficinas de reciclagem foram realizadas na EMEIEF “São Salvador”. Assim as atividades foram desenvolvidas na referida Escola, tendo como público alvo para este projeto os alunos da 7º ano do Ensino Fundamental.

As atividades na escola foram desenvolvidas no horário das aulas de Arte onde foram realizadas as Oficinas de reutilização de garrafas plásticas PET para a confecção de PUFFs.

Nesse sentido foram necessários os seguintes materiais para construção de quatro puffs: 128 garrafas PET (02 litros) limpas e secas; tesoura; Fita adesiva grossa; Cola; papelão para encapar seu puffs e tecido para cobrir.

Em supra, para que as oficinas cumpram o seu objetivo elas foram distribuídas em três momentos que serão chamados de etapas onde, 1) uma etapa foi reunião com a Direção e Pedagogo da Escola, seguido de 2) palestra com a professora pesquisadora e 3) as etapas seguintes foram as oficinas onde os alunos aprenderam como que os objetos descartados diariamente poderiam ser reutilizados e reciclados.

Os alunos confeccionaram puffs, que serviram de decoração para a escola onde foram destinados, tornando o ambiente mais alegre e aconchegante. Com as oficinas, os alunos puderam refazer os objetos a partir de garrafas pets influenciando o uso de material reciclável.

Sob a perspectiva da arte e do reaproveitamento na comunidade escolar, elaboramos uma lista de materiais que serão utilizados em oficinas para as criações artísticas, tais como garrafa pet; tesoura; Fita adesiva grossa; Cola; papelão para encapar os puffs e tecido para cobrir os puffs, pois os mesmos materiais que servem para o consumo, depois de utilizados são depositados no meio ambiente em forma de resíduos, trazendo inúmeros prejuízos para a sociedade.

Primeiro momento: iniciou-se com uma reunião com a diretora e pedagogo responsáveis por setores da escola para divulgação e solicitação de participação na pesquisa.

Nessa reunião contou-se com o apoio do Pedagogo e a Diretora da Unidade escolar onde assinalou de forma positiva a aprovação do projeto “A ARTE DE RECICLAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO” na aplicabilidade da Oficina a ser desenvolvida como um trabalho da disciplina Arte, com o objetivo de criar uma ação sustentável que envolvesse a turma do 7º ano do Ensino Fundamen-

tal anos finais. “Esse projeto é muito importante, assumimos o compromisso de transformar a escola em exemplo de sustentabilidade, com uso responsável de recursos recicláveis, nas confecções dos PUFFs, na utilização dos materiais que antes seriam jogados na natureza” (DIRETORA ESCOLAR, 2022).

Com base nisso, ao elaborar oficina “PET vira PUFF”, a pesquisadora enfatizou a importância de conscientizar para preservação ambiental, realizando um estudo com alunos do Ensino Fundamental na turma do 7º ano, mediante aplicação de oficina “PET vira PUFF”: que visa impulsionar a Educação Ambiental.

Segundo o Pedagogo, “o que se deseja idealmente é que as pessoas possam perceber-se no mundo e possam lidar com as questões ambientais a ponto de querer transformar o seu próprio modo de viver e seu modo de interagir com os recursos existentes”. E a escola deveria ser um lugar privilegiado para que essa percepção acontecesse. (PEDAGOGO, 2022)

Segundo momento: planejamento da oficina para sensibilização e engajamento da turma no projeto, com o objetivo de confeccionar um PUFF, bem como conscientizar a turma da importância da reciclagem, e estimular a consciência socioambiental, mostrando que é possível reaproveitar o lixo de maneira sustentável.

Assim, nessa reunião junto a diretora e Pedagogo, foi realizada a escolha de um grupo de alunos do 7º ano, para executarem atividades de sensibilização, através de cartazes e convite aos alunos para participarem da palestra “RECICLAGEM: CONSCIENTIZAR PARA PRESERVAR”, que será desenvolvida na oficina.

Ficou acertado na reunião que o mesmo grupo de alunos será convidado a participar da pesquisa e das Oficinas recolhendo os materiais necessários para quatro puffs: 128 garrafas PET (02 litros) limpas e secas.

No terceiro momento: foi realizada uma Palestra com a professora pesquisadora sobre o tema: Reciclagem: Conscientizar Para Preservar, onde foram feitos questionamentos sobre o tema aos alunos participantes da oficina, que contavam com uma pergunta aberta e durante a palestra foi explicado como seria o envolvimento dos alunos no projeto.

A Palestra objetiva discutir Educação Ambiental, ou seja, educar-se ambientalmente é um processo lento. Requer mudanças de hábitos, de pensamentos, de atitudes e de relações com os que estão ao nosso redor.

Objetiva também debater sobre o tema educação ambiental versus reciclagem de lixo e método, equipamentos e instrumentos de trabalho que desenvolva na prática a produção de artes visuais, adornos, peças decorativas e utilitárias potenciais para serem produzidas por meio da reciclagem de resíduos para o consumo diário da comunidade.

Apresenta, também, o projeto sobre confecção de puffs, que serviram de decoração para a escola onde foram destinados, tornando o ambiente mais alegre e aconchegante. Com a oficina, os alunos poderão refazer os objetos a partir de garrafas pets influenciando o uso de material reciclável.

Esse é o maior desafio com as crianças, pois muitos deles chegam imaturos à oficina e, às vezes, sem conhecimentos básicos de cuidados e de preservação à vida, de cuidados consigo mesmo e de cuidados com os ambientes onde estão

No quarto momento: iniciou-se a preparação e confecção dos PUFFS, a qual foi realizada pelas integrantes do grupo. Este período de preparação e confecção abrangeu cerca de dois meses. No total foram confeccionados quatro PUFFS de garrafas PET, os quais estão dispostos na recepção da Escola EMEIEF “São Salvador”. Os alunos foram levados para a quadra da escola, onde em pequenos grupos, sob a orientação dos professores e auxiliares, se organizaram para separar as garrafas PET. Garrafas pet são necessárias e ao mesmo tempo indesejáveis. Elas são imprescindíveis para o armazenamento de bebidas, entretanto, depois de utilizadas se tornam um problema no meio ambiente.

Surgiu o momento da prática em sala de aula “colocar a mão na massa” de confeccionar Puffs práticos e úteis. Transformando produção de artes visuais, peças decorativas e utilitárias associadas ao meio ambiente e constituídas de materiais recicláveis, compreendendo a preservação do ambiente em que se vive. A turma foi dividida em 4 grupos de 5 alunos. Com a explicação do modo de

confeção dos Puff os alunos “colocaram a mão na massa”. A empolgação tomou conta da turma, se empenharam em cada etapa da confeção.

A realização de Oficinas de reciclagem e reutilização do lixo foi uma prática que permitiu participação dos alunos em todo o sistema de destinação de resíduos.

A partir das oficinas de confeção de puffs, com os alunos o reaproveitamento das garrafas PETs, abrindo espaço para outros materiais que são possíveis reciclar e reutilizar. Os alunos demonstraram muito interesse pelo tema durante a exploração, contribuíram com opiniões para a preservação da natureza, a valorização a reciclagem do lixo, a grande quantidade de lixo produzido e a matéria prima para novos produtos para serem utilizados e o incentivo à coleta de lixo.

Por meio das oficinas pretendeu-se mostrar que reciclar, reutilizar e reduzir faz-se necessário, pois por meio da Educação Ambiental é que o educador trabalha a integração ser humano e ambiente e conscientização de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo que gerou esta pesquisa-ação foi uma importante experiência de Educação para a Sustentabilidade vivenciada pelo grupo de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais da EMEIEF “São Salvador”, que o realizou a oficina. Dentro do contexto da Educação voltada para Sustentabilidade, o projeto “PET vira PUFF” surgiu para promover a conscientização sobre a importância da reciclagem, sendo que foi desenvolvido na disciplina de Arte apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

Dentro do contexto da educação voltada para sustentabilidade, a Metodologia das Oficinas Práticas proposta surge para promover a conscientização sobre a importância da reciclagem, sendo desenvolvida na disciplina de Arte.

O processo vivenciado neste projeto caracterizou-se como uma pesquisa-ação, que teve como objetivo geral ofertar uma prática de sustentabilidade para ambiente escolar. A ideia foi levada para sala de aula através de uma oficina, mostrando como é confeccionado PUFF, promovendo, conhecimento e aprendizagem dos participantes em relação ao projeto “PET vira PUFF” e a sustentabilidade.

Nesta proposta caracteriza-se como uma prática de sustentabilidade para ambiente acadêmico com alunos do 7º ano Ensino Fundamental anos finais, mediante aplicação de oficinas práticas de reciclagem, que teve como objetivo geral ofertar uma prática de sustentabilidade para sala de aula que visa impulsionar a Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. C. B.; COSTA NETO, R. F.; BRUNO, N. L.; PROFICE, C. C. **Da teoria à prática em educação ambiental**. R. gest. sust. ambient., Florianópolis, v. 6, n. 2, 2017.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

CAPELETTI, S. S. K.; SEHNEM, S. **A gestão dos resíduos sólidos na arte da moda como diferencial competitivo**. AOS - Amazônia, Organizações e Sustentabilidade, v. 6, n. 1, 2017.

CARVALHO Ely Bergo de. **ENSINO DE HISTORIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Editora Fino Traço, 2021.

CARVALHO, J. M. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade** (Org.). Vitória: EDUFES, 2004.

COSTA, K. B. M.; RODRIGUES, M. A. **A educação ambiental e o Lixo: um estudo de caso realizado em uma escola pública de Teresina (PI)**. Revbea, São Paulo, v. 9, n. 2, 2014.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, L. S. **Contribuições de intervenção artístico- pedagógico voltada para o reaproveitamento de materiais**. Monografia (Graduação em Artes Visuais com enfase em Digitais) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Vitória da Conquista, 2018.
- LINKE, P. P.; MARIANI, D. K. F. Fazendo arte com sabor: educação ambiental e sustentabilidade na cidade de Maringá. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 157, 2014.
- MELO, J. R.; CINTRA, L. S.; LUZ, C. N. M. **Educação Ambiental: Reciclagem do lixo no contexto escolar**. Revista Multidebates, Palmas, v. 4, n. 2, 2020.
- MORIN, E. **O método I: natureza da natureza**. 2. ed. Rio Janeiro: Europa América, 1977.
- SILVA, S. S. M.; SILVA, C. S. **Uso da arte sustentável no ensino de arte como meio de inclusão social**. Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, v. 1, n. 1, 2013.
- SOARES, T. F. **Educação ambiental e a cultura para a sustentabilidade: um estudo na Escola Pública de Ensino Fundamental Magdalena Pisa em Itaipava, Itapemirim-ES**. Mestrando em ciências, tecnologia e educação pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC. ISSN 1678-0701, volume XIX, nº74, março-maio/2021. Disponível em <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3930>
- TAVARES, F. B. R.; SOUZA, F. C. F.; SANTOS, V. E. S. **A educação ambiental com perspectiva transdisciplinar no contexto da legislação brasileira**. Research, Society and Development, v. 7, n. 12, 2018.
- TRISTÃO, M. **Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. Processo formador em educação ambiental: mudanças ambientais globais**. Pernambuco: UFRPE, 2009.

JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM/ES

Elaine Guedes Nogueira
Mariluz Sartori Deorce

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo que possui valor sociocultural imensurável, pois é através dela que o indivíduo passa a envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita. Segundo Paulo Freire (1989), aprender a ler e a escrever é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto numa relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade e ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

Diante dessa perspectiva, é de suma importância que os educadores utilizem diferentes recursos para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, para que esses indivíduos quando alfabetizados venham a ser tornar cidadãos críticos, emancipados e que realmente venham fazer diferença na sociedade em que estão inseridos.

Dentre tantas estratégias que podem facilitar e auxiliar o processo de aquisição da leitura e da escrita estão as atividades lúdicas, vale ressaltar que essas atividades podem ser trabalhadas através dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos. Numa proposta de ensino baseada na ludicidade, o aprendizado tem grande chance de acontecer por meio da interação, pois as aulas passam a ser mais interessantes, envolventes e divertidas, ocasionando nos alunos um maior interesse em participar das atividades propostas pelo educador.

Kishimoto nos fala que: “O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”. (1994, p. 13). Contudo, para que os jogos cumpram com o seu papel de auxiliar no processo de alfabetização dos educandos é fundamental que o professor realize o planejamento pedagógico antes de utilizá-lo, atrelando o jogo com o conteúdo a ser trabalhado, para que dessa forma ele cumpra com seu papel educativo e deixe de ser apenas uma atividade divertida.

Dessa forma, o objetivo geral que norteou este estudo foi o de entender como os professores alfabetizadores de uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES compreendem a utilização dos jogos como recurso didático no processo de alfabetização de alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental.

Assim, a pesquisa desenvolvida procurou ouvir os professores regentes das turmas do 1º e do 2º do ensino fundamental, para, então, confrontar com o referencial teórico as informações obtidas, possibilitando, dessa forma, nortear ações que permitam demonstrar a importância dos jogos para a alfabetização dessas crianças, bem como as dificuldades encontradas pelos educadores ao trabalhar com esse recurso didático dentro do ambiente escolar.

2. UMA REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é a base para uma educação construtiva, o qual ajuda as pessoas a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos. Considera-se alfabetizada aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita, sobre essa definição Soares (2008, p. 15) argumenta: “Toma-se, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”.

Entretanto, para Paulo Freire o processo de alfabetização vai muito além do domínio de técnicas para ler e escrever, esse processo deve ser visto também pelo

seu papel social, que é através dela o aluno se torna um ser autônomo e crítico, capaz de mudar a realidade a sua volta. Nesse sentido, surge a necessidade de ampliação no que tange ao conceito de alfabetização, é importante que a mesma seja vista de forma contextualizada com o mundo. Para o auto supracitado alfabetizar é:

Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (Freire, 1967, p.117).

Corroborando com essa temática Magda Soares (2008) ressalta que saber ler e escrever torna o indivíduo alfabetizado, mas para que a prática da leitura e da escrita faça sentido é preciso ela atenda adequadamente as demandas sociais, que o indivíduo adquira essas habilidades e faça uso delas nos espaços sociais, sendo visto como um fenômeno cultural. Para a autora o ideal seria “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2008, p.47).

Para permitir que as crianças se apropriem dos conhecimentos e das capacidades indispensáveis para serem alfabetizadas na idade certa no Brasil existem leis e normas que regem a educação. Dentre elas está a BNCC, que em um dos seus trechos nos descreva que, “[...], é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Conforme estabelecido nesse documento elaborado para orientar o ensino e buscar equidade na educação o processo de alfabetização deverá ser realizado nos dois primeiros anos do ensino fundamental e tem como processo diversos conhecimentos para que haja de fato a aquisição de saberes sistematizados na vida

da criança, pois ao aprender a ler e a escrever a criança amplia seus conhecimentos e participa com maior autonomia e protagonismo da sua vida social.

Gatti (2009) afirma que o professor tem papel central no processo de educação, por intermédio de sua prática. Sendo o responsável por humanizar a aprendizagem, construir de forma significativa e coletivamente as relações com seus semelhantes e, dessa forma, possibilitar a ampliação da conexão dos alunos com o processo cultural que se desenvolve particular e globalmente.

A compreensão sobre o papel que desempenha faz com que o professor possa conduzir as suas aulas de forma mais abrangente, integrada, desvinculando-as de um caráter puramente operacional. Para que o docente possa contribuir com a aprendizagem é preciso que ele ensine além dos conteúdos, que ele pense no aluno como um ser crítico, que possa vim a mudar o meio em que está inserido. Freire (1996, p.21-43) descreve que: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, além de salientar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Para o educando começar o processo de alfabetização é preciso que desde o início o educador proporcione métodos que possam dar a condição para o conhecimento da leitura e da escrita. Partindo do pressuposto que o professor pode e deve fazer uso de várias ferramentas para alcançar a aprendizagem significativa, é de suma importância que o educador esteja preparado para reconhecer o porquê do seu aluno não está conseguindo se alfabetizar, pois em muitos casos a metodologia utilizada pode não está lhes sendo favorável.

Na escola contemporânea existem vários métodos e estratégias de ensino para trabalhar o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e o uso dos jogos vem demonstrando ser um importante recurso didático que potencializa o processo de alfabetização. Sob essa ótica Kishimoto (2004) propõe que ao fazer o uso de ferramentas lúdicas o aluno passa a participar mais das aulas e aprende de forma mais fácil, pois as aulas se tornam mais

interessantes e passam a chamar mais a atenção do aluno e quando isso ocorre no processo de alfabetização se torna mais eficiente e prazeroso para o educando.

Para Araújo (2020, p.6) o jogo, quando utilizado pelos professores, deve ser “articulado à ação docente planejada, intencional, na qual o(a) professor(a) escolhe o recurso que melhor se aplica ao conteúdo a ser aprendido”. Desse modo, pensar em utilizar os jogos como uma ferramenta lúdica para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos pode contribuir com o docente em relação as suas práticas pedagógicas, mas para ele se constitua como um recurso didático é preciso que seu uso seja planejado pelo educador. Corroborando com a autora Kishimoto (2002) afirma que para que o jogo didático se configure como jogo de fato, mantendo características que o associem ao lúdico e, ao mesmo tempo, assegure as aprendizagens visadas, é preciso considerar o equilíbrio entre as funções lúdica e didática.

O professor, para inserir o jogo em sua aula, necessita está preparado para trabalhar com essa ferramenta, ao invés de apenas dizer o que fazer ou ler instruções ou dar comandos, ele deve envolver-se na atividade, vivenciá-la junto com os alunos, procurando motiva-los, já que a interação professor-aluno é essencial para a construção de uma aprendizagem significativa. Nessa concepção, Santos (2007) aborda que introduzir atividades lúdicas como elemento dinamizador de uma proposta pedagógica, requer, no mínimo que este profissional tenha vivência da ludicidade em sua trajetória acadêmica.

Portanto para que os jogos desempenhem o papel de facilitador no processo de aprendizagem devemos analisar dois aspectos: a formação do educador, que envolve o aspecto acadêmico do curso de pedagogia, e a formação lúdica do educador, que diz respeito ao professor que já atua na educação. Nesse contexto estamos nos referindo a cursos de extensão e a formações continuadas, que atualizem o profissional sobre os diferentes métodos de se trabalhar com as atividades lúdicas no ambiente escolar. Almeida menciona que:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os funda-

mentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p.63).

Destaca-se então que é essencial que o professor possua conhecimento e esteja sempre se aperfeiçoando para que as atividades lúdicas não sejam vistas apenas como um “simples brincar”. É preciso que ele exerça o papel de mediador, planejando com antecedência suas atividades e buscando sempre novas estratégias para que a construção do conhecimento seja mais prazerosa para o aluno.

3. JOGOS E ALFABETIZAÇÃO

A utilização do jogo como recurso didático contribui de forma significativa para a aprendizagem da criança, criando um ambiente mais prazeroso para que essas possam ser alfabetizadas. Para Cunha (2004, p. 95) o jogo, “está diretamente relacionado ao ensino de conceitos e/ou conteúdos, organizado com regras e atividades programadas e que mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa do jogo, sendo, em geral, realizado na sala de aula ou no laboratório”.

Ao jogar os alunos aprendem com mais prazer e modificam a relação negativa que eles criam quando relacionam o estudo como obrigação, o jogo atribui mais sentido as tarefas e aos conteúdos, permitindo a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem. Negrine explana que as atividades lúdicas podem ser fundamentais no processo de aprendizagem das crianças, trazendo leveza, diversão e descontração, pois:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. (NEGRINE, 1994, p. 19)

Em turmas de alfabetização, é fundamental que a aprendizagem lúdica permeie todo o processo de construção do conhecimento, ou seja, os jogos e as brincadeiras devem estar presentes no cotidiano escolar, possibilitando às crianças aprenderem com alegria, entusiasmo e motivando-as a fazerem o que mais gostam e sabem fazer: brincar, emocionar-se, criar, sorrir, sonhar, viver coletivamente, aprender e crescer num desenvolvimento integral.

Portanto, utilizar os jogos como ferramentas na aquisição da aprendizagem significativa para o aluno é, sobretudo, permitir que as crianças desenvolvam as relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura e a escrita. Para Antunes (2000, p.36), “o jogo ajuda a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Os jogos e as brincadeiras em sala de aula se apresentam como uma estratégia poderosa no desenvolvimento da criança e no seu processo alfabetizador, trabalhando a cognição, a atenção e o sentimento, além de aprimorar suas habilidades motoras. Sendo assim, podemos afirmar que o uso de jogos despertam diversos tipos de saberes, englobando diferentes áreas de conhecimentos e motivam as crianças a aprenderem cada vez mais, por isso se constitui um recurso de ponta no processo de alfabetização.

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçando-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (KISHIMOTO, 2009, p.96).

Ainda de acordo com Kishimoto, o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo, no ambiente escolar, traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Para a referida autora “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico [...]” (2002, p.42).

Nesta perspectiva, é possível reconhecer que o jogo precisa ser usado como um instrumento para que se tenha uma maior interação da criança e para que a mesma possa adquirir informações em condições necessárias para seu desenvolvimento total. Para uma aprendizagem eficaz é necessário que a criança construa seu próprio conhecimento e assimile os conteúdos que estão à sua disposição, dessa forma, os jogos são excelentes recursos facilitadores da aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o processo de alfabetização das crianças.

4. METODOLOGIA

Todo pesquisa científica necessita de um percurso metodológico previamente traçado para concretizar as diversas etapas que o compõe. Para que o estudo científico seja bem sucedido faz-se necessário estruturá-lo de acordo com os preceitos da metodologia científica a qual direciona e auxilia no cumprimento dos objetivos bem como no alcance dos resultados. Sendo assim, para cumprir as metas traçadas nos objetivos desse presente estudo a metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa com característica exploratória.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Monteiro Lobato”, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES. A escola recebe cerca de 726 crianças, que estão distribuídas em 16 turmas do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e 13 turmas do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano). Para atender com os objetivos da pesquisa que tem como foco a utilização dos jogos no processo de alfabetização dos alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, participaram da amostra parte do corpo docente da instituição, totalizando sete professores, sendo quatro professores regentes de classe do 1º ano e três professores regentes de classe do 2º ano.

Para a coleta das informações com os sujeitos da pesquisa foi elaborado um questionário próprio pelo pesquisador que norteou o seu direcionamento com o propósito de conseguir as informações necessárias. O instrumento de

coleta de dados foi constituído por nove itens e estruturado com perguntas abertas e fechadas, no qual pretendeu-se traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa.

Além disso, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa em dias e horários combinados, sendo entrevistado um professor por vez. De acordo com Lüdke e André, para que a entrevista atinja seu objetivo principal, é preciso que: “[...] Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.” (1986, p. 35)

A entrevista procurou trabalhar com as narrativas dos professores e suas percepções sobre o uso dos jogos no processo de alfabetização. A produção de dados por intermédio de entrevista tem como uma de suas maiores riquezas a formação de opinião e atitudes durante a interação com os indivíduos. Esse método foi de suma importância para a obtenção das informações que norteiam os objetivos da presente pesquisa, pois através dela pode-se coletar informações, esclarecer ideias e posições, desenvolvendo-se em um clima de informalidade e de descontração entre os participantes.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

Após a coleta de dados, os questionários foram tabulados e as entrevistas transcritas na íntegra, buscando retratar as linguagens e as emoções presentes no discurso dos sujeitos. E com as respostas fornecidas pelos professores pode ser realizada uma análise consistente, bem estruturada e profunda das práticas educativas dos docentes, atendendo os objetivos do presente estudo.

Os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdos, considerada como uma técnica de pesquisa projetada para formular, com base em certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que podem ser aplicadas ao seu contexto. São destinadas a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011).

Através dos dados coletados é possível inferir que dos sete sujeitos participantes da pesquisa seis (85,71%) são do sexo feminino. Observa-se que os dados obtidos reafirmam as informações levantadas pelo estudo exploratório sobre o Perfil do professor da educação básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2017. Os resultados mostraram que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são, majoritariamente, mulheres (88,9%), ou seja, dos mais de 771.737 mil professores que dão aulas no ensino fundamental anos iniciais a grande maioria é formada por mulheres. (BRASIL, 2018).

Em relação à graduação, os dados demonstraram que seis sujeitos pesquisados possuem curso superior em pedagogia e apenas um sujeito leciona possuindo o magistério como formação, porém esse professor(a) informou que possui dois cursos de nível superior, um em ciências sociais e o outro em artes visuais. Cabe enfatizar, que é permitido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que o professor detentor do curso de magistério, mesmo sendo considerada uma formação de nível médio, pode lecionar no ensino fundamental anos iniciais. A LDB nos diz em seu Art. 62 que:

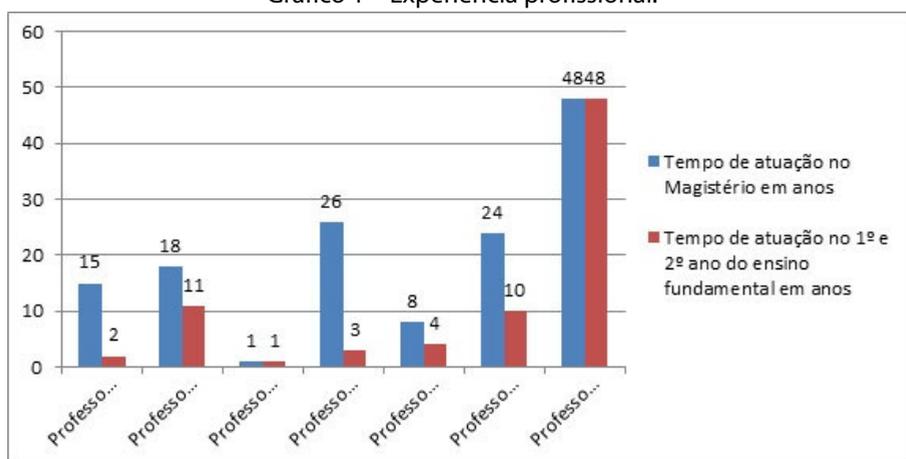
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Outra questão abordada no questionário foi se o professor possui ou não curso de pós-graduação. Dos sete sujeitos participantes da pesquisa todos informaram que possuem curso de pós-graduação a nível *latu sensu*. Vale destacar que no ques-

tionário tinha as opções de níveis de pós-graduação stricto sensu, porém nenhum indivíduo cursou ou está cursando essa modelo de programa de especialização.

Em relação ao tempo de atuação na educação percebeu-se uma discrepância muito grande em relação à experiência em sala de aula dos professores. Segundo as resposta obtidas no questionário a escola possui um profissional que atua a 48 anos lecionando, enquanto o menos experiente está atuando como profissional da educação por apenas um ano.

Gráfico 1 – Experiência profissional.



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como é possível observar no gráfico a maioria dos professores (71,13%) possui mais de 15 anos de experiência na regência de classe, porém quando questionados sobre sua experiência com as turmas de alfabetização esse percentual cai para 14,29%, ou seja, apenas um professor possui mais de 15 anos de experiência alfabetizando turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Esses dados revelam que as professoras se encontram em etapas distintas uma das outras no tempo de progressão profissional.

Quando questionados sobre a inclusão da temática ludicidade em sua formação acadêmica, seis professores admitiram que em algum momento da sua formação acadêmica o uso dos jogos como recurso didático foi abordado. Isso indica que há uma preocupação das instituições em prestigiar a utilização dos jogos na educação para a formação de professores. Conforme indica Santos:

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS, 2007, p.14)

Quanto à participação dos sujeitos pesquisados em cursos de pós-graduação ou curso de formação continuada voltada para a temática do uso dos jogos como meio para aprofundamento e suporte em suas práticas docentes, percebe-se que todos os professores relatam ter participado de uma formação continuada com essa temática. Esse item analisado é de suma importância para essa pesquisa, uma vez que os cursos de formação continuada são essenciais para melhorar a qualidade do ensino, além de ser uma forma dos professores adquirirem novos conhecimentos. Segundo Libâneo (2004, p.227):

“O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.”

Sobre essa temática, Freire (1989, p.39) afirma que, o professor tem de estar sempre adquirindo novos aprendizados, lançando-se a novos saberes, pois “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Ter professores atualizados faz com que seu desempenho melhore dentro da escola e da sala de aula. Cada vez mais o profissional da educação precisa rever suas metodologias e buscar novas alternativas de trabalho para que os alunos tenham um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interessante. Diante dessa perspectiva é fundamental que os profissionais

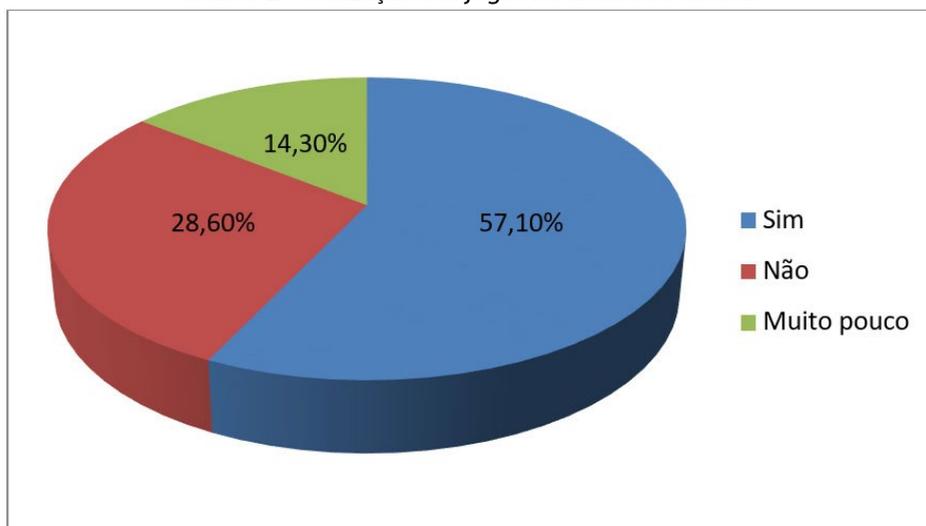
da educação se atualizem em relação às atividades lúdicas, pois ela tem o poder de criar um ambiente mais propenso ao aprendizado, estimulando o potencial cognitivo, motor e social dos alunos.

Após traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, o estudo destinou-se identificar o que os professores entendem sobre o uso do jogo como recurso didático que pode auxiliar no processo de alfabetização. Da análise do conteúdo das respostas apresentadas constatou-se que cinco professores, que representam 71,43% dos sujeitos da pesquisa, consideram que os jogos são mais um recurso que o professor tem para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, todos(as) os(as) professores(as) entrevistados declaram reconhecer o valor dos jogos no processo de alfabetização, ressaltando que eles despertam nas crianças o interesse em realizar as atividades proposta pelo professor.

Os jogos são sim um instrumento lúdico, que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, momento em que as crianças aprendem brincando, para Kishimoto (1994), o jogo é um importante aliado para o ensino, pois coloca o aluno diante de uma situação lúdica. A utilização de jogos pedagógicos visa contribuir para aquisição da escrita e da leitura no processo de alfabetização e facilita o processo de ensino em sala de aula despertando o interesse dos alunos. Fazendo uso das palavras de Kishimoto (2002) o uso de jogos educativos com fins pedagógicos, nos leva para situações de ensino-aprendizagem visto que a criança aprende de forma prazerosa e participativa.

A partir do momento que o professor utiliza o jogo como ferramenta de ensino ele contribui para que a criança relacione a aprendizagem a algo prazeroso e isso desperta o interesse da criança por aquilo que está sendo ensinado. Apesar de todos os professores reconhecerem que os jogos são um recurso didático que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que seu caráter lúdico estimulam as crianças a participarem das aulas e consequentemente contribui para a construção do conhecimento, dois professores disseram que não utilizam os jogos, um disse que utiliza “muito pouco” e apenas quatro professores relataram utilizar os jogos dentro do ambiente escolar.

Gráfico 2 – Utilização dos jogos no ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nessa perspectiva, podemos assinalar que, para a maioria dos professores, os jogos são um recurso pedagógico utilizado dentro do ambiente escolar como forma de tentar garantir a aquisição da leitura e da escrita para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sabe-se que uma proposta lúdica potencializa o aprendizado do aluno, sendo possível fazer com que ele assimile o conteúdo proposto com mais facilidade. Nesse contexto, Kishimoto (1994, p. 13) diz que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante das situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Ainda de acordo com autora, o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo, no ambiente escolar, traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e, através dele, obtém prazer e realiza um esforço para atingir o resultado. Existem

diferentes tipos de jogos educativos e a escolha sobre qual deve ser utilizado deve vim de encontro às necessidades de cada aluno e de acordo com suas vivências, visto que, cada dificuldade apresentada demanda uma estratégia e um encaminhamento específico.

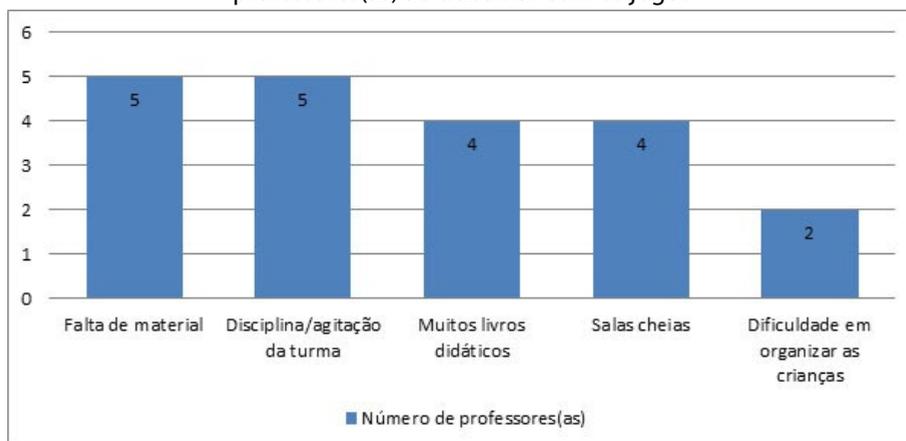
A pesquisa também buscou compreender se os(as) professores(as) planejam o uso dos jogos antes de aplicá-los em suas aulas. Dentre os sete participantes dessa pesquisa dois não responderam essa questão por alegarem não fazer uso dos jogos. Apenas o(a) professor(a) F relatou sempre planejar o uso dos jogos antes de aplicá-lo a seus alunos, relacionando o tipo de jogo ao conteúdo a ser estudado. Sobre esse tema ele(a) respondeu: “Sim, sempre estou planejando onde que eu vou encaixar esses jogos, em qual aula que ele vai entrar, em qual momento que é melhor para as crianças, para eu poder está trabalhando com esses jogos”.

É notório que uma das tarefas do professor é desenvolver estratégias de intervenção que viabilizem a construção de habilidades de leitura e escrita, porém antes de aplicar essas estratégias é preciso que elas sejam pensadas e organizadas e o planejamento deve ser utilizado pelo professor para organizar sua prática pedagógica. Libâneo (2013) explica que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

A presente pesquisa também buscou identificar juntos aos participantes quais as principais dificuldades que eles encontram ao trabalhar com os jogos dentro do ambiente escolar. O gráfico a seguir expressa a representação das dificuldades mais citadas pelos professores.

Gráfico 3 – Distribuição das respostas relativas às dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) ao trabalhar com os jogos



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Observando as respostas referentes a esse tópico nota-se que a grande maioria dos(as) professores(as) destacam a falta de material e a agitação da turma como pontos que dificultam a aplicação dos jogos como recurso promotor da aprendizagem dentro do ambiente escolar. Os professores que utilizam os jogos relataram que para estarem trabalhando com esse recurso dentro da sala de aula eles precisam comprá-los ou confeccioná-los, porém, de acordo com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, que dita as normas da Educação Brasileira, em seu artigo 4º, item VIII, aponta que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar...”.

Cinco participantes da pesquisa demarcaram ainda que a utilização dos jogos causa agitação da turma, fato esse que dificulta a assimilação do conteúdo a ser trabalhado. Para que as atividades lúdicas atinja o objetivo da aprendizagem ela tem que ser planejada e aplicada dentro da realidade da turma, para que as crianças mantenham o interesse e a concentração, nesta perspectiva, diz Kishimoto (1994, p. 36):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do

jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Desse modo, para que o professor tenha êxito ao utilizar os jogos faz-se necessário que o material que será aplicado para os alunos esteja em consonância com o que vai ser ou já foi estudado, e assim, é necessário um planejamento crítico, para que o professor saiba e consiga usar os jogos de forma que seus objetivos sejam alcançados e o aluno consiga atrelar teoria e prática. Para Souza (2007, p. 113), “O uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que alcance o objetivo proposto”.

Uma resposta que me chamou a atenção foi o fato de quatro, dos sete sujeitos da pesquisa, terem feito referência a quantidade de livros didáticos que devem ser trabalhados nas turmas de primeiro e de segundo ano do ensino fundamental. Para ter certeza da quantidade de livros conversei com a equipe pedagógica de escola, que diz que os livros utilizados são da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES e que todas as escolas utilizam os mesmo livros, sendo um total de onze livros.

Para Soares (2002) o livro didático deveria ser apenas um apoio para o professor e não o roteiro de trabalho dele, porém isso praticamente não ocorre, mas segundo o autor não é por “culpa do professor” e sim por culpa das condições de trabalhos que os professores estão expostos. Diante desse contexto, cabe ao professor a reflexão sobre a utilização do livro didático, assim como a confrontação do uso em excesso dessa ferramenta. Destaca-se que compreendemos que esse recurso didático é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, contudo, segundo os professores, o excesso de livros acaba dificultando o planejamento de aulas mais dinâmicas.

Ademais, a pesquisa possibilitou vislumbrar que os professores consideram que as salas de aulas estão “muito cheias”, prejudicando assim o uso dos jogos dentro das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. O professor deve ter

objetivos claros ao trabalhar utilizando os vários recursos didáticos que lhe são apresentados, de acordo com Souza (2007) é preciso enfatizar a importância do apoio estrutural da escola.

Para garantir a participação dos(as) professores(as) na construção do produto educacional e também, para que o caderno de jogos pedagógicos não seja apenas um mero produto final, mas sim um material que realmente possa ajudar os professores a utilizar os jogos como recurso didático que auxilie no processo de alfabetização, foi solicitado que os participantes da pesquisa sugerissem os tipos de jogos que eles utilizam, que eles consideram que as crianças gostam e que contribui para o processo de alfabetização. Os principais jogos citados pelos professores foram: bingo letras, jogo da memória, dominó de palavras, trilha de palavras, bingo de sílabas, quebra-cabeça silábico, descubra o invasor, palavra dentro de palavra e quebra cabeça silábico.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O intuito do caderno de jogos educacionais é contribuir com o ensino de leitura e da escrita, apresentando algumas possibilidades de jogos educacionais que podem auxiliar o trabalho do professor dentro da sala de aula. Ele é composto por jogos que foram sugeridos pelos professores participantes da pesquisa durante a entrevista, sendo assim, ele foi desenvolvido pensando na realidade vivenciada pelos professores e nos recursos que a escola disponibiliza.

A falta desse recurso didático nas escolas, aliada as dificuldades de organização e da manutenção da disciplina na sala de aula são algumas das razões pelas quais esse suporte pedagógico tem sido pouco explorado, dessa forma buscou-se fornecer links gratuitos para que o professor possa acessar os jogos e realizar sua impressão, tendo em vista que a escola fornece internet, notebook e impressora, facilitando assim a confecção e a utilização dos jogos como forma de potencializar o processo de alfabetização, além de otimizar o tempo do professor durante seu planejamento.

Desse modo, esse caderno de jogos educacionais abordará a importância do uso dos jogos como ferramenta que auxilia no processo de alfabetização dos alunos, bem como, trará modelos e estratégias de jogos que os professores poderão utilizar em suas aulas, tornando sua prática pedagógica mais divertida e dinâmica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou entender como os professores alfabetizadores de uma escola municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES compreendem a utilização dos jogos como recurso didático no processo de alfabetização de alunos do 1º e do 2º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, com a realização desta pesquisa, foi possível verificar a real importância de utilizar os jogos para que o aluno tenha uma aprendizagem mais significativa e para que o processo de alfabetização seja mais dinâmico e divertido.

Seu alto potencial atrativo permite a fuga do modo de ensino mais tradicional, ensejando a possibilidade de exploração de outras metodologias que ajudam a tornar o ensino mais dinâmico e o aprendizado mais leve. Entretanto, é de grande relevância que haja responsabilidade do professor em planejar o uso dessa ferramenta, almejando especialmente a evolução da criança e levando-a ao aprimoramento e progresso na sua aprendizagem.

Através da aplicação do questionário e da entrevista ficou evidenciado que todos os professores participantes da pesquisa têm ciência da importância de utilizar os jogos como mais uma ferramenta que vai estimular a aquisição da leitura e da escrita, além de disso, eles entendem que a aprendizagem dos alunos ocorre de forma mais prazerosa e divertida, tendo esses um maior comprometimento em participar das aulas.

Apesar de tal constatação, dos sete participantes da pesquisa apenas quatro relataram fazer uso dessa ferramenta em suas aulas e apenas um professor diz sempre planejar antes de aplicá-lo. Esses dados indicam que é necessário que se invista mais em ações que reafirmam o valor dos jogos como recurso que promove

a aprendizagem, eles não podem ser utilizados de forma superficial, soltos e sem objetivo, é preciso que ele esteja elencado com o conteúdo a ser trabalhado e para isso é preciso que o professor insira seu uso dentro do seu planejamento escolar.

Durante a pesquisa foram vários os questionamentos dos professores sobre os desafios encontrados para utilizar os jogos dentro da sala de aula, dentre eles os mais citados foram a falta de material, a falta de espaço, sala superlotadas, a indisciplina e até mesmo a rotina imposta pela rede de ensino, principalmente em relação a quantidade de conteúdo e de livros didáticos que tem que ser trabalhado nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Em síntese, essa pesquisa comprovou que o uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização. Porém, a falta desse recurso didático nas escolas, aliada as dificuldades de organização e da manutenção da disciplina na sala de aula são algumas das razões pelas quais esse suporte pedagógico tem sido pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ARAÚJO, L. C. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras**. Educ. rev., Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4SpNr9ffx8qpC96q8SP3tcB/?lang=pt#> Acesso em: 20 set. 2022.

ANTUNES, C. **Inteligências e competências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 28 jan. 2022.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, linguagem e alfabetização**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2004.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e brincadeiras e a Educação Infantil**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Alternativa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

SANTOS, M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, P. B. G. E; BERNARDES, N. M. G. **Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade**. Educação, v. 30, n. 1, 19 jun. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/540> Acesso em: 25 mai. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313722008> Acesso em: 04 out. 2022.

SOUZA, S. E. **O uso de recurso didático no ensino escolar**. IN: I Encontro de Pesquisa em Educação IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e práticas educativas. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf> Acesso em : 23 set. 2022.

O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EXISTENTES NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Emanuelly Moreira Alves
Alice Mello Pessotti

1. INTRODUÇÃO

A mediação tem tomado uma proporção muito importante, tanto na vida pessoal como relacionado à escola já que atualmente a própria situação social dos indivíduos como as desigualdades sociais, situação de pobreza que na maioria das vezes causa os conflitos. A prática do *bullying* também é uma das causas que provocam conflitos. E essa mediação se dá por uma terceira pessoa que estará neutra em relação ao conflito que estará manifestado, procurando soluções para sanar o problema.

Dessa forma a mediação surge como uma ferramenta de solução para conduzir os conflitos. Mediar conflitos inclui contribuir para a paz nas instituições educacionais, assim como auxiliar no processo educacional de crianças e jovens com base em valores como a tolerância, a solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças.

Para tanto, a escola necessita, gerar discussões, permitindo que os educandos expressem-se com liberdade, divergindo, analisando, criticando e instituindo suas próprias regras, deste modo, estará colaborando para que estes indivíduos em desenvolvimento estabeleçam uma sociedade fundamentada na autonomia.

Portanto, a mediação de conflitos no âmbito escolar necessita obedecer a determinados critérios indispensáveis, destacando dentre eles a fundamental postura do mediador, devendo este adotar uma função de referência e estar em constante aprimoramento.

2. DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE DE ACORDO COM PIAGET

Nesta pesquisa sobre desenvolvimento moral, Piaget voltou-se para o julgamento moral e fez observações que explicam o comportamento das crianças apenas em termos da prática de regras.

O autor entende que o desenvolvimento do que chama de prática das regras acontece em quatro etapas. A primeira é determinada pelo autor como sendo simplesmente motor e individual, onde a criança tem o contato com as bolinhas de gude, de acordo com seus anseios e seus hábitos motores, produzindo projetos ritualizados e mais individuais (PIAGET, 1994).

A segunda etapa é chamada de egocêntrica (2-5 anos, aproximadamente) e inicia-se no momento em que a criança começa a se relacionar e fazer o exercício de internalizar as regras do exterior. Isso quer dizer que a criança, independente de brincar sozinha ou coletivamente, joga para si. Como a regra ainda é exterior ao seu pensamento, ela não consegue articulá-la e, assim, aplica-la às suas ações e às dos outros, podendo, todos os envolvidos nas brincadeiras, vencer ao mesmo tempo; isso indica que não há preocupação com a codificação das regras. Trata-se de uma imitação dos outros e da utilização dos exemplos recebidos. (PIAGET, 1994).

A terceira etapa ocorre com crianças entre sete ou oito anos e chama-se fase da cooperação nascente, ou seja, é a prática de regras é assinalado por uma necessidade de entendimento mútuo. Nessa etapa, o jogo, que anteriormente se fundamentava no prazer basicamente motor e egocêntrico, tornou-se social. A criança procura a compreensão das regras do jogo, contudo, dão respostas divergentes a respeito de como jogar quando são interrogados individualmente.

Assim, os meninos de sete a dez anos só chegam a se entrosar, no decorrer de uma mesma e única partida, e são incapazes de legislar sobre o conjunto dos casos possíveis, tendo cada um, a respeito das regras do jogo, uma opinião ainda completamente pessoal (PIAGET, 1994: p. 47).

A quarta etapa, surge por volta dos 11 ou 12 anos, e é caracterizada pela codificação das regras, a partir de agora o jogo estará afinado. Nesta fase, as crianças demonstram concordância quando precisam fazer um acordo. Nessa etapa, eles respondem com coesão ao questioná-los a respeito das leis do jogo, concordando com exatidão sobre regras instituídas em uma partida.

Piaget admira-se ao observar o número de regras e formas de jogar que um menino de onze anos consegue registrar. Assegura que a dificuldade do jogo de bolinhas é tão grande quanto à das normas ortográficas (PIAGET, 1994).

Simultaneamente com a prática das regras, o autor percebeu que o entendimento das regras está se desenvolvendo, e o progresso das regras é mais estável, mas a ideia geral é igualmente clara. A consciência das regras pode ser expressa na forma de três etapas. A primeira etapa é da anomia, crianças de 5 anos até 6 anos de idade que não consegue seguir as regras coletivas. Piaget (1994) aponta que mesmo na idade mínima são incontáveis os acontecimentos externos que impõem à criança o conceito de regularidade. Fatos físicos, como mudança do dia para a noite ou pressão que os próprios pais exercem sobre a criança para cumprir certas obrigações. Rapidamente fica claro que, desde o início da vida, os seres humanos foram regidos por uma grande quantidade de regras.

A segunda etapa é a da heterônoma criança de 9 até 10 anos de idade, nota-se um interesse em participar das atividades coletivas. Os indivíduos heteronômicos veem as regras como imutáveis, o que é uma característica necessária para que uma lei se torne legal. Esse fato decorre da crença de que as regras são constituídas por uma espécie de divindade porque vêm da autoridade. A criança crê que é obrigatório seguir o que foi estabelecido e quem impor contratos sociais para modificar as leis, estará cometendo uma infração. Portanto, nessa etapa a criança não compreendeu ainda o significado de existir regras. A moral se constituirá fundamentada no respeito pela autoridade e pela obediência (PIAGET, 1994).

Na terceira e última etapa que tem início aos 10 anos é a da autonomia, suas particularidades obedecem à percepção adulta do jogo. Piaget (1994) destaca três modificações fundamentais relacionadas com a etapa anterior.

Inicialmente é enfatizado que as regras não são mais imutáveis como anteriormente, elas têm flexibilidade maior, sendo capazes de modificações desde que tenha um acordo recíproco. A inovação será admitida, do mesmo modo que as opiniões, contudo só serão agrupadas à legislação se forem avaliadas pelos demais. As pessoas independentes “não acreditam mais em que tudo tenha sido feito da melhor maneira no passado e que o único meio de evitar os abusos é respeitando religiosamente os costumes estabelecidos” (PIAGET, 1994, p. 61).

Posteriormente, a criança compreende que as regras não são permanentes, mas entende que são transmitidas por meio de gerações. O último destaque é relativo à origem do jogo e das regras, nele as crianças, igualmente os adultos, percebem que as regras não foram atribuídas por Deus, mas sim instituídas pelas próprias crianças.

A partir desse momento, a ligação entre cooperação e autonomia ultrapassa a da coação com o egocentrismo, “é a partir do momento em que a lei de cooperação sucede a regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1994, p. 64).

Piaget (1994) ressalta que o desenvolvimento moral só é possível e se estabelece nas relações que a criança institui com o outro. Ele apontou duas maneiras de relação social: a coação e a cooperação.

2.1. O conflito na escola: aspectos históricos e da atualidade

O conflito é uma circunstância de confronto entre duas ou mais pessoas, entre os quais há o antagonismo originado por uma diferença de interesses. Determinados conflitos acontecem com violência quando, de alguma maneira, fracassam os instrumentos mediadores, não permitindo assim um confronto pacífi-

co. O conflito em si não necessita provocar agressividade, é uma ação natural, que se rompe num sistema de relações onde envolvem espontaneamente o confronto de interesses (FERNANDEZ, 2005).

Para Vasconcelos (2008, p. 19), cada parte tende a concentrar todos os raciocínios e evidências na busca de novas razões para fortalecer sua posição unilateral na tentativa de enfraquecer ou minar o argumento da outra parte. O autor acrescenta que o conflito não é algo que deva ser enfrentado negativamente.

Assim, um conflito é um processo que começa quando uma parte acredita que outra parte a está prejudicando. Desentendimentos sobre um determinado assunto podem causar conflitos, cuja causa e propósito é uma luta de razões. Em particular, pode haver disputas legais, conflitos de valores e crenças.

O conflito aparece sucessivamente quando existem necessidades ou interesses distintos, sendo estes de qualquer natureza. Embora estiverem ligados a experiências negativas, pode ser enfrentado de forma positiva nos conhecimentos pessoais, se for enfrentado como um momento de crescimento. Nessa perspectiva, fica evidente que independente da forma, os conflitos são capazes de ser enfrentados com uma ocasião de conhecimento de si, do outro e da sociedade.

Na sociedade pós-moderna em que vivemos, vivenciamos esses conflitos todos os dias, e muitos outros conflitos de diferentes conceitos podem ser adicionados. De acordo com Lugli (2018), por meio destes, desencadeia-se o processo de equilíbrio ou autorregulação, além de promover o desequilíbrio da interação entre os pares, o que faz com que o sujeito reflita sobre o método de reconstrução da reciprocidade.

O mesmo autor assegura que o conflito é essencial para o desenvolvimento social e moral de um indivíduo, pois facilita o aprendizado de valores, regras e consciência emocional. Nessa perspectiva, o conflito afeta as pessoas desde o nascimento, por isso é fundamental aprender a manejá-los prematuramente, pois a mediação de conflitos abre oportunidades para a resolução de problemas essenciais ao desenvolvimento moral.

Dessa forma, o conflito abre possibilidades para que sejam trabalhadas questões do desenvolvimento moral, contribuindo na formação do sujeito, de forma que estes sejam autônomos, adotando atitudes coerentes, vivendo harmoniosamente e com respeito (LUGLI, 2018).

Abordou-se até aqui a respeito dos conflitos, mas como essa pesquisa está pautada com o dia a dia escolar, será abordado a seguir como e desde quando o conflito pode ser visto na escola.

2.1.1. Como e desde quando o conflito pode ser visto na escola

O conflito sempre existiu no ambiente escolar, eles podem ser apreciados de diferentes maneiras, mas, neste caso, são causados pela moralidade humana. Eles começam na infância e, como a escola é um meio de socialização fora do primeiro lar da criança, ela se manifesta de diferentes maneiras e por diferentes motivos. Para Chrispino (2002, p.29) o conflito é parte integrante da vida e das atividades sociais, sejam modernas ou antigas.

Hoje na escola todas essas explicações são encontradas. O convívio escolar está permeado pela cobiça do poder, do existir, do ser e de aprender. Do relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre professores, entre professores e pais, ou entre professores e direção, é provável que apareçam opiniões opostas, que podem ser produzidas por várias causas, resultando em conflitos (GASPAR, 2012).

Dessa forma a simples convivência de várias pessoas no mesmo espaço com ideias diferentes, pode gerar conflitos, sendo necessário que a escola esteja preparada para lidar com essa heterogeneidade.

Dentro da família, as crianças vivenciam questões morais únicas em relação aos valores e crenças particulares de cada família; na escola, eles expandem seus relacionamentos tendo contato com diferentes culturas, comportamentos e princípios. Desse modo, nessa mudança, as crianças precisam aprender a viver

de acordo com as regras de busca do bem-estar coletivo, ao invés de priorizá-lo, como acontece no espaço familiar.

A escola, como uma instituição importante para a socialização, é o local mais propenso a conflitos, especialmente quando as crianças começam as interações sociais e aprendem como combinar diferentes perspectivas. Diversos conflitos são vivenciados diariamente no dia a dia da escola, com isso, percebe-se a necessidade de promover juntamente com os professores ações reflexivas, com o intuito de possibilitar novas oportunidades na atuação e compreensão a respeito do tema. Pela complexidade dos tipos existentes e suas múltiplas manifestações, este é um desafio social.

Os conflitos são inseparáveis à condição humana e conforme Curbelo (2005, p. 42) “O conflito está presente no primeiro e no último ato de nossa vida, no nascer e no morrer, ao criar algo e ao mantê-lo. Os mais pessimistas diriam que estamos destinados a eles”. Nesse aspecto, o problema não é a existência de conflitos, mas a forma como os indivíduos enfrentam e resolvem as situações de conflito.

Para Carácio (2014), devido às diferenças de valores pessoais, interesses e necessidades, o relacionamento entre os alunos tem estado em conflito. Na sociedade pós-moderna em que vivemos, vivenciamos esses conflitos todos os dias, e muitos outros conflitos de diferentes conceitos podem ser adicionados.

Assim, as escolas são frequentemente vistas como locais que promovem conflitos. Nela, uma população muito diversa, interage inevitavelmente e constantemente, seja na sala de aula, saguão, refeitório ou outro espaço. Dessa forma, os conflitos são algo de natural e indispensável tanto na nossa vida pessoal e quanto na social.

O conflito é parte integrante da escola e esta vem enfrentando grandes desafios para administrá-lo como o medo, a insegurança e até mesmo pelo despreparo dos docentes, equipe diretiva, equipe pedagógica e comunidade escolar em geral.

2.2. Mediação de conflitos e o seu papel na escola

O uso de diferentes termos e interpretações do que é mediação de conflitos tem sido considerado e discutido em diferentes espaços sociais. Apresentar certos significados ou resultados sobre a natureza dessa abordagem torna-se uma tarefa relevante e necessária, principalmente quando a quantidade de conflitos e suas diferentes manifestações nos desafiam a uma solução pacífica.

Como o próprio nome sugere, as estratégias de mediação de conflitos nas escolas envolvem uma série de ações que visam estimular o diálogo e a reflexão entre os atores educacionais, promovendo o desenvolvimento do processo educativo. Vários fatores influenciam o desenvolvimento do processo educacional.

As relações sociais na escola às vezes contribuem e às vezes são prejudiciais. Os relacionamentos mostram cortesia, cooperação, coesão da equipe, compaixão, tolerância, respeito pelas diferenças, desenvolvimento de resiliência, amizade, liderança positiva, autocontrole, independência e disciplina colaboram ativamente para o processo educacional.

No entanto, relacionamentos com desordem, agressão, grosseria, hostilidade, indiferença, preconceito, desigualdade e abuso de poder tendem a criar dor, decepção, frustração, esperança, baixa autoestima, gerando dessa forma conflitos (GASPAR, 2012). Esses conflitos são preocupantes, visto que desestabilizam as relações escolares, gerando violência.

A mediação de conflitos na escola é avaliada como uma forma pacífica de resolver os problemas que aparecem no meio escolar. Além disso, a mediação é vista como um meio apropriado de prevenção do conflito. Porém, ainda necessita ser discutida e fortalecida, pois ainda não faz parte do cotidiano da maior parte das escolas.

Discorrer a respeito da mediação de conflitos na escola é discutir o desenvolvimento humano, é discorrer sobre uma nova postura diante do processo de ensino aprendizagem. A mediação retrata uma nova forma de ver e enfrentar as adversidades da escola de hoje. Atualmente, na escola trabalhar com a diversida-

de, é capaz de tornar-se significativo quando os professores procuram ressignificar as relações ocorrem nesse contexto (BORSCHIED et. al. 2017).

A missão de ensinar deve proporcionar uma relação entre o professor e o aluno de segurança e amizade. Quando esta relação tem êxito o professor faz com que a criança se espelhe nele, não apenas no pensamento, como também na maneira de agir. Por esta razão, é que o professor necessita propor atividades em sala de aula que instiguem a criatividade, colaboração, trabalho em grupo, desenvolvendo dessa forma autonomia nos alunos.

3. METODOLOGIA

O método utilizado foi o de pesquisa qualitativa. Assim, foi iniciado com a orientação bibliográfica, que recorreu a dissertações, artigos e teses sobre a temática. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Outro passo do trabalho foi a realização de uma pesquisa de campo, através de uma entrevista semiestruturada utilizando um roteiro desenvolvido pela pesquisadora com os professores da escola pesquisada.

O lócus da pesquisa foi a EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, na localidade de Jaqueira, Presidente Kennedy-Es, cujos sujeitos foram 5 professores.

As entrevistas foram realizadas presencialmente seguindo os protocolos de distanciamentos, devido o momento de pandemia que estamos vivendo. Elas serão agendadas previamente. Também foi informado ao entrevistado sobre o tema a ser tratado e qual o tempo e duração, além de solicitar permissão para a gravação de toda a conversa. Cada entrevistado, ao concordar e conceder a entrevista, assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na entrevista semiestruturada, o investigador formula um roteiro de questões ou tópicos, como se fosse um guia. De acordo com Triviños(1987),

para que se consiga sucesso na realização da entrevista semiestruturada é indispensável à elaboração de um roteiro, para que o pesquisador utilize como norteador da entrevista.

As questões utilizadas foram abertas e fechadas, visando à descoberta, ressaltando a interpretação, com a utilização de uma comunicação clara e simples, na qual o entrevistado tenha a oportunidade de pensar a respeito do tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

O roteiro contemplou os seguintes aspectos: formação, bem como, as concepções dos professores em relação aos conflitos e mediação.

Por se tratar de metodologia que compreende o enfoque qualitativo, a entrevista semiestruturada individual foi empregada como instrumento de coleta de dados. Este tipo de entrevista de acordo com Minayo (2001) constitui-se como o instrumento mais empregado na pesquisa do tipo qualitativa, permitindo maior abrangência de significado das palavras que expressam as ações. Com este instrumento, conforme a autora pode-se desenvolver e aprofundar a comunicação, afim de perceber o verdadeiro sentido da ação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa parte da pesquisa foi feita a apresentação e análise dos resultados obtidos através de entrevistas realizadas com professores do 5º e do 6º ano da escola pesquisada. A fim de nos aproximarmos mais com o público estudado, buscamos analisar a formação acadêmica dos professores entrevistados.

Com isso, notou-se que a maior parte deles possui mestrado (3= 60%) enquanto os demais possuem pós-graduação (2= 40%). A formação inicial do professor é à base de seu trabalho, porém a formação continuada e as experiências irão favorecer na construção dos conhecimentos e habilidades.

De acordo com o censo demográfico de 2020 nos últimos 10 anos a busca por cursos de licenciatura aumentaram de forma considerável (MEC, 2020).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), 79% dos professores brasileiros que atuam na educação tem ensino superior. No estado do Espírito Santo 97,5% destes professores tem formação acadêmica e no município de Presidente Kennedy 96,1% dos professores tem ensino superior.

Observa-se que tanto a formação acadêmica dos professores do Espírito Santo, quanto à formação dos professores do município de Presidente Kennedy vão além da média do país. Isso ocorre porque o município desde o ano de 2010 desenvolve um programa de incentivo ao ingresso ao Ensino Superior e Técnico, por intermédio da oferta de bolsas de estudos para Cursos Técnicos, Superior, Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em diversas áreas do conhecimento. O PRODES-PK (Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior e Técnico do Município de Presidente Kennedy) atende mais de 900 (novecentos) alunos nos diversos níveis de formação propostos pelo programa, com o pagamento integral de mensalidades e custeio do transporte dos estudantes, uma vez que a localidade não dispõe de nenhuma instituição de ensino superior ou escola técnica profissionalizante.

4.1. A percepção dos professores quanto ao conceito conflito no contexto escolar

Buscando compreender como o professor conceitua conflito no contexto escolar, as falas indicam que, por mais que os entrevistados não reduzam conflito à violência física, eles fazem uma relação direta entre conflito e divergência. Contudo, de acordo com Chrispino (2002, p.15), "Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento", seja da vida atual ou antiga. Nascimento; Sayed (2002) expõem em seus estudos que o conflito é uma fonte de novas ideias e pode levar a discussões abertas sobre questões específicas. Isso é bom porque nos permite expressar e explorar diferentes perspectivas, interesses e valores. As autoras asseguram que os indivíduos e grupos podem

oferecer uma infinidade de opções para a resolução de conflitos. Que estes possam ser ignorados, suprimidos ou melhorados para torná-los elementos auxiliares no desenvolvimento de uma empresa ou organização.

A simples convivência de várias pessoas com ideias diferentes em um mesmo espaço pode gerar divergência entre os pares, sendo necessário que as escolas (e as sociedades) se preparem para conviver com esse tipo de heterogeneidade, decorrente do próprio contexto multifacetado que é a escola. Assim, divergências são esperadas em um qualquer contexto social que permita o aparecimento das multifacetadas dos viventes. O que se busca com uma educação voltada para a autonomia é que todos possam viver suas expansões identitárias, respeitando os limites estabelecidos para aquele ambiente, assim como o direito de todos aqueles que ali habitam. Isso só é alcançado a partir do diálogo e da construção conjunta de soluções para as divergências, o que vem a ser um dos resultados da mediação de conflitos.

Assim, não se espera que não existam divergências e conflitos no contexto escolar, mas que alunos e professores possam construir e desenvolver ferramentas para lidar com os mesmos, de forma conjunta com vistas a reestabelecer um ambiente viável e respeitoso a todos que ali habitam.

Também buscou-se saber o que os professores consideram como elementos que mais gera conflitos em contexto externo à sala de aula.

As falas dos entrevistados nos permitem observar uma multiplicidade de fatores envolvendo os conflitos nas escolas, inclusive fatos externos à convivência escolar e à relação aluno-aluno ou professor-aluno, o que chama a atenção para a dimensão da vida escolar para além dos muros da própria escola. Além disso, observa-se uma menção à relação entre conflito e desobediência, o que preocupa, uma vez que isso indica que a obediência seria a solução para o retorno à ordem.

Quando se trata de mediação de conflito com vistas a uma educação para a autonomia, não reduzimos o olhar para a obediência, mas para o respeito mútuo, que permite que os sujeitos os valores dos envolvidos nas situações, assim como

reconheçam seus papéis na manutenção da relação. Contrariamente, a obediência só tem foco na regra, que passa a ser mantida pela própria regra arbitrária, desconsiderando o que é valorativo no contexto.

De acordo com Aquino (1998) acredita-se que está sendo formada uma nova geração decorrente da crescente democratização política do país e, de modo geral, com a desmilitarização das relações sociais. Hoje o que a escola tem outro tipo de aluno, sendo este um novo sujeito histórico, porém ainda carrega as consequências do modelo pedagógico que enfatiza a imagem de um aluno submisso e que tem medo.

Hoje nos deparamos com várias situações na escola que ocasionam conflitos como, *bullying*, indisciplina, falta de respeito, agressões entre alunos, dentre outros. E eles necessitam ser discutidos separadamente uma vez que classificá-los em somente uma categoria é distorcer a realidade escolar (LIMA, 2014).

A escola tem papel fundamental no convívio e concepção de uma proposta social que beneficie os bons comportamentos, o respeito mútuo, a disciplina, o autocontrole, a responsabilidade e a convivência são valores em si mesmo para a qual toda escola necessitaria ser norteada (FERNANDEZ, 2005). Para tanto, a escola deve facilitar a discussão, permitindo que os alunos se expressem livremente e, assim, contribua para a construção das regras desse espaço, sendo a escola entendida como um espaço formado pelo homem.

No contexto escolar se faz necessário estar preparado para atuar com diversas identidades, diferentes sujeitos, com suas particularidades. Desse modo, tomando como base a escola pesquisada, observa-se a grande diversidade de identidades, como por exemplo, alunos provenientes de famílias de baixa renda, onde muitos pais trabalham em serviços gerais, mães que trabalham como domésticas, famílias envolvidas com crimes, dentre outros. Assim, o mediador necessita pensar no aluno observando o lugar que ele ocupa no mundo, atendendo dessa forma suas ações e atitudes a partir do seu aspecto sociológico.

Da mesma forma que tentamos compreender como o conflito atinge o contexto fora da sala, buscou-se investigar o que, o ponto de vista dos entrevistados o provoca na sala de aula.

Percebe-se nas falas dos entrevistados que o *bullying*, o preconceito e a indisciplina prevalecem na fala dos professores como causadores do conflito em sala de aula. O *bullying* está cada vez mais presente na escola, prejudicando tanto a vida acadêmica do aluno quanto a emocional, em todas as classes sociais. De acordo com Leão (2010) o *bullying* é caracterizado por um problema mundial encontrado em todas as escolas, privadas e públicas, e vem se expandindo nos últimos anos. Segundo Leão (2010, p. 04), *bullying* diz respeito a uma série de atitudes e comportamentos abusivos entre colegas que ocorreram várias vezes durante o ano letivo.

Vale ressaltar que o *bullying* na maioria das vezes tem início com a recusa de aceitação de uma diferença que abranja raça, religião, condição econômica, e/ou física, diferença de ordem psicológica ou sexual ou atrelada a aspectos como força, coragem e até mesmo habilidades esportivas ou intelectuais. (Leão, 2010). Assim, é indispensável que a escola esteja preparada para desenvolver projetos buscando desenvolver relações cooperativas, para que deste modo à escola seja a referência não somente educativa, mas de guiadora de princípios dignos e humanos (Leão, 2010).

No que se refere à indisciplina, Aquino (1998) a define como uma denúncia de que existem relações descontínuas e conflitantes entre a escola e a sociedade, decorrente da relação professor-aluno-escola, quando são tomados como recortes sociais isolados. No ponto de vista do autor, esse fenômeno será superado quando a relação professor-aluno for pensada e ganhar novas significações, com mais sentido. Contudo, nesta pesquisa nota-se que os entrevistados fazem um olhar para a indisciplina enquanto a perda de uma ordem pré-determinada e imposta por cada escola e professor, sendo sua superação a obediência à regra de forma passiva e acrítica, desconsiderando qualquer possibilidade de construção conjunta de uma nova ordem. A mediação de conflitos propõe exatamente o contrário, na medida em que

busca que um coletivo se acenda no contexto escolar, de forma que todos possam operar pela construção, manutenção e reestabelecimento da ordem. Neste olhar, a regra é um compromisso conjunto, e sua manutenção, uma missão de todos.

Também foi questionado se o professor tem se lançado a participar da solução dos conflitos entre os alunos e como. Dos cinco professores entrevistados, quatro responderam que sim, que buscam resolver através do diálogo. O diálogo é uma conduta característica da mediação de conflito, uma vez que propõe construção conjunta, análise de fatores envolvidos, estratégias de novas ideias.

Dessa forma, a chave para a resolução de conflitos é compreender os motivos, os porquês que estão por trás de cada fala, sendo imprescindível entender e saber ouvir. Através do diálogo é despertado nas pessoas, o respeito, o comprometimento, a responsabilidade, o crescimento e a confiança sentimentos importantes no processo da mediação de conflitos.

Outra questão abordada foi em relação às maiores dificuldades na resolução de conflitos em sala de aula e entre os alunos. Percebe-se que a fala dos professores que contrapõe a prática da mediação de conflitos, uma vez que esta visa a autonomia do aluno e sua potencialidade ao resolver os problemas que o circundam. Nestas falas, o aluno desaparece e o contexto escolar fica restrito à gestão dos pais e professores, sendo o aluno apenas uma peça a ser reestabelecida.

Sabe-se que escola e família necessitam andar juntas para que o desenvolvimento do aluno possa ser efetivado na sua integralidade, contudo, nossa vivência no chão da escola nos permite enxergar que essa integração é muito pequena. Na busca por este desenvolvimento integral do aluno e, conseqüentemente, da sociedade, cada um tem uma importância. À família cabe o desenvolvimento de valores e da identidade dos filhos enquanto a missão da escola é reconstruir e sistematizar o conhecimento histórico, social e moral (Aquino, 1998).

A mediação, na resolução de conflitos necessita oferecer aos envolvidos, um ambiente ideal para desenvolver, a resolução do problema, a habilidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficiente, compreensão do olhar do outro.

Em seguida foi questionado se o professor já ouviu falar da metodologia de mediação de conflitos e a totalidade dos participantes disseram que sim. Além disso, foi questionado o que os professores sabem a respeito da mediação de conflitos. Percebe-se pela fala dos professores entrevistados que os mesmos já ouviram falar acerca da mediação, mas que os mesmos não detêm conhecimento do que realmente é a mediação e de como agir diante dos conflitos na escola, mediante esta técnica. Nota-se apenas na fala do Professor E um conhecimento mais claro sobre a técnica, assim como já percebido em outros momentos da entrevista.

Na questão que foi perguntado se o professor fez algum curso ou leu algum livro sobre esse tema, de acordo com as respostas obtidas apenas dois nunca leram nada sobre o assunto e todos ainda não realizaram nenhum curso sobre o tema. Pode-se observar que o conhecimento sobre a mediação de conflitos, precisa ser aprofundado para que estes possam lidar com as situações conflituosas. Dessa forma, a compreensão sobre o conflito para o professor necessita ser formada de maneira que suas representações sejam estabelecidas positivamente. Para tanto, a escola precisa organizar-se para que esses modelos, de fato, sejam representativos no cotidiano do professor.

Quando perguntado se o professor deve intervir no conflito entre os alunos, todos responderam que sim, visto que o professor é o principal mediador em sala de aula. Assim, ficou evidenciado que os professores não sabem como deve ocorrer a mediação, pois o professor não deve intervir nas situações de conflito e sim serem interlocutores nessas situações.

Outra questão que foi abordada questionou qual o papel do mediador num conflito. Evidencia-se na fala dos professores que a maioria não sabe qual é o papel do professor na mediação de conflitos. Na última questão foi perguntado se o professor se considera preparado para ser um mediador de conflitos em sala de aula, apenas um professor ainda não se sente seguro para atuar como um mediador. O restante afirmou que sim, que já vem desenvolvendo esse papel a tempo e que têm buscado, através de leituras, se aperfeiçoarem para melhor desenvolver suas ações diante de situações de conflito na escola.

Contudo, nossos dados demonstram que estes professores não se encontram preparados para a atuação como mediadores de conflitos, uma vez que o professor que atua como mediador na escola deve ser o interlocutor na resolução dos conflitos, gerando momentos de diálogo de forma a cooperar na busca de amenizar os problemas relativos a toda diversidade social que atinge todos, através de medidas e propostas socioeducativas.

Diante das respostas obtidas nas entrevistas pode-se evidenciar que os professores ainda tem muita dificuldade em entender o que é um conflito e como lidar em situações de conflito. Percebe-se que os entrevistados tentam fazer o melhor que podem nas situações de conflito, no entanto, a falta de conhecimento do método em si para lidar com o conflito pode tornar suas ações ineficazes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa se faz necessário recordar determinadas questões que lhe foram norteadoras averiguando o resultado conseguido e quanto ainda podemos evoluir nessa caminhada que não terminará aqui. O objetivo geral da pesquisa em torno das quais a investigação se desenvolveu foi identificar como os professores de alunos de 10 e 11 anos pensam o conflito entre alunos bem como as formas que utilizam para mediar e/ou solucionar-los.

No desdobramento do objetivo acima indicado buscou-se mapear os tipos de conflitos registrados nos documentos da escola, bem como, analisar se existem e quais são os conflitos entre alunos, assim como as formas de como estes são resolvidos, identificando o papel do professor na mediação de conflitos de acordo com os entrevistados e por fim desenvolver uma capacitação sobre Mediação de Conflito para os professores de uma Escola Municipal de Presidente Kennedy.

Foi constatado que existem muitos conflitos na escola, como, *bullying*, indisciplina, falta de respeito, agressões entre alunos e que eles precisam ser problematizados e pensados separadamente, já que classificá-los em apenas uma categoria é distorcer a realidade escolar. Porém, percebe-se que muitos professores

desconhecem a forma de como mediar esses conflitos. O mediador não trará a solução assim como não decidirá nada, mas sim irá proporcionar meios para que as partes encontrem a solução.

Evidenciou-se que os conflitos mais presentes na escola de pesquisa é *bullying*, preconceito, racismo, divergência de opinião, atitude desordeira, falta de comprometimento com os estudos, conversas inoportunas na hora das explicações.

Para tanto, os professores procuram através do diálogo solucionar estes conflitos, mas que muitas vezes pela falta da parceria com os pais, os alunos acabam gerando novos conflitos.

Diante do que foi exposto na pesquisa e de acordo com os resultados, evidenciou-se que os objetivos foram alcançados visto que foram mapeados os tipos de conflitos registrados nos documentos da escola, analisando os conflitos existentes entre alunos, bem como as formas de como estes são resolvidos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista Faculdade de Educação. Jul.1998.

BORSCHIED, Aline Spies; HEMMING, Ana Luisa Kolling; BERGMANN, Evelyn Franciele Thomé; STEIN, Deise Josene. **Mediação de conflitos na escola: Uma prática além do visível**. 2017. Disponível . Acesso em 20 de mar. 2021.

CARÁCIO, F. **Concepções de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. Dissertação de Mestrado - Universidade Paulista de Marília, Marília, 2014.

CHRISPINO, Raquel S.P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. 2ed. São Paulo: Biruta, 2002.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

GASPAR, Maria Vicentina de Oliveira. **Estratégias escolares no combate à violência**: a mediação em uma escola de São Sebastião – Distrito Federal. 2012. 128fls. Dissertação do curso de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. **O fenômeno Bullying no ambiente escolar**. Revista FACEVV. Vila Velha. Número 4. Jan./Jun. 2010. p. 119-135.

LIMA, Vitória-Régia Rodrigues. **Mediação de conflitos no ambiente escolar: uma questão para a gestão-escolar**. 2014. Disponível em . Acesso em 20 mar. 2021.

LUGLI, Ieda Alves. **Conflitos interpessoais na educação infantil**. São José do Rio Preto, 2018.

NASCIMENTO, E.M.; EL SAYED, K. M. **Administração de conflitos**. Coleção **Gestão Empresarial**. In: Capital humano. Curitiba, 2002. Disponível em: . Acesso em 20 abr. 2021.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na criança**. São Paulo. Summus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas,1987.

A PRÁTICA DE LEITURA CRIATIVA COMO ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES LEITORAS DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS

Franciele Alves da Silva
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo compõe a síntese da pesquisa do Mestrado em Educação e que se propôs explorar a criatividade no ato de ler, por meio de estratégia de superação das dificuldades leitoras das crianças nas séries iniciais.

O principal objetivo do estudo foi analisar os impactos positivos que a criatividade pode trazer para o desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliem as/os estudantes com dificuldades de leitura. Como objetivos específicos foram delineados os seguintes aspectos: analisar a relação existente entre o tempo de experiência na docência e o uso da criatividade docente na prática diária; discutir a importância da criatividade no exercício do trabalho educativo; apresentar estratégias de leitura inovadoras que estimulem o potencial criativo das/os discentes; e por fim desenvolver uma cartilha digital destinada à docência dos anos iniciais, com orientações e sugestões de como utilizar a criatividade no desenvolvimento de estratégias de leitura com o propósito fortalecer o processo de aprendizagem de leitura da criança. A justificativa para escolha do tema veio da necessidade de se abordar a importância do uso da criatividade docente no desenvolvimento de estratégias de leitura inovadoras para superação das dificuldades leitoras de educandas/os nos anos iniciais.

Qualitativa, a pesquisa teve como sujeitos seis professoras da EMEIEF São Salvador, que atuam nas 5ª, 6ª e 7ª séries, no município de Presidente Kennedy-ES, em 2021. Utilizou-se entrevista semiestruturada, através de conversas online,

via aplicativo Google Meet devido a Covid 19, causada pelo Corona vírus que obrigou mundialmente o isolamento social das pessoas. A pesquisa metodológica contextualiza teorias e práticas de aprendizagem com destaque à importância de procedimentos didáticos para difundir ensino da leitura criativa nas escolas municipais de Presidente Kennedy (ES).

Essenciais, as entrevistas às professoras objetivaram levantamento de informações e posterior discussão sobre pontos que contribuíram para definir a investigação, o que permitiu não apenas traçar um diagnóstico da visão docente acerca da importância da criatividade como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, mas também discutir sobre formas de se desenvolver nas/os educandas/os o potencial leitor dentro e fora da escola.

O procedimento online permitiu identificar recursos usados pelas docentes no enfrentamento das dificuldades leitoras de estudantes, com metodologias criativas, e verificar quais ações pedagógicas têm sido desenvolvidas para ajudar essas crianças a vencer condições que estorvam o ensino-aprendizagem de leitura.

O respaldo teórico para discutir o despertar da criatividade e motivação nas aulas de leitura se instituiu com os/as autores/as da área em questão. Na visão de Starko (2010), se nós, professores/as, esperamos ajudar discentes a aumentar sua inventividade, precisamos determinar quais aspectos podem ser influenciados e qual é o nosso papel nesse processo. Existem diversos pontos de vista sobre a origem da criatividade, como ela é mostrada e que tipos de atividades podem incentivá-la.

Para Beghetto e Kaufman (2014), nossa função como educandas/os irá variar dependendo das teorias e modelos de criatividade que seguimos. Se acreditarmos em Skinner¹, por exemplo, recompensaremos cada esforço que se aproxime de uma resposta criativa para aumentar o desempenho, porém, caso favoreçamos uma posição humanista, enfatizaremos uma atmosfera que apoie a saúde mental.

1 Burrhus Frederic Skinner, conhecido como B. F. Skinner, foi um psicólogo behaviorista e filósofo norte-americano professor da Universidade Harvard de 1958 até sua aposentadoria, em 1974.

Dessa forma, defendem Cress e Holm (2016), as e os proponentes de teorias de sistemas terão de atender a uma combinação de conhecimento disciplinar e uma atmosfera de sala de aula que apoiem o comportamento criativo. Quaisquer tentativas devem ser fundamentadas em uma perspectiva ou conjunto de perspectivas.

Nesse sentido, afirmam Hong et al. (2014), as atividades de sala de aula, práticas e estratégias que fundamentem a criatividade, assim como as técnicas para desenvolver o pensamento criativo, devidamente embasadas por essas teorias e de acordo com a realidade, devem ser adotadas para fortalecer o potencial e o desempenho criativos das e dos estudantes em sala de aula.

Para Sawyer (2015), todas/os as/os professoras/es, incluindo educadoras e educadores de tecnologia, precisam examinar o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado e como o desenvolvimento e o crescimento da criatividade devem ser inseridos no ensino e na aprendizagem.

No entanto, de acordo com Kozbelt et al. (2010), já era explicado décadas atrás que os processos motivacionais são a base para a coordenação de objetivos e estratégias criativas na leitura. A motivação para a leitura é multifacetada, incluindo objetivos, motivação intrínseca e extrínseca, autoeficácia e sentido social.

Segundo Cartwright et al. (2016), a motivação é uma das características pessoais que influenciam as atividades e realizações dos indivíduos na forma de finalidades, convicções e necessidades, porque existe forte ligação entre o interesse discente pelos textos e a compreensão deles.

Em seu estudo do estímulo motivacional, Khudair e Abu Gazal (2016) defendem que o desenvolvimento de estratégias de leitura em ambientes de aprendizagem é de sua importância. A motivação ativa e orienta a compreensão leitora, a construção do sentido dos textos. Tal significado emerge da interação entre leitor/a e texto, entre o conhecimento, a habilidade e o interesse.

Lembram Meyer e Lederman (2013), as e os estudantes que aplicam conscientemente formas estratégicas para compreender claramente um texto tendem

a ter alto nível de motivação para a leitura, sendo intrínseca ou extrinsecamente levados a se esforçar. As/os discentes que têm um desejo claro de leitura e compreensão estão assim engajadas/os cumprem um pré-requisito importante para se tornar boas/bons leitoras/es e enriquecer através da palavra escrita. Totalmente em consonância com essa linha de pensamento está o problema defendido neste estudo, quando busca entender de que forma o uso de metodologias criativas de leitura ajudam as crianças na superação de percalços.

Concluiu-se, da análise dos dados e reflexões sobre as respostas apresentadas pelas educadoras, que o uso da leitura criativa, como estratégia de superação das dificuldades leitoras das crianças nos anos iniciais, mesmo com as dificuldades de interpretação, ainda é um recurso poderoso dentro do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Se aponta ainda necessária inventividade no exercício da docência.

2. PRÁTICA DOCENTE E O USO DE METODOLOGIAS CRIATIVAS COM OS/AS ESTUDANTES

O quadro do perfil das professoras participantes da pesquisa mostra que todas possuem Lato Sensu e muitos anos de experiência na docência.

Professora	Tempo de serviço	Formação	Ano de atuação	Capacitação nos últimos três anos
A	19 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Infantil	5º	Sim
B	23 anos	Pedagogia com Especialização em Gestão Integrada, Alfabetização e Letramento	6º	Sim
C	21 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento	5º	Sim
D	22 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Especial e Educação Infantil	7º	Sim
E	21 anos	Pedagogia com Especialização em Educação Especial, Alfabetização e Letramento	6º	Sim

Estas docentes são da Emeief São Salvador e tiveram a oportunidade de expressar desde a importância da criatividade na prática diária até o desenvolvimento de estratégias de leitura inovadoras para eliminar as dificuldades de estudantes nos anos iniciais e propiciar o fortalecimento do desenvolvimento leitor dessas/es educandas/os.

Com isso, foi possível perceber que, apesar do esforço dessas professoras em relação a estratégias de leitura criativas para promoção de estudantes consideradas/os de baixo desempenho leitor, ainda é muito pouco o que tem sido feito nesse sentido. Na verdade, as docentes passaram a buscar de forma mais intensa a promoção e o estímulo à leitura de imagem, durante a pandemia da covid-19, pela imposição do ensino remoto. Percebeu-se, então, a dimensão que têm as redes sociais e a variante *e-learning*², em decorrência das medidas de isolamento social.

Houve a percepção de que, para o aprendizado de estratégias de leitura no ano letivo, precisava usar mais intensamente os recursos digitais e dos textos disponibilizados nos ambientes virtuais. A escola criou grupos de WhatsApp para postagem de atividades e avaliações direcionadas a educandas/os. Essa postura fez com que houvesse cada vez mais preocupação com o entendimento não somente dos textos, mas também das imagens encontradas, independentemente da disciplina.

Ao abordar a realidade das educadoras, foi possível verificar que nenhuma delas tem o hábito de recorrer às estratégias imagético-criativas, por exemplo, para o fortalecimento do ato de ler. De forma superficial, as experiências ocorreram apenas com textos ilustrados contidos nos livros infantis e didáticos utilizados pela escola.

Sobre a condução das práticas quanto às estratégias de leitura criativa, como recurso para enriquecimento da aprendizagem e potencialização do desempenho leitor da e do discente, os relatos das docentes nos fazem acreditar

² O *e-learning* ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologia da informação e comunicação (TIC). Atualmente, o modelo de ensino-aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da internet para comunicação e distribuição de conteúdos.

que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, o uso da criatividade ainda se constitui em grande desafio quando as próprias professoras se propõem a definir caminhos para um trabalho que suscite no público estudantil o gosto pela leitura e a motivação para melhorar o desempenho acadêmico.

A Professora A afirmou desenvolver estratégias de leitura em sua prática pedagógica, embora não encontre muita receptividade das e dos estudantes que, em sua maioria, são desmotivadas/os e não encontram, segundo ela, “apoio na família para incentivá-las/os a ler”.

[...] Na maioria das vezes tento usar textos em sala de aula para trabalhar a leitura, e para tal faço uso dos livros que a escola disponibiliza para nós. Assim, deixo os [livros] em seus lugares, sem arrumar a sala de forma específica, ou colocá-los em posições diferentes, para que [as e os estudantes] se sintam mais à vontade em fazer, primeiro, uma leitura silenciosa do texto e depois peço a cada um deles, de forma aleatória, que leiam para que todos os colegas possam ouvir. Dessa forma busco trabalhar o tom de voz e peço que observem a pontuação do texto. Ao final, perguntas são feitas para ver a capacidade de cada um de interpretação do que foi lido.

A Professora B, quando questionada sobre o preparo em suas aulas, explicou que “o foco das atividades de leitura ainda é maior nos alunos que já possuem capacidade leitora. Assim, busco aperfeiçoar a entonação da voz no momento da leitura e os passos gramaticais do texto, como pontos e vírgulas”.

Dentro desse contexto, percebe-se que a adoção de meios que evidenciem a criatividade como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, ainda ocupa lugar secundário.

Esse ponto de vista é confirmado no momento em que as docentes são questionadas sobre a forma pela qual a criatividade pode ajudar no desenvolvimento de alunos com dificuldades leitoras.

[...] a falta de entusiasmo dos alunos acaba interferindo no nosso trabalho de mediação entre o ensino e as estratégias de leitura. Por mais que nos esforcemos pra avançar, por mais que usemos nossa criatividade para criar meios e recursos pra facilitar o processo leitor, eles simplesmente não se preocupam em aprender (PROFESSORA C).

De acordo com a professora D,

[...] é preciso mesmo avançar mais nesse campo da criatividade, até mesmo porque precisamos de algo que desperte a motivação nesses alunos. Apesar de existirem alunos que realmente são bons e participam com todo empenho nas atividades que aplico em sala de aula, a maioria deles, só Deus mesmo, porque as dificuldades ainda são muito grandes.

São respostas que também se unem às explicações sobre quais são os maiores desafios enfrentados com as/os discentes.

[...] Os projetos na escola que tratam da aprendizagem da leitura são raros. Quando são desenvolvidos alguns na área de leitura, a iniciativa é toda nossa, e as ideias, a montagem e todo o processo saem de nossas cabeças. A pedagoga até ajuda a gente se preciso for, mas a iniciativa tem que ser nossa. Temos que pensar em tudo e às vezes a estrutura e os recursos são poucos e acabamos perdendo oportunidade de fazer algo mais motivador e criativo (PROFESSORA E).

Ao questionar a Professora C, ouviu-se em seu relato que os problemas mais frequentes observados em sala de aula nas e nos estudantes com dificuldades leitoras são os desafios da leitura oral e a capacidade de interpretação do texto.

[...] muitos de nossos alunos não têm o costume de ler textos em casa, não conhecem uma biblioteca senão a da escola e não são incentivados pela família a ler. Dessa forma, a gente percebe que o único contato que têm com a leitura é na escola. Assim, a leitura se torna algo praticamente obrigatório para eles. E isso tira a motivação de qual-

quer um, e se torna mais um obstáculo à aprendizagem, pois, pela falta de costume, acabam se tornando tímidos e criando bloqueio por estarem na presença dos outros colegas. Porém, acho que o mais preocupante ainda seja a dificuldade de interpretação do texto lido, pois mesmo os que têm mais facilidade para ler ainda não conseguem entender as ideias trazidas pelos textos utilizados.

Pode-se depreender das afirmativas anteriores que, mesmo com o desenvolvimento de atividades para trabalhar a capacidade leitora, ela acaba sendo enfraquecida, em parte, pela dificuldade de interpretação das/os educandas/os. Nesse sentido, percebe-se que as professoras não vêm fazendo uso de estratégias criativas no processo de ensino, minimizando sua importância.

Essa, infelizmente, é uma prática ainda muito presente no ambiente escolar, onde a docência, como mediadora entre a aprendizagem e a discência, se respalda apenas no livro didático como único recurso para se trabalhar o processo leitor, o que acaba sendo um grande erro.

Na concepção de Solé (1998), pensada por Vanuza Nunes Sedano Costa e Márcia Moreira de Araújo (2022, p. 61),

[...] esse tipo de leitura não leva em consideração a compreensão textual como um fator primordial, ao contrário, funciona mais como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralizar a escrita. E mais, as atividades elaboradas são resumidas em identificar o tema central e o protagonista da história, o que não aciona os conhecimentos prévios dos leitores, tampouco os faz analisar, criticar, questionar, deduzir e contextualizar as informações expostas nos textos estudados.

A leitura, segundo Pillar (2006), vai muito além da simples figura colocada para que a/o educanda/o faça a observação do que está vendo. Ao contrário, ela é a leitura de mundo que aquela/e estudante possui, a mistura de sua vivência pessoal com o que o/a autor/a quer passar para quem vai apreciar o que está ao alcance de seus olhos.

As estratégias de leitura possuem arcabouço teórico que trazem a literatura infantil como fonte de manifestação cultural em que o/a leitor/a cria, recria e da qual se apropria com elementos de imaginação e recursos do conhecimento prévio adquirido. Assim, a estratégia inferencial é concretizada por dicas encontradas na leitura e possibilita ao/à leitor/a fazer o movimento de ida e vinda entre os elementos do texto escrito e ilustrado (GIROTTTO; SOUZA, 2010).

Por isso, o foco deste estudo na importância de se analisarem os impactos positivos que a criatividade pode trazer para o desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliem as/os discentes com dificuldades leitoras.

Assim, fundamentando nas respostas das professoras, é possível perceber a ausência de estratégias de leitura criativas, unindo a teoria à prática e suscitando uma melhor compreensão, interpretação e assimilação das ilustrações com o intuito de fortalecer o ensinar a ler.

Entende-se desse ponto de vista que é necessária uma mudança de postura dessas docentes em relação ao desenvolvimento de atividades mais criativas e motivadoras em relação à aprendizagem leitora dessas crianças, para que se possa avançar mais nessa didática do ensinar a ler.

Referenciando-se em Solé (1998), a paráfrase de Costa e Araújo (2022, p. 61-62) aponta

[...] que é importante, neste processo de construção, criar condições para que os alunos se interessem pela leitura. O primeiro passo é refletir com os leitores sobre o que irão ler, para quê, qual a intenção em fazer a leitura de um determinado texto e como isso será feito, pois as estratégias de ensino de compreensão leitora precisam se adequar às reais necessidades do leitor.

No entanto, alerta a Professora C,

[...] mesmo que desenvolvamos atividades diferenciadas, é preciso motivar os alunos para que tenham mais interesse em participar das aulas e conseqüentemente das atividades, e possamos alcançar melhores resultados. Assim, eu acredito que, primeiro, é preciso fazer

com que vejam a leitura como algo divertido e que pode oferecer vários benefícios dentro e fora da escola. Assim, acho que podemos conseguir despertar neles o gosto pela leitura sim, até mesmo porque acredito que esse é uma das nossas maiores responsabilidades, não é?

É possível deduzir da fala das professoras que é claro o entendimento que elas têm sobre a importância das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura das/os educandas/os, de maneira que se tornem leitoras/es autossuficientes, embora, infelizmente, ainda estejam aquém do desenvolvimento de meios que preparem as e os discentes para a aprendizagem leitora.

É preciso, de acordo com Carvalho e Baroukh (2018), na prática pedagógica diária envolvendo a aprendizagem leitora, afastar a imagem de uma leitura obrigatória e entediante. Pelo contrário, a mediação docente deve trabalhar na intenção de trazer prazer à aprendizagem da leitura por parte da/o educanda/o, através de estratégias criativas e projetos de compreensão de textos como importantes recursos de aprendizagem, que são mais motivação e vontade de participar.

Dentro desse contexto, houve ainda destaque para o uso de imagens ilustrativas nos textos utilizados para o ensino da leitura, um recurso que as professoras perceberam que, em qualquer disciplina, facilita a compreensão das e dos estudantes.

Porém, esse processo não é desenvolvido sistematicamente pela falta de iniciativas e estratégias criativas na educação formal que possibilitem às educandas e aos educandos a compreensão daquilo que estão lendo. Os métodos são importantes recursos de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

A literatura revisada [...] endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura é um benefício inegável para professores e alunos e sua implementação de forma efetiva e criativa cria melhores oportunidades de ensino consideradas importantes. No entanto, apesar do lado positivo associado à sua integração no ensino e na aprendizagem, a realidade [...] mostra condições e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos (COSTA; ARAÚJO, 2022, p. 62).

Mesmo com as barreiras impostas à ditática e à pedagogia, as/os discentes passaram a se interessar e a aprender cada vez mais, como leitoras/es ativas/os, a interagir, dialogar e estabelecer uma relação racional entre a imagem e a sua percepção daquilo que veem e leem.

Nesse ponto, observou a Professora B:

[...] o uso de imagens ilustrativas realmente é uma das estratégias que mais funciona com os alunos no processo de interpretação de texto. Lógico que não existem milagres no processo de interpretação dos textos trabalhados em sala de aula, mas quando são textos escritos mesclados com o uso de imagens, percebemos que é um recurso que ajuda, e muito, o desenvolvimento da capacidade leitora e interpretativa do aluno. Em minhas aulas, uso inclusive um comando após a leitura e a observação do texto com uso de imagens que é o seguinte: “observem essa imagem no livro e me digam o que ela passou para vocês.

Nesse sentido, a Professora A, citando as aulas de Ciências, sobre o uso de imagens para desenvolver a capacidade das e dos discentes, explica:

[...] mesmo após a leitura do livro utilizado em sala de aula para avançar na aprendizagem do conteúdo, eu pressentia que ainda era necessário fechar e discutir alguns tópicos da matéria. Assim ficou claro que com o uso de ilustrações para fortalecer a leitura e a interpretação do aluno, avançamos de forma considerável e tudo o que era explanado nesse ritmo era melhor compreendido por eles.

Não foi difícil as docentes entenderem que, com o uso das ilustrações dos livros infantis e didáticos, o processo de aprendizagem leitora, assim como a capacidade de assimilação das e dos estudantes, evoluiu consideravelmente e o processo de ensino passou a ser mais motivador e ao mesmo tempo criativo, passando a permear os planejamentos de todas as disciplinas a partir de então.

Em fim, precisa ser enfatizado, em relação a estratégias como recurso para promover mais entendimento e compreensão do que se lê, que, por se tratar de um instrumento relevante dentro do aprendizado leitor, a didática, focando a leitura deve ser pautada na criatividade e conduzida pela motivação de despertar na discência a vontade de participar e, participando, desenvolver, além da aprendizagem leitora, um aperfeiçoamento na capacidade de interpretação daquilo que é apresentado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido neste estudo conduziu a uma reflexão sobre a importância da prática de leitura criativa como estratégia de superação das dificuldades leitoras, além da urgência de se evidenciar a importância da criatividade como recurso para enriquecimento da aprendizagem e potencialização do desempenho das e dos estudantes nos anos iniciais.

Conclui-se que é possível pensar em inúmeras formas de como pode ser trabalhado o ensino da leitura criativa no ambiente escolar dos anos iniciais e que tipo de metodologias podem ser implementadas para incentivar essas crianças a ultrapassar o que as impede de praticar leitura com olhares críticos.

Na pesquisa de campo realizada na escola lócus da investigação percebeu que as práticas pedagógicas nos anos iniciais com foco no desenvolvimento da leitura são tradicionais e desprovidas da criatividade necessária no intuito de tornar a aprendizagem mais dinâmica e motivadora para ajudar a superar as dificuldades leitoras das/os estudantes.

Nesse sentido, percebe-se um trabalho com foco apenas nos aspectos gramaticais e na oralidade da escrita, sem o devido aprofundamento temático e diálogo crítico com a leitura, bem como as singularidades do próprio texto. Isso se deve ao fato de que o planejamento se pauta em atividades de compreensão facilmente encontradas no texto, que acabam tirando a capacidade crítica da e do estudante, minimizando a eficácia da criatividade como recurso para enriquecimento da aprendizagem leitora no processo de ensino.

Os fundamentos citados neste artigo e no texto dissertativo mostraram que as estratégias de leitura trazem muitas possibilidades para que a/o discente use seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento, estimulando seu potencial criativo.

Na prática da pesquisa, foi estabelecido diálogo com as docentes sujeitos da pesquisa sobre como as estratégias de leitura criativas podem ser relevantes para superar dificuldades das crianças como leitoras. E mais: dentro da prática de ensino, discutir a importância da criatividade no exercício do trabalho docente.

Assim, é preciso estimular a capacidade de compreensão dessas/es estudantes, o que requer um sujeito leitor ativo que interaja com textos ricos em criatividade, frutos de um planejamento e não de forma mecânica, conforme ainda impera em muitos ambientes escolares. Pelo contrário, por meio de prática diferenciada que rompa com métodos tradicionais de ensinar a ler. Para atingir essa finalidade inovadora, estratégias de leitura com o propósito de fortalecer o processo de aprendizagem leitora da criança tornam-se essenciais. Nesse sentido, foi pertinente o problema levantado para a realização da pesquisa, que buscou entender como o uso de metodologias criativas de leitura se caracteriza pela primordialidade. Cabe à docência mediar situações entre a/o educanda/o e as estratégias de leitura, estimulando e buscando enriquecer, com o auxílio da criatividade, o processo de superação das dificuldades leitoras de estudantes nos anos iniciais. E também compete o/a educador/a exigir sua contínua formação.

REFERÊNCIAS

BEGHETTO, R. A; KAUFMAN, J. C. Contextos de sala de aula para a criatividade. **Alto Estudos de Habilidades**, 25, 53-69. Universidade de Connecticut: 2014.

CARTWRIGHT, K. B; MARSHALL, T. R; WRAY, E. A Longitudinal Study of the Role of Reading Motivation in Primary Students' Reading Comprehension: Implications for a Less Simple View of Reading. **Reading Psychology**, 2016.

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** São Paulo: Panda Books, 2018.

COSTA, V. N. S.; ARAÚJO, M. M. de. O uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais: formando leitores. In: SILVA, A. J. N. da; SUBRINHO, A. U. da C. (Org.) *A educação enquanto fenômeno social: um estímulo à transformação humana* 5. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. p. 54-65. Disponível em: <<https://cdn.atenaeditora.com.br/documentos/ebook/202203/bc12abe479cb619d9770f7a4bb3ba4f919209e50.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2022.

CRESS, S; HOLM, D. Creative Efforts: Inspiring creativity in a first-grade classroom. **Revista de Educação Infantil**, 44(3), 2016, p.235-243.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. da C. S. et al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura.* São Paulo: Fapesp; Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HONG, E; PART, R; ROWELL, L. Children's and Teachers' Conceptions of Creativity: Contradictions and Implications in Classroom Instruction. In. BEGHETTO, Ronald A; SRIRAMAN, Bharath. **Creative Contradictions in Education Cross Disciplinary Paradoxes and Perspectives.** Creativity Theory and Action in Education (E-book electronic) Springer International Publishing Switzerland, 2017, p.303–332. Disponível em: <<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/32396/1/264.Ronald%20A.%20Beghetto.pdf#page=307>> Visto em: 05/09/2022.

KOZBELT, A; BEGHETTO, R; RUNCO, M.. Theories of creativity. In J. Kaufman, & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity.* Cambridge University Press, New York: 2010, p. 20-47.

KHUDAIR, R; ABU GAZAL, M. Reading motivation and its relation to social classroom environment for middle school students in Irbid. **Jordan Journal of Educational Research**, 12(3), 2016, p.375–396.

MEYER, A. A; LEDERMAN, N. G.. Inventing creativity: An exploration of the pedagogy of ingenuity in science classrooms. **School Science and Mathematic**. Volume 113 , Ed.8, dez de 2013, p.400–409.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

STARKO A J. **Creativity in the classroom**. New York: Taylor & Francis. 2012, p. 273-8.

A IMPORTÂNCIA DE ABORDAR SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kessyane Cardozo da Silva
Vânia Ferreira de Almeida Colodetti
Walace Alves Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem se desenvolvendo no decorrer dos anos de forma que o multidisciplinar integre essa política pública tão relevante. Algumas questões sociais como o abuso sexual infantil e a violência doméstica, dentre outras, são trabalhadas em sala de aula de forma a inibir ou, pelo menos, amenizar demasiados problemas, mas, existe outro fator muito importante a ser lembrado nesse ambiente formador de cidadãos: a questão ambiental. A Educação Ambiental representa um conjunto de articulações sustentáveis, todas voltadas para a conservação do meio ambiente.

A educação ambiental tem o objetivo de compreender os conceitos relacionados com o meio ambiente, com a sustentabilidade, com a preservação e conservação da natureza. Sendo assim, ela busca a formação de cidadãos conscientes e críticos, fortalecendo práticas de cidadania. Junto a isso, trabalha com temas transversais entre o homem e a natureza, desenvolvendo um espírito de cooperação e comprometimento com o destino do planeta.

O presente trabalho buscará responder o seguinte problema: “A educação básica tem incluído de forma eficaz a temática do meio ambiente no âmbito da sala de aula?”, para tanto, foi realizado um levantamento em escolas localizadas no estado do Espírito Santo, no município de Barra de São Francisco, utilizando como metodologia a pesquisa aplicada, utilizando de questionários respondidos por alunos do ensino fundamental nas séries finais.

A justificativa em desenvolver esse trabalho dá-se à inquietação diante dos impactos ambientais causados pela poluição do meio ambiente. É essencial conscientizar o cidadão sobre a importância de cuidar da natureza e os benefícios que traria os cuidados necessários para evitar a poluição do meio ambiente, sendo a escola um espaço propício para o feito.

Temos como objetivo geral dessa pesquisa, investigar o conhecimento dos alunos das séries finais do ensino fundamental sobre a questão ambiental, por meio de uma pesquisa IN LOCO, já os objetivos específicos se dividem em três: I – Averiguar o conhecimento dos alunos das séries finais do ensino fundamental sobre temas ligados a preservação do meio ambiente; II – Realizar pesquisa sobre o nível de compreensão dos alunos sobre a importância do meio ambiente para a vida humana; e III – Identificar se o cotidiano escolar e familiar tem trazido aos alunos a consciência de se ter práticas sustentáveis.

Durante os estudos foram abordadas duas temáticas para demonstrar sobre a importância do tema sugerido na pesquisa, sendo a primeira uma breve explanação do meio ambiente no contexto de política pública e a segunda sobre a educação ambiental, para tanto foi feito um levantamento bibliográfico, sendo identificado relevantes obras de autores como Sauv  (2016), Tozoni-Reis (2011), Sirvinkas (2008), Dias (2011), dentre outros.

2. UMA BREVE EXPLANAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NO CONTEXTO DE POLÍTICA PÚBLICA

O processo de globalização e de liberalização econômica tem provocado um considerável impacto no cotidiano da sociedade e vêm resultando em seus meios de vida, assim como vem tendo como pauta um descontrole no consumo, nas compras “por impulso” que é, sem vestígios de dúvida, uma forma de agitar o mercado e trazer a obsolescência, causando demasiados danos ao meio ambiente, tanto na produção como no descarte de matérias poluentes.

O sistema empresarial tem por obrigação com a sociedade a conservação e a preservação ambiente frente a sua responsabilidade com o social e com o meio ambiente, somados com uma gestão corporativa. Para tanto, é incluído o respeito a pessoa humana sem exceções, mas, isso não é o papel de um só sistema, mas sim das ações conjuntas, o que denominamos de políticas públicas.

“Políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis. São medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem-estar da população. Além desses direitos, outros que não estejam na lei podem vir a ser garantidos através de uma política pública. Isso pode acontecer com direitos que, com o passar do tempo, sejam identificados como uma necessidade da sociedade.” (ANDRADE, 2016).

Os planos das políticas públicas têm relação com as prioridades e com os objetivos a serem alcançados em determinados pontos e períodos e as vezes esses podem ser de longevidade alta, já os programas são estabelecidos por objetivos gerais e específicos de determinada temática de interesse coletivo. Como exemplo na área do meio ambiente temos o PNC – Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais.

Os conjuntos de ações têm por objetivo alcançar determinada meta estabelecida pelo programa. As atividades têm por finalidade a concretização, uma vez que, se as ações acontecerem, serão efetivadas. A conjunção entre plano e programa por meio das ações e atitudes que materializam essas ações compõe as políticas públicas. As políticas públicas são instrumentos de planejamento, monitoramento, execução e avaliação que se articulam de maneira íntegra e lógica.

No Brasil, as políticas públicas podem ser desenvolvidas em parceria com as ONGs – Organizações Não Governamentais e também com a iniciativa privada. Sendo assim, as políticas públicas possuem fins públicos e compreendem o acesso à população com participação da mesma, tanto nos debates quanto na

formulação das mesmas, uma vez que a intervenção do Governo para regular o setor privado no que se entende por desenvolvimento sustentável é impreterível.

“A política nacional do meio ambiente tem por objetivo a harmonização do meio ambiente com o desenvolvimento socioeconômico (desenvolvimento sustentável). Essa harmonização consiste na conciliação da proteção ao meio ambiente, de um lado, e a garantia de desenvolvimento socioeconômico, de outro, visando assegurar condições necessárias ao progresso industrial, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (Art. 2º da Lei n. 6.938/81).” (SIRVINSKAS, 2008, p. 130).

As mudanças destacadas pelos avanços integram o processo evolutivo para agregar as necessidades naturais e humanas que aos poucos e não aparentemente vieram a degradar o que hoje, sabendo disso, precisamos agir de forma preventiva e conciliar as nossas necessidades ao meio ambiente. As mudanças no clima, por exemplo, surgem do ciclo natural de alteração: “o ambiente já muda, mas contribuímos de forma que essas mudanças sejam severas”.

A formulação das políticas públicas surge depois de vários debates para solucionar questões, nesse caso, as questões ambientais. Porém, a decisão política refere-se às ações concretizadas todos os dias pelo sistema estatal, no intuito de atender aos requerimentos circunstanciais.

No Brasil, as políticas públicas voltadas ao meio ambiente são interpretadas como políticas de interesse ambiental. Elas iniciam com publicação de documentos relevantes que deram início ao Código de Minas; ao Código Florestal; ao Código de Águas; ao Código de Caça e ainda ao tombamento do patrimônio histórico, realizados ainda na Era Vargas. Em 1985, na defesa do meio ambiente, surge no país uma Ação Civil Pública e essa poderia ser indicada como instrumento jurídico criado no âmbito da Constituição Federal, em 1988, utilizada pelo Ministério Público e por instituições legítimas, assim como as ONGs, para reivindicar e defender os direitos individuais homogêneos, os coletivos e também

os difusos. Como exemplo, existe o CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente, órgão deliberativo e consultivo do SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente, que foi criado, é uma lei e complementa a Política Nacional do Meio Ambiente.

No ano de 1988, após disciplina do Gerenciamento Costeiro nasce o IBA-MA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, mesmo ano que porventura foi promulgada a Constituição Federativa do Brasil, tendo um capítulo que trata sobre o meio ambiente: “o artigo 225”, que em seu texto inicial discorre o seguinte:

“Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, 1988).

O objetivo de toda a política pública é a melhoria social, e para o Estado verificar se isso está ocorrendo, ele cria índices denominados de meios de mensuração, que se trata de uma estrutura de dados que apontam se as ações estão sendo efetivas ou não. Para analisar o quantitativo da eficácia da aplicação das leis, destaca-se os seguintes medidores: Índice de Felicidade; IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e o BSC – Índice Balanced Scorecard.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental surge de uma reflexão das práticas socioambientais de prevenção dos impactos ambientais devido a não preservação dos recursos da natureza no intuito de inibir a degradação do meio ambiente de forma que comprometa o planeta, haja vista que, não existem fronteiras que delimitem o meio ambiente e a degradação a ele.

O efeito estufa se enquadra no exemplo acima citado, visto que o mesmo é agravado pelas atividades dos seres humanos com relação ao desmatamento, à

queima de combustível fóssil, utilização de fertilizantes, desperdício de alimentos que aumentam os níveis de gás na atmosfera, por consequência desestabilizam o equilíbrio natural e geram o aquecimento global. A temperatura do planeta aumenta ocasionando o degelo nos polos.

O degelo nas regiões polares é consequência do aquecimento global. Essas regiões são as mais prejudicadas pelo fato de sua fauna e flora terem sido comprometidas. Além do mais, o processo de degelo libera gases que afetam o meio ambiente. Por isso, a mudança de comportamento faz-se relevante para desacelerar o processo, mas é muito difícil se não for compreendida a importância da mudança. A única forma é através do conhecimento adquirido na Educação Ambiental. Uma reflexão frente as práticas sociais que causam danos ao meio ambiente é um dos principais eixos da Educação Ambiental. O conhecer científico do planeta e o propagar dessas informações, numa linguagem mais acessível, torna vital para as mudanças na conduta e na compreensão dos fenômenos naturais.

A mídia tem um papel essencial para promoção do conhecimento dos aspectos científicos e o espaço educacional, nos dias de hoje, podem contribuir com a formação necessária que faltou aos que já concluíram os estudos e nos dois casos podem ocorrer a conscientização ambiental.

Deste modo, é importante saber qual o conceito de educar no contexto do meio ambiente: “Educar ambientalmente pressupõe investigar e refletir sobre as complexas relações socioambientais existentes e possíveis, à luz da realidade concreta e presente.” (KINDEL; SILVA; SAMMARCO, 2009, p. 29).

A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 225, inciso VI, sobre a necessidade da promoção da Educação Especial em todas as modalidades e níveis de ensino e a conscientização da sociedade. A parte que discorre sobre o meio ambiente na Constituição Federal é destinada à Ordem Econômica. É importante considerar que anterior a Lei já ocorria a institucionalização da Educação Ambiental nas escolas brasileiras, que surgiu quando foi criada a SEMA – Secretaria Especial de Meio Ambiente, vinculada ao Governo Federal.

A Educação Ambiental, para atingir seus objetivos, pode ser aplicada de diversas formas e separada, conforme a Lei nº 9.795 de 1999, seção III, em dois segmentos: o formal e o informal. É interessante abordar as questões ecológicas acessíveis a todo público, incluindo também a educação especial. Isso reflete uma sensibilização sobre a educação ambiental, surgindo a partir daí a Educação Ambiental Inclusiva.

“A questão ambiental está totalmente atrelada à questão social, sendo consequência, mas também determinando as relações estabelecidas em sociedade. Assim, a educação ambiental é concebida como uma alternativa necessária à instrumentalização dos sujeitos para compreenderem a realidade complexa, as relações de produção e reprodução da vida, sob a lógica do capital, para a participação cidadã, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável.” (TOZONI-REIS 2011 p. 297).

Diante disso, Dias (2011, p. 68) afirma que:

“O ser humano precisa modificar o quadro da insustentabilidade existente no planeta. Para tanto, será necessário descobrir um novo estilo de vida baseado em uma ética global, resgatar e criar novos valores e repensar e modificar os seus hábitos de consumo. Precisa-se viabilizar o desenvolvimento sustentável. A Educação Ambiental é o instrumento principal para processar essas transformações.”

Visto essa ideia de comprometimento humano para com a sustentabilidade, deve-se considerar que a sustentabilidade é uma questão social importante e está nas mãos de cada ser humano.

A educação ambiental é promovida por meio de um movimento da cidadania e tem um objetivo desafiador, pois no leva a adquirir novos conhecimentos e ter novas posturas diante da preservação ambiental. A educação ambiental enquanto movimento da cidadania remete mudanças no comportamento do homem em razão do meio ambiente? Por que? Diante desse questionamento, faz-se necessárias as indagações sobre a ligação entre a educação ambiental e a cidadania.

É muito importante a ideia de pertencimento, pois nos classifica como agentes que integram uma comunidade. Os programas de educação ambiental e as políticas ambientais sempre estão interligados, em primeiro lugar, a conscientização de que existe uma crise ambiental elencando novos pontos de vista e perspectivas contraditórias e desigualdades nascidas da má conduta frente ao meio ambiente.

Seja formal ou não formal, a educação ambiental precisa ser analítica, inovadora e crítica e ainda ser entendida como um ato político que tem por objetivo a transformação da sociedade, por isso, para muitos o entendimento da pessoa humana, da natureza e do universo deve começar no enfoque integral, por serem limitados os recursos, mas todos de suma importância e também por ser o ser humano o agente degradador da natureza.

“...a educação ambiental deve renovar o seu compromisso fundamental para o desenvolvimento de sociedades responsáveis, mais especificamente levando em conta as preocupações com a pobreza, o abuso de poder, a equidade inter e intra-societal, a globalização, o consumismo e a solidariedade, a responsabilidade de todas as formas de atividade humana, incluindo empreendimentos econômicos. Estimulando o exercício de uma vigília ecossocial, a educação é um espaço de liberdade para preservar, de liberdade a se reivindicar. A educação ambiental também é uma educação para a liberdade: liberdade de pensar, liberdade de olhar criticamente, de resistir, denunciar, de inovar, de se engajar.” (SAUVÉ, 2016 p. 298).

Como eixo, citemos dois dos assuntos abordados nos estudos sobre o meio ambiente: a sociodiversidade e a biodiversidade – biomas brasileiros; meio ambiente rural e urbano; biomas da terra e a ecologia sobre a Terra.

A biodiversidade é constituída por um grupo de todas as espécies vivas na biosfera, que alteram de região para região, já a sociodiversidade trata da posse dos recursos, como a terra ou a parte habitacional, conforme as hierarquias sociais no que se refere aos modelos de autoridade política.

4. PESQUISA APLICADA EM DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Sabe-se que muitas das vezes são abordadas questões ligadas ao meio ambiente na área de ciências biológicas, mas de forma reprimida, que não representa com maestria a luta pela preservação do meio ambiente, portanto, foi realizada uma pesquisa aplicada em duas escolas da rede estadual do Estado do Espírito Santos, ambas localizadas no Estado do Espírito Santo.

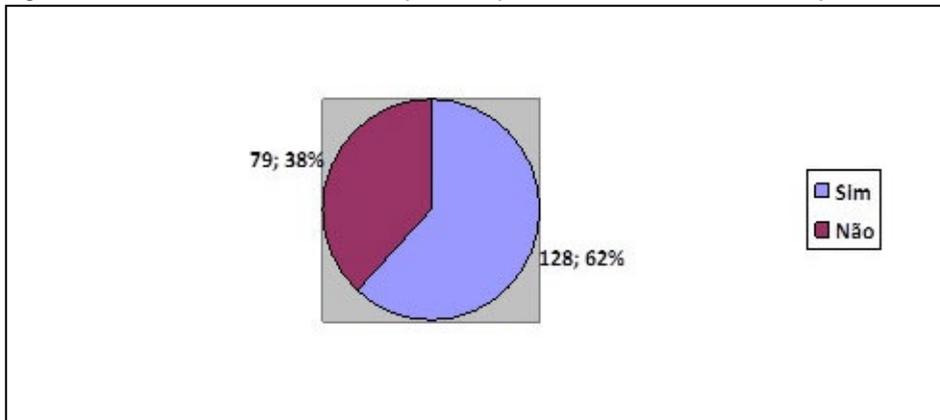
A pesquisa compreende na aplicação de um questionário com 10 (dez) perguntas nos 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental – séries finais da escola A (área urbana) e escola B (área rural). As perguntas foram:

Figura 1: Questionário aplicado nas séries finais do ensino fundamental para levantamento de dados.

Nº	Questão
01	Você sabe qual a importância do meio ambiente para a vida? () sim () não
02	Já ouviu falar sobre ecologia? () sim () não
03	Você sabe quais os níveis de organização dos seres vivos? () sim () não
04	Você sabe o que é uma população? () sim () não
05	Você sabe o que é ecossistema? () sim () não
06	Você sabe o que é habitat? () sim () não
07	Você sabe o que é gestão ambiental? () sim () não
08	Você sabe o que é cadeia alimentar? () sim () não
09	Seus pais ou responsáveis já conversaram com você sobre a importância de cuidar do meio ambiente? () sim () não Se sim, com que frequência? () baixa () média () alta
10	Você já viu noticiários ou programas educativos sobre o meio ambiente na TV? () sim () não Se sim, com que frequência? () baixa () média () alta

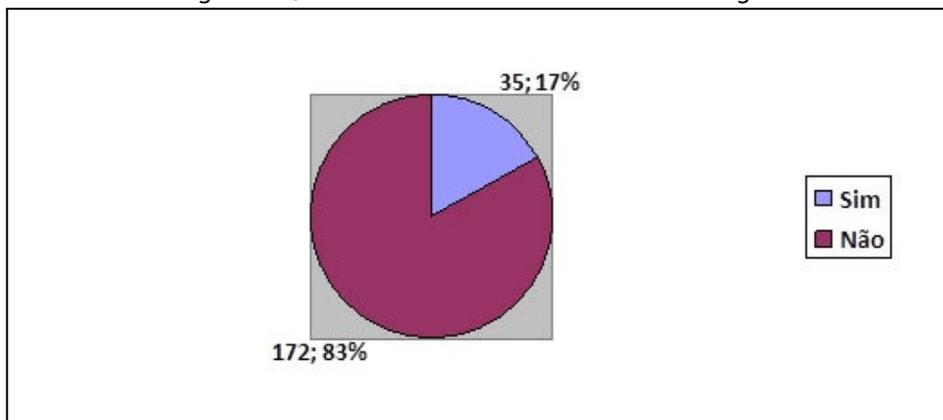
A soma dos alunos das escolas A e B, agregando todos os anos do ensino fundamental – séries finais totalizou em 207 alunos e a questão número 01 obteve o seguinte resultado:

Figura 2: Questão nº 01 - Você sabe qual a importância do meio ambiente para a vida?



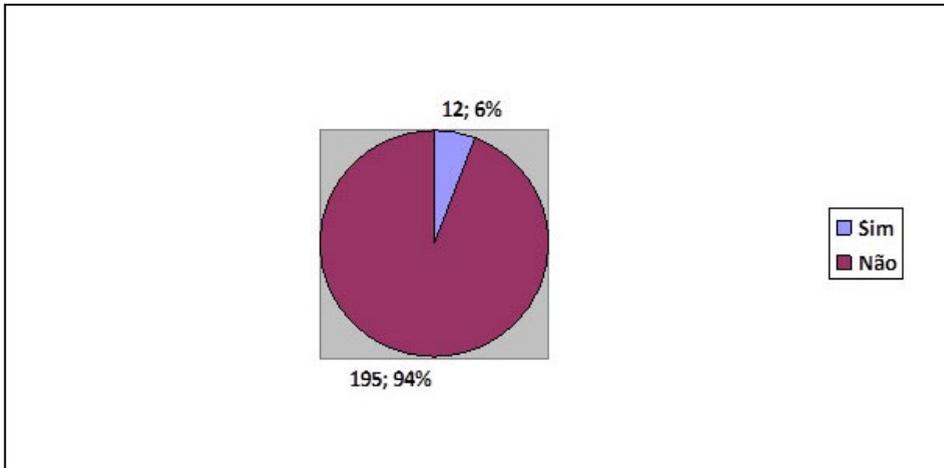
Como vemos na Figura 2, um total de 128 alunos responderam que sabem qual a importância do meio ambiente para a vida, totalizando 62%, e a quantidade de 79 alunos responderam não saber, totalizando 38% de respostas negativas.

Figura 3: Questão nº 02 - Já ouviu falar sobre ecologia?



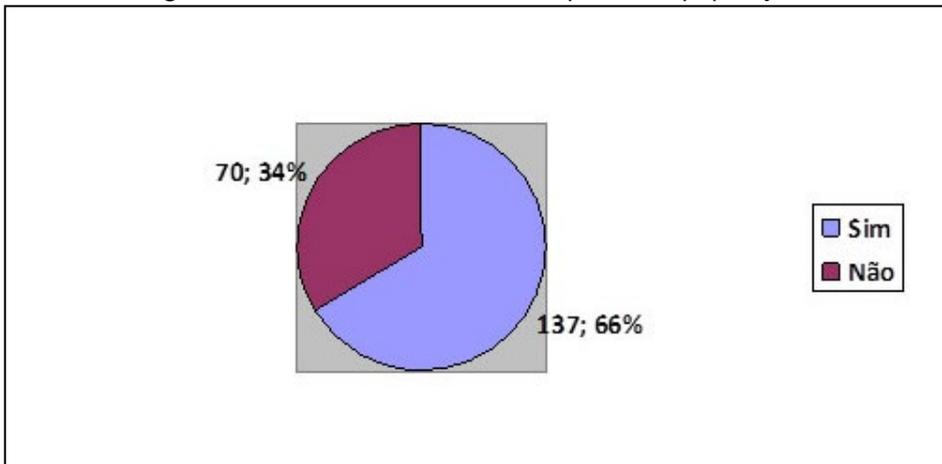
Já sobre o conhecimento de ecologia, na Figura 3 vemos que de 207 alunos, 35 já ouviram falar sobre, totalizando 17%, já 172 alunos responderam não terem ouvido falar, totalizando 83% de respostas negativas.

Figura 4: Questão nº 03 - Você sabe quais os níveis de organização dos seres vivos?



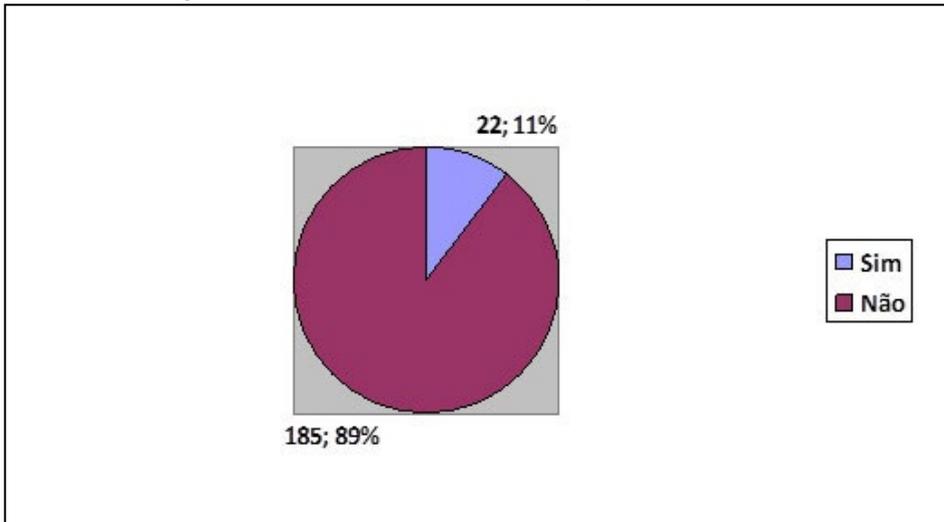
Na Figura 4, vemos as respostas sobre quais os níveis de organização dos seres vivos, onde 195 alunos disseram não saber sobre a referida organização, totalizando 94% de respostas negativas, quando apenas 12 alunos responderam que sabem quais os níveis de organização dos seres vivos, totalizando 6%.

Figura 5: Questão nº 04 - Você sabe o que é uma população?



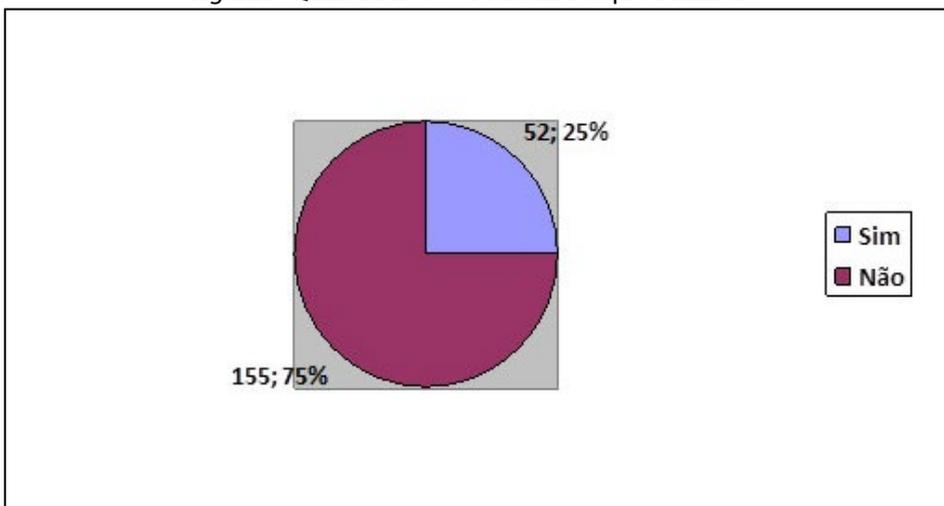
A Figura 5 demonstra o que foi respondido sobre o que é uma população, onde 137 alunos responderam que sabem o que é uma população, totalizando 66%, enquanto 70 alunos responderam não saber, totalizando 34%.

Figura 6: Questão nº 05 - Você sabe o que é ecossistema?



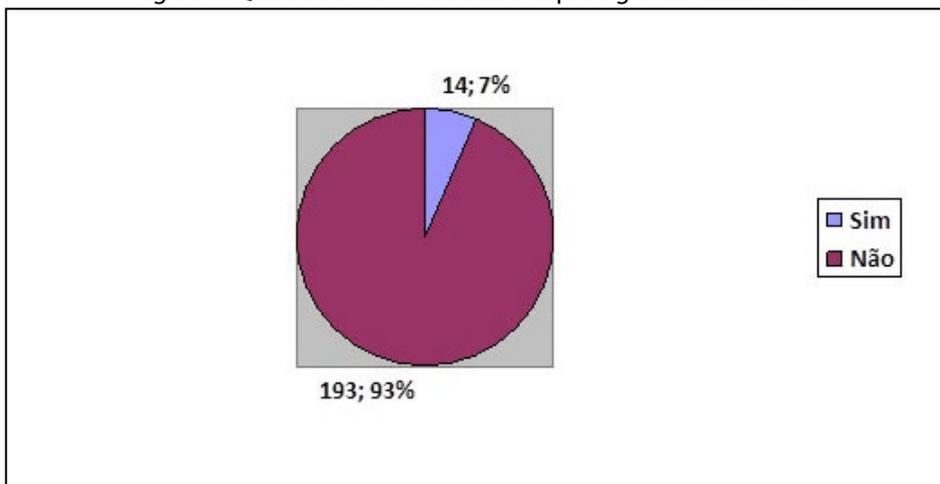
Também foi perguntado sobre o que é ecossistema, onde como demonstrado na Figura 6, apenas 22 alunos responderam que sabem, totalizando 11%, enquanto 185 alunos responderam não, totalizando 89% de respostas negativas.

Figura 7: Questão nº 06 - Você sabe o que é habitat?



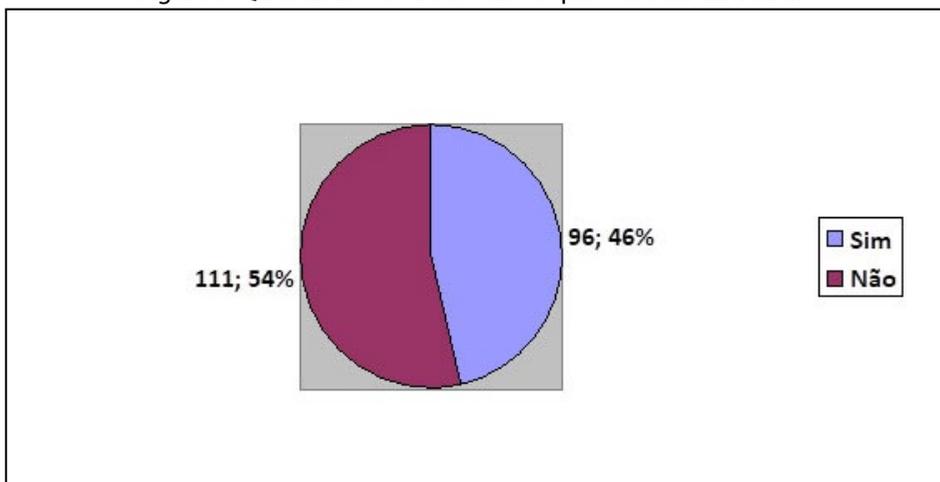
A questão nº 06, que pergunta sobre o que é habitat foi respondida pelos alunos, onde apenas 52 responderam que sabem o que é habitat, totalizando 25% e 155 responderam que não sabem, totalizando 75%.

Figura 8: Questão nº 07 - Você sabe o que é gestão ambiental?



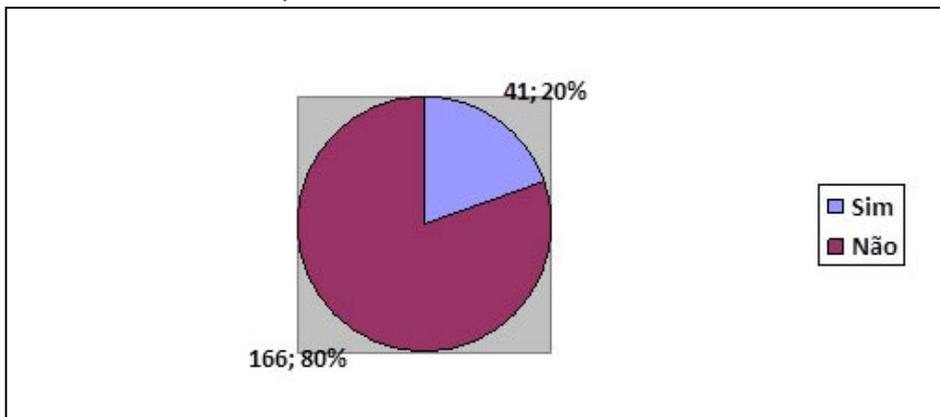
Sobre o que é gestão ambiental, 193 alunos responderam não saber do que se trata, ou seja, 93% de respostas negativas e apenas 14 alunos disseram saber o que é gestão ambiental, totalizando 7%.

Figura 9: Questão nº 08 - Você sabe o que é cadeia alimentar?



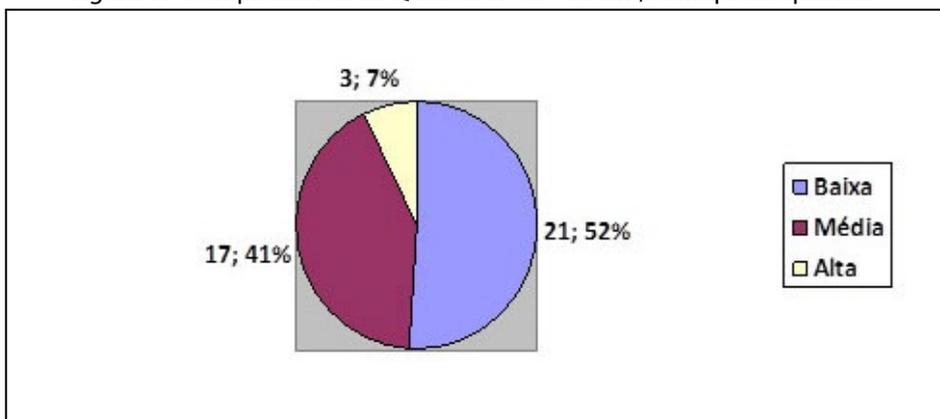
A questão nº 08, que pergunta sobre a cadeia alimentar, teve 96 respostas positivas, onde os alunos disseram saber o que é cadeia alimentar, somando 46%, mas 111 alunos disseram não saber o que é cadeia alimentar, sendo 54% de respostas negativas.

Figura 10: Questão nº 09 - Seus pais ou responsáveis já conversaram com você sobre a importância de cuidar do meio ambiente?



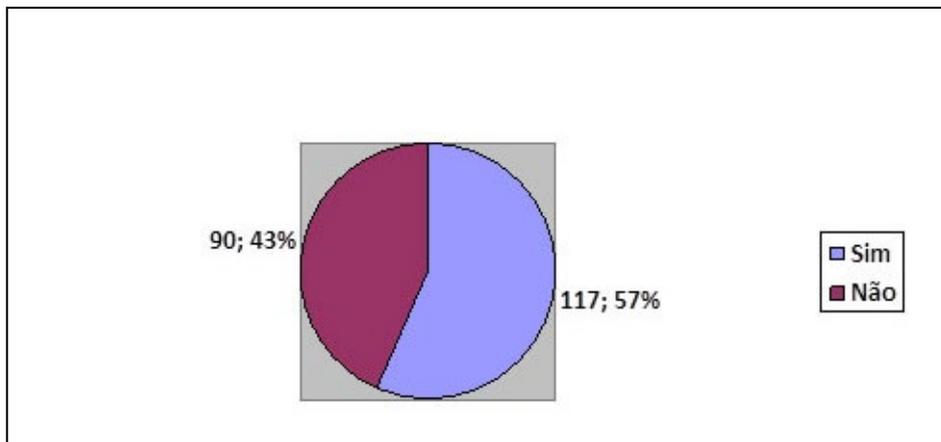
A questão nº 09 pergunta sobre a parte familiar, se os alunos já tiveram alguma conversa com os pais ou responsáveis sobre a importância de cuidar do meio ambiente. Apenas 41 alunos responderam que sim, totalizando 20%, já 166 alunos responderam que não, sendo assim 80% de respostas negativas.

Figura 11: Complementar da Questão nº 09 - Se sim, com que frequência?



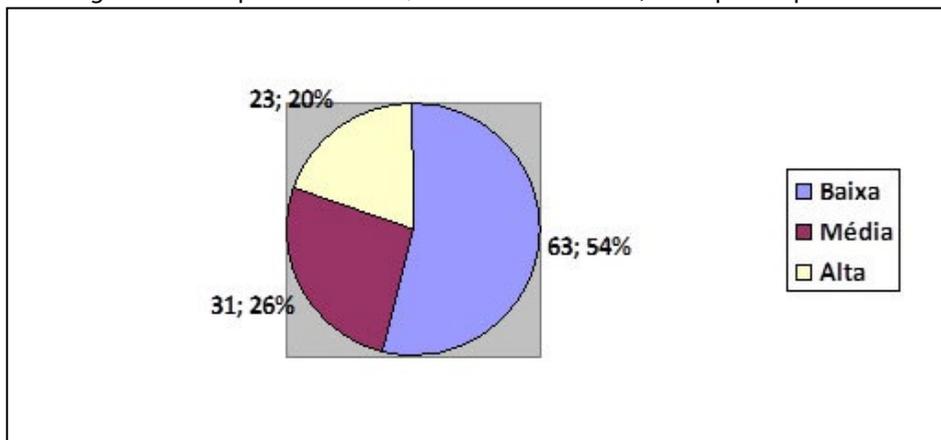
Dos 41 alunos que responderam sim para a questão nº 09, 03 alunos responderam que a frequência em que os pais ou responsáveis já abordaram sobre a importância de cuidar do meio ambiente é alta, totalizando apenas 7%; 17 alunos responderam que a frequência é média, totalizando 41%; e 21 responderam que a frequência é baixa, totalizando 52% das respostas.

Figura 12: Questão nº 10 - Você já viu noticiários ou programas educativos sobre o meio ambiente na TV?



A última questão aplicada foi sobre se os alunos já viram noticiários ou programas educativos sobre o meio ambiente na TV, nessa questão 117 alunos disseram que sim, sendo eles 57%, já 90 alunos disseram que não, totalizando 43%.

Figura 13: Complementar da Questão nº 10 - Se sim, com que frequência?



Dos 117 alunos que responderam que já viram sobre o meio ambiente na TV, 23 responderam que a frequência em que já viram é alta, sendo 20%, 31 responderam que a frequência é média, sendo 26% e 63 responderam que a frequência é baixa, sendo 54% das respostas.

5. CONCLUSÃO

“Meio Ambiente” é um tema emergente e precisa de atenção da sociedade. A pretensão desse artigo foi demonstrar o nível de ciência dos alunos do ensino fundamental séries finais, afim de apontar certa deficiência nas informações sobre a questão ambiental, seja no ambiente escolar ou no cotidiano familiar.

Para atingir os resultados, foi aplicado um questionário contendo dez perguntas aos alunos sobre temas relacionados ao meio ambiente, sendo alguns: “sobre a importância do meio ambiente para a vida; sobre se existiu na família do aluno, conversas sobre a importância de cuidar do meio ambiente; e temas correlatos como ecologia; ecossistema; gestão ambiental, dentre outros”.

A pesquisa, realizada em duas escolas da rede estadual do Espírito Santo demonstrou estatisticamente um baixo conhecimento sobre as questões apresentadas e para demonstrar no decorrer do desenvolvimento do trabalho foram utilizados gráficos.

Diante dos resultados alcançados na pesquisa aplicada, entende-se a importância da temática apresentada nesse estudo, uma vez que responde à temática central: “a importância de abordar sobre a questão ambiental nas séries finais do ensino fundamental”, confirmando assim a hipótese da necessidade de aprimorar a atenção das escolas voltadas às práticas sustentáveis.

Conclui-se salientando sobre a importância da interdisciplinaridade e da transversalidade no ambiente escolar quando o assunto é o meio ambiente, por meio de atividades ou projetos que conscientizem até mesmo as famílias dos alunos e a comunidade local, tendo em vista que a escola pode ser um espaço formador de cidadãos que formam opiniões e compartilham os seus saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Danilo. **Políticas Públicas: o que são e para que servem?**. 2016. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>>. Acesso

em 15 de março de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e ambiental. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

KINDEL, Eunice Aita Isaia; SILVA, Fabiano Weber da; SAMMARCO, Yanina Micaela (ORGs.). **Educação ambiental**: vários olhares e várias práticas. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAUVÉ, Lucie. **Viver juntos em nossa Terra**: Desafios contemporâneos da educação ambiental. Revista Contrapontos, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/view/8697>>. Acesso em 20 de março de 2022.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de direito ambiental**. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos et al. **Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental**: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2AbaggV>>. Acesso em 19 de março de 2022.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

Leonardo dos Santos Cordeiro
Giovanni Guimarães Landa

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e a disseminação do acesso à internet, manter o aluno interessado e motivado em sala de aula tem sido um grande desafio para o professor. Atualmente se faz necessário que o docente aplique novas ferramentas tecnológicas que sejam capazes de persuadir a atenção do estudante para as aulas.

Diante disso, observa-se um diálogo bastante produtivo entre a educação e a tecnologia. Afinal, não seria possível o desenvolvimento das novas inteligências artificiais sem que os indivíduos fossem capacitados o suficiente para atingir este raciocínio digital.

A título exemplificativo, existem as novas estratégias de ensino aplicadas em metodologias ativas, as quais objetivam prender a atenção e o interesse dos alunos no conteúdo programático, com a utilização, inclusive, de dispositivos móveis para a proposição de jogos que desenvolvam as competências cognitivas, pessoais e sociais do estudante.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo, por meio de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e com ênfase bibliográfica, é trazer uma discussão teórica acerca do papel do professor no desenvolvimento de novas tecnologias em sala de aula.

2. DESENVOLVIMENTO

A princípio, cabe trazer ao texto uma breve retrospectiva do processo de ensino-aprendizagem e dos processos pedagógicos, os avanços alcançados pela tecnologia

utilizada na educação, bem como discorrer a respeito da necessidade de capacitação sistemática para os profissionais da educação desenvolverem suas habilidades digitais.

É certo que o ponto atual em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem não foi atingido de imediato, mas se apresenta composto por uma série de movimentos com ideais e posicionamentos distintos que, mediante a evolução da educação, formaram a profundidade do binômio ensino e aprendizagem (FERNANDEZ, 1998). Dessa forma, depreende-se que:

A história da educação é fundamental para que se entenda a educação atual, pois a educação presente é ao mesmo tempo, pedaços do passado e preparação à educação do futuro. Ela nasceu como forma de ensinar e aprender, a princípio de modo espontâneo pela necessidade de sobrevivência; depois, se tornou elaborada para suprir, no contexto humano, a formação do indivíduo (LIMA, 2019, p. 08).

Em tempos mais remotos, no que se refere ao processo evolutivo do ensino, tem-se a Pré-história, período em que o ser humano transmitia o conhecimento ao outro ser humano por meio da observação. Concentravam-se os ensinamentos de acordo com as necessidades: "[...] essas necessidades se focavam em atividades de sobrevivência, como a caça e a pesca, por exemplo. Se aprendia observando e fazendo, e o aprendizado era para todos" (BARLARDIM, 2019, p. 02). Acrescenta-se:

A educação dos jovens, nesta fase, torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. [...] o homem primitivo, que através da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente (VIRTUOUS, 2008, p. 35).

Na Grécia e Roma antigas, com o advento da propriedade privada, classes sociais foram formadas e também a escravidão. Cidadãos pertencentes aos padrões mais elevados da sociedade passaram a frequentar as instituições escolares.

Nestas, "[...] eram ensinados conteúdos como oratória, retórica, filosofia, artes e literatura" (BARLARDIM, 2019, p. 03), educava-se para o exercício da vida política. Contudo, a educação era para poucos, as camadas mais pobres da sociedade e os escravos não tinham acesso.

De qualquer forma, impende ressaltar que foi na Grécia que se deu o surgimento do vocábulo "pedagogia": "[...] deriva da palavra “paidagogos”, nome dado aos escravos que conduziam as crianças à escola" (DUROZOI; ROUSSEL, 2016, p. 14):

A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia, até porque era justamente nessa região que tem início as primeiras reflexões acerca da ação pedagógica, porque tais reflexões iriam influenciar por séculos a educação e a cultura ocidental (DUROZOI; ROUSSEL, 2016, p. 15).

Na Idade Média, a concepção de educar voltava-se para a religião, possuindo forte influência da Igreja Católica, ensinando-se o latim e a disciplina de ensino religioso. Consta ainda que "[...] enquanto as camadas mais altas da sociedade têm acesso à escola, grande parte da população é analfabeta" (BARLARDIM, 2019, p. 04). Ratifica-se:

A educação no período medieval destaca a influência e soberania da Igreja, podendo-se concluir que este foi um período em que a educação sofre uma certa obscuridade. Há um absoluto interesse pelas discussões religiosas. Mesmo quando se envolve a razão, a “revelação” surge como verdade única na produção do conhecimento. A Patrística, onde se infunde a fé como uma verdade incontestável e irreflexiva e a Escolástica onde se começa a especular sobre a fé, porém aceitando o que a razão não explica, não permitiam ao estudante e aos pensadores o livre pensar, o que era passível de severas e rigorosas punições. A educação medieval também reedita a valorização do conhecimento teórico, e desdenha as atividades práticas e manuais, isso sendo observado com maior ênfase no período do modo de produção feudal (SCHNEIDER, 2007, p. 04).

Com o movimento Iluminista no Século XVIII, o teocentrismo foi combatido e a educação passou a ser mais democratizada, aprovou-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de maneira que " [...] as pessoas de diversas camadas da sociedade ganham status de cidadãos e passam a ter acesso à escola. O conhecimento começa então a se democratizar" (BARLARDIM, 2019, p. 05):

No contexto histórico do Iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe social, como queria a aristocracia. A escola deveria ser laica e livre, ou seja, não religiosa e independente de privilégios de classe (SANTOS, 2013, p. 08).

Não se pode deixar de mencionar a Revolução Industrial (1820 – 1840) que marcou a mudança dos trabalhos artesanais para o maquinário, sendo que as fábricas assumiram o comando. Por isso, "[...] a configuração mais tradicional de sala de aula que conhecemos hoje, com alunos enfileirados uns atrás dos outros, é um resquício dessa época, quando o formato de fábrica passou a ser replicado pelas instituições" (BARLARDIM, 2019, p. 06). Sobre isso, Rodrigues (2019, p. 06) reflete no sentido de que:

[...] o mundo passava por um drástico processo de transformação, exigindo uma nova escola, capaz de introduzir o ensino técnico e profissional, de modo a garantir a mão de obra qualificada para atuar em favor do crescimento da indústria.

Após o longo período evolutivo, é chegada a "Era da Informação" ou "Era Tecnológica" ou, ainda, "Era Digital", momento este em que a sociedade passou a ser transformada pelos avanços da tecnologia. A escola também recebeu reflexos desse avanço quando laboratórios de informática foram introduzidos e a internet passou a fazer parte da rotina de todos como um meio de acesso mais rápido ao conhecimento (BARLARDIM, 2019).

Passou-se a perceber a necessidade "[...] de uma forma de comunicação mais ágil, que explorasse os latentes recursos da tecnologia da informação, hoje atendidos em grande parte pelos serviços tornados disponíveis pelo acesso à rede Internet" (NEGROPONTE. 1995, p. 113). Em constante evolução, surge o período em que a computação em nuvem e a internet tornam-se uma realidade dentro das escolas:

Métodos de ensino que valorizam o plano virtual, a experimentação, a prática, a colaboração e a interdisciplinaridade ganham destaque. O formato de sala de aula começa a ser revisto, e muitos modelos são configurados para que o aluno saia do papel de observador e passe a ter função colaborativa ou até protagonista dentro do próprio ensino (NEGROPONTE. 1995, p. 113).

Com o respectivo processo evolutivo, atualmente classifica-se a Educação desde 1.0 a Educação 4.0. Explica-se: a Educação 1.0 faz referência às primeiras escolas que educavam com base na religião. O mestre era o objeto central do ensino, de maneira que seus alunos " [...] ficavam sentados aos seus pés numa atitude de admiração e submissão recebendo passivamente os ensinamentos " (FAVA, 2014, p. 06).

A Educação 2.0 carrega os ideais da Revolução Industrial. O processo de ensino-aprendizagem era voltado ao professor, sendo que os alunos não precisavam necessariamente aprender, mas deveriam estar todos concentrados em espaços organizados como eram nas fábricas: "[...] todos os alunos devem estar presentes na sala ao mesmo tempo e aprendendo no mesmo ritmo. Além do que, o que se aprendia na escola serviria de base para toda a vida profissional destes alunos" (FAVA, 2014, p. 07).

Em seguida, tem-se a chamada Educação 3.0, que permite o início de um enlace entre tecnologia e educação. As mudanças ocasionadas na sociedade pós-industrial contribuíram para o processo de globalização e o desenvolvimento da internet. De maneira que:

O uso das tecnologias digitais permitiu a transformação da educação em relação a escolha e organização dos conteúdos, bem como, na sua forma de disponibilização e distribuição. Nesse processo a aluno passou a aprender por intermédio de pessoas e/ou máquinas (FAVA, 2014, p. 27).

Consoante elucida Levy (1999), "[...] o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede" (LÉVY, 1999, p. 158).

Por derradeiro, a Educação 4.0 consiste no período atual que ainda se encontra em construção, contudo se exige o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos tecnológicos para atender às necessidades reais nas novas gerações. Esta Educação possui como norte a revolução tecnológica, com "[...] linguagens computacionais, a inteligência artificial, a internet das coisas e redes de dados mais potentes" (PASSOS, 2019, p. 09).

Não obstante, mesmo diante de um vasto processo evolutivo educacional e da inserção da tecnologia digital nas escolas, a problemática da educação em sala de aula ainda engloba celeumas como a excessiva ênfase aos processos de memorização, o não aprofundamento nas habilidades dos alunos para refletir, criticar e se autoconhecer, sendo que "[...] as ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução" (FERNANDEZ, 1998, p. 05).

Quanto às ferramentas utilizadas no processo de evolução tecnológica do ensino, depreende-se que o ambiente escolar é composto por diversas ferramentas metodológicas que possibilitam o compartilhamento do conhecimento. Diferentes recursos como livros didáticos, cadernos, lápis, canetas, mesas, cadeiras e tantas outras utilidades estiveram e ainda estão presentes no ambiente escolar. Ocorre que, como toda a sociedade moderna, a educação e suas ferramentas também evoluíram, sendo relevante abordar essa temática. Vale conceituar o que se entende por Tecnologia Educacional. Ramos (2012) explica que se trata de um:

[...] conjunto de técnicas, processos e métodos que utilizam meios digitais e demais recursos como ferramentas de apoio aplicadas ao ensino, com a possibilidade de atuar de forma metódica entre quem ensina e quem aprende (RAMOS, 2012, p. 06).

Dessa forma, a tecnologia na seara educacional pode ser observada como uma oportunidade do agente educador explorar seu conteúdo programático em sala de aula, oferecendo aulas mais atrativas e dinamizadas, a fim de despertar a atenção dos alunos. É certo que, ainda nos dias atuais, utiliza-se o quadro negro - ferramenta que teria surgido entre o Século XVIII e o início do Século XIX (BARRA, 2013) - bem como o giz. Conforme elucida Freitas (2007):

O quadro de escrever, também chamado de quadro de giz, quadro-negro ou lousa é, sem sombra de dúvida, um dos mais antigos e conhecidos equipamentos didáticos, se não o mais conhecido. A mais antiga citação sobre ele, em língua portuguesa, data do ano 1115 (FREITAS, 2007, p. 30).

Além disso, muito se trabalhou com cartazes, murais didáticos e até mesmo televisores para transmitir filmes na escola. Após o uso dos videocassetes, o DVD player popularizou-se e também invadiu o seio escolar.

Acerca das ferramentas didáticas, o mimeógrafo também merece ser citado, uma vez que foi um recurso muito utilizado na confecção de atividades para os alunos. Tratava-se de uma espécie de máquina de impressão simples que possibilitava a xerox para os alunos. Utilizou-se, inclusive, a figura dos retroprojetores de transparência.

Contudo, grande marco foi a criação dos aparelhos celulares no formato de um computador portátil com diversas funções úteis para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Em sua grande maioria, os alunos adentram aos portões da escola com seus aparelhos celulares, dos mais simples aos mais modernos.

Em contrapartida, há alunos que não possuem acesso nem mesmo à alimentação adequada em suas residências, não possuem saneamento básico, muito menos acesso à internet. A todos esses públicos, cabe à escola se adaptar.

Nesse sentido, destaca-se que o termo "tecnologia", atualmente empregado em diversas áreas do conhecimento, traduz-se no resultado do desenvolvimento de determinado produto em seu processo de aprimoramento, junção de ideias e aplicação de inovações, o que o faz renovador, trazendo consigo a capacidade de unir novos conhecimentos para se sofisticar determinada técnica.

No que se refere à conceituação do vocábulo "tecnologia", conforme explica o dicionário Houaiss (2001), esta pode ser amplamente difundida como um conteúdo plural, relativo ao conjunto de ações específicas de conhecimentos científicos, qual seja, "[...] conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria. Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático. Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral (HOUAISS, 2001, p. 537).

Consoante explica Zanela, "[...] a Tecnologia é a aplicação do conhecimento científico, e de outras formas de conhecimento organizado, a tarefa prática por organizações compostas de pessoal e máquinas" (ZANELA, 2007, p. 2). Dessa forma, é possível afirmar que "[...] as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão modificaram profundamente as relações estabelecidas entre o ensino, a aprendizagem e a produção de conhecimentos" (MARTINS, 2019, p. 29).

Fato é que os indivíduos têm feito o uso de diversas tecnologias em contextos distintos para alcançar êxito em variados aspectos de suas vidas, de maneira que existe, atualmente, uma relação real entre vida e tecnologia. Por isso, compreende-se importante analisar "[...] o que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas" (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

Diante do aprimoramento e uso constantes da tecnologia pelo homem, verifica-se que o mundo se encontra em constante evolução nas mais diver-

sas áreas. Esta informação pode ser facilmente constatada se comparado o atual momento vivido pela sociedade a outros tempos mais remotos (SILVEIRA; BAZZO, 2009).

Isso se deve, sobretudo, ao fato de que a tecnologia se tornou uma forte estratégia competitiva para o desenvolvimento econômico e, por conseguinte, para o desenvolvimento social de uma região.

Ante às suas diversas aplicações, a tecnologia também tem sido empregada na educação, integrando a prática docente como base da formação educacional, não sendo possível desconsiderá-la. Para tanto, tendo em vista que a educação almeja favorecer o processo de desenvolvimento cognitivo, físico e moral do estudante de um modo geral.

É certo que esta integração também necessita [...] "ensinar sobre as tecnologias na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso destas mesmas tecnologias para ensinar as bases da educação" (SOUZA; PEREIRA; MACHADO, 2018, p. 249). Sobre o exposto, assegura Kenski (2012):

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender. A sua história de vida, os conhecimentos anteriores, os objetivos que definiram a sua participação em uma disciplina e a sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. As mediações feitas entre o seu desejo de aprender, o professor que vai auxiliar você na busca dos caminhos que levem à aprendizagem, os conhecimentos que são a base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso a esses conhecimentos, bem como as articulações com eles configuram um processo de interações que define a qualidade da educação (KENSKI, 2012, p. 46).

Vive-se, indiscutivelmente, a nova cultura digital, sem a qual não seria possível correr o risco de tão grande evolução tecnológica. Para Paulo Freire:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida, ou sem liberdade pela qual, sendo negada, sem luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à modalidade sem a qual não há cultura nem história (FREIRE, 2000, p. 16).

Não apenas os seguimentos socioeconômicos da coletividade foram amparados pelas novidades digitais, mas, ainda, o âmbito educacional. Segundo depende-se dos escritos de Moraes (2020), a tecnologia também deve ser usada como instrumento de reflexão, sendo o uso das tecnologias educacionais um importante instrumento para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem, de novas formas de representação de espaços para cooperação e produção compartilhada de conhecimento, o que favorece o desenvolvimento do pensar crítico, a expressão da sensibilidade, da criatividade e da afetividade.

Nesse sentido, Saccol e Barbosa (2011) discutem como é viver e conviver em um mundo cada vez mais tecnológico, tanto para aprender quanto para ensinar:

Viver e conviver em um mundo cada vez mais "tecnologizado", conectado, ou seja, em uma "sociedade em rede", traz consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação (SACCOL; BARBOSA, 2011).

Na visão de Silva (2003) vale lembrar que essas tecnologias devem ser um meio e não um fim do processo de construção de conhecimento, os atores envolvidos no processo não devem utilizá-las como única ferramenta disponível.

Nesse pensamento, chama-se a atenção para que a Tecnologia Educacional não seja vítima de uma perspectiva mecanicista, deixando de preservar seu potencial, que é a ampliação da comunicação.

Infere-se, portanto, que o uso das tecnologias em sala de aula, como, por exemplo, por meio de aparelhos celulares, pode ser relacionado diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista determinados elementos que proporcionam o aprendizado de forma mais autêntica, sendo mais dinâmico e ajudando o aluno a aprender com mais desenvoltura os conteúdos programáticos e refletir sobre as mazelas sociais discutidas (SEGANTINI, 2014, p. 12).

Aponta-se, sobretudo, que não se trata de substituir o professor, mas de intensificar sua atuação como docente:

As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas de conhecimento. (ASSMANN, 2000, p. 1).

De acordo com Bezerra, Santos Júnior e Santos (2016, p. 3), o uso da tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas, tornando-se hoje indispensável: “então devemos olhá-la como um esplendor de toda a sua grandeza e usar dela para facilitar a relação professor-aluno e assim estreitar os laços”.

Por exemplo, o uso de questionários digitais em sala de aula garante ao aluno a possibilidade de estudar no seu ritmo, repetindo conceitos que ainda não foram adequadamente assimilados, bem como testar seu conhecimento sem ficar constrangido perante os colegas.

Os questionários online com perguntas e respostas, são uma nova linguagem para as gerações que vivem conectadas. O professor que dominar essa linguagem poderá relacionar os conteúdos tradicionais com ações que valorizam a experiência e experimentação (FROSI; MARSON, 2009).

A fim de complementar o exposto, reforça-se que é possível inovar com o uso das tecnologias digitais em todas as disciplinas da grade curricular, nas mais diversas áreas do conhecimento. Por meio de seu próprio celular, o aluno pode acessar as fontes de pesquisa educacionais para tirar suas dúvidas que, eventualmente, não foram sanadas pelo professor, pode ver vídeo aulas de assuntos que não foram compreendidos, além de poder baixar livros, artigos ou até mesmo slides para acompanhar o conteúdo dado em aula.

Na prática educacional, em aulas de Língua Portuguesa, pode-se utilizar a internet e seus recursos tecnológicos para baixar e-books com histórias literárias para trabalhar em atividade de interpretação de texto com os alunos. Além disso, jogos digitais para a prática da gramática são comuns. Nas aulas de Matemática, pode-se utilizar calculadoras e planilhas eletrônicas para auxiliar a turma a resolver problemas matemáticos.

Nas aulas de História, a leitura de imagens, apresentação de vídeos e jogos educativos podem facilitar o entendimento dos educandos para aprender e debater fatos passados e presentes. Enquanto, em Geografia, os mapas virtuais são grandes aliados para aproximar os estudantes do conceitos trabalhados nesta Disciplina.

Por fim, até mesmo nas aulas de Educação Física há recursos tecnológicos a serem empregados, como, por exemplo, o data show para expor aos alunos as regras de determinado jogo que será aplicado posteriormente.

A fim de potencializar os resultados dos estudantes a escola e os professores devem objetivar o uso correto desses recursos tecnológicos auxiliares, sabendo que, possivelmente, algumas das adversidades de um projeto, possam estar relacionadas ao uso inadequado dos recursos de Tecnologia da Informação, como assevera Mathias (2008) “[...] mesmo sabendo que os computadores estão, aos poucos, fazendo parte do cotidiano de escolas de ensino fundamental e médio, acreditamos que ainda são muitas as dificuldades para o seu uso” (MATHIAS, 2008, p. 132).

Morán (2000) ensina que o aprendizado é muito melhor que se vivencia, experimenta e sente o que se aprende:

[...] aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos [...] quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido” (MORÁN, 2000, p. 23).

Dessa forma, infere-se que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se almeja-se que os estudantes sejam proativos, é preciso adotar metodologias que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se objetiva-se que sejam criativos, eles precisam experimentar diversas novas possibilidades e mostrar sua iniciativa.

Por isso, o grande desafio dos professores é manter sua atualização profissional a respeito das novas metodologias de ensino para que seja possível continuar desenvolvendo práticas pedagógicas mais eficientes. Afinal, o docente possui significativa responsabilidade na formação, fortalecimento e enriquecimento do aprendizado de seu aluno, bem como em sua formação como cidadão pensante.

Assim sendo, é imprescindível compreender que, nos tempos atuais, existe e persiste a necessidade da formação continuada de professores em uma perspectiva longa e expansiva, já que o movimento de transformações e saberes exige capacidade prévia para enfrentar os novos tempos tecnológicos (BELLONI, 1999). Diante dessa perspectiva, Moran (2008) destaca que:

[...] ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já salgadas mensalidades (MORAN, 2008. p.8).

É cediço que a própria escola possui o papel de ser um ambiente propício a transformações e evoluções, não sendo possível descartar o uso das ferramentas tecnológicas no dia a dia da prática pedagógica. É preciso que os docentes sejam conhecedores da era digital, sabendo lidar com esse novo conhecimento imposto, para que possam contribuir com o processo metodológico mais eficaz no ensino e aprendizagem dos alunos (BEHRENS, 2010, p. 84).

É inconteste que a prática pedagógica efetiva é aquela que se constrói no dia a dia do aluno com seu professor, estando repleta de ações mecânicas e repetitivas, mas, além disso, a criatividade também é aflorada nessas práticas. É quando surge para o professor a possibilidade de refletir a respeito da teoria trabalhada em aula e do efeito que ela poderá causar a partir do momento em que o estudante consegue refletir e transformá-la em prática. Em síntese, é na prática pedagógica que estão presentes:

[...] a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade. Assim, a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos – pequenos e grandes – que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p.3).

Diante de tudo isso, diversos estudos sobre as tecnologias e a educação têm sido desenvolvidos ao longo dos anos, em que o mundo digital está cada vez mais inserido no dia a dia dos alunos e professores. É evidente que a inserção dessas tecnologias na prática escolar é uma nobre preocupação considerando a acessibilidade dos alunos com tablets, celulares, notebooks, dentre outros.

Nesse íterim, importa acrescentar a respeito do método da sala de aula invertida, que consiste em determinada inversão das ações que, em regra, ocorrem em sala de aula e fora dela. Valente (2014) aponta que:

[...] considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula (VALENTE, 2014, p. 07).

Dessa maneira, os alunos têm acesso ao conteúdo de forma prévia, a fim de em sala de aula o professor passa a ser o mediador dos conhecimentos já adquiridos pelo estudante, fora da escola. "Agora o professor pode dedicar o seu tempo de sala de aula, na presença dos estudantes, para consolidar conhecimentos para orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado" (BERRETT, 2012, 17).

É preciso que tanto o professor quanto o seu aluno assumam posturas distintas, nas quais os alunos se tornam ativos e protagonizem seu aprendizado. Enquanto que o professor desloca-se do centro do conhecimento para estar mais próximo ao aluno, orientando-o. Conforme complementa Mazur (2015), "[...] ensinar é apenas ajudar o estudante a aprender".

Além disso, o ensino híbrido também deve ser apresentado, pois inovou a educação em tempos de Pandemia. Para Brito (2020), o ensino híbrido se relaciona a inclusão e apropriação do mundo digital, já que a tecnologia é parte do cotidiano dos professores e dos alunos, além de ser possível potencializar os saberes de forma digital, sendo em alguns momentos mais significativa.

Novais (2017), já exemplificava com sucesso a respeito das formas de uso do ensino híbrido:

Modelo de Rotação: como o próprio nome sugere, os alunos revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou não, sob orientação do professor. As atividades podem seguir para discussões com ou sem a presença do professor. Rotação por estações: organizados por grupo, os alunos realizam sua tarefa podendo ser escrita e desenvolvida on-line. Laboratório Rotacional: começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para os computadores e/ ou laboratórios de ensino. Sala de aula invertida: o conteúdo teórico é estudado antecipadamente, no formato on-line, enquanto no espaço da sala de aula ocorrem as discussões. Rotação Individual: cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Modelo Flex: os estudantes de forma personalizada aprendem usufruindo as diferentes modalidades. Modelo ala carte: pode ser feito na escola física ou fora da aula. Isso difere do ensino on-line de tempo integral porque não é uma experiência de toda a escola. Modelo Virtual Enriquecido: é um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem obrigatoriamente presencial na presença do professor responsável pela disciplina (NOVAIS, 2017, p.40).

Dessa maneira, infere-se que o ensino híbrido traz consigo 3 vertentes importantes: o aluno aprende por meio do ambiente virtual, o aprendizado acontece em um local físico que não seja a própria casa; e o terceiro é que a aprendizagem nos modo físico ou online esteja integrada (BRITO, 2020).

3. CONCLUSÃO

Infere-se, sobretudo, a necessidade de os professores serem capazes de compreender a importância da utilização dos recursos tecnológicos para ensinar e sedimentar o conteúdo apresentado aos seus alunos. São diversos os pontos positivos quando o profissional da educação insere a tecnologia em suas aulas, quais sejam, a maior facilidade dos alunos em interpretar as informações

passadas, a possibilidade de maior discussão dos temas trabalhados em sala de aula, a dinâmica das aulas e o fato de que estas ficam mais atraentes para os estudantes, a facilidade na organização das informações e o estímulo aos discentes para aprenderem de forma autodidata.

Isto posto, compreende-se que cabe ao professor desenvolver o pensamento crítico de que tais instrumentos tecnológicos não devem ser utilizados apenas para diversão e entretenimento, mas precisam ser solicitados pelos professores durante suas aulas para que os estudantes possam usufruir da melhor forma de tamanha amplitude de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. In: *Ciência e Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BALARDIM, Graziela. **História da Educação**. Disponível em: <<https://www.cli-pescola.com/historia-da-educacao/>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna**. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013. Disponível em: . Acesso em: 17 ago. 2022.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ:4. ed. Vozes, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 1ª edição. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.

BERRETT, Dan. **How flipping the classroom can improve the traditional lecture**. *The Education Digest*, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS JUNIOR, Claudemir Alcantara. **Socrative: o amigo do professor**. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/ojsadmin,+Ada+Shirley+formatado.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRITO, M. S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido**. EaD em Foco, V10, e948. 2020.

CALDEIRA, Anna Maria Salgado; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas; Papirus, 2016.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNÁNDEZ. Fátima Addine. **Didática y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje**. IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – La Havana – Cuba, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp. 2000.

FREITAS, Olga. **Principais materiais e equipamentos didáticos utilizados nas escolas brasileiras**. Equipamento e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. p. 19 – 52. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf >Acesso em: 19 set. 2018.

FROSI, F.; MARSON, F. **Tapamática: Uma aplicação de Realidade Aumentada com Enfoque Educacional para Estudantes das Séries Iniciais**. In: 6º Workshop de Realidade Virtual e Aumentada, 2009, 92 Santos. Anais do 6º Workshop de Realidade Virtual e Aumentada. Santos, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LIMA, Ingrid da Mota Araújo, LIMA, Xênia da Mota Araújo. **Os paradigmas da educação nas civilizações antigas e a preparação dos pesquisadores da anti-guidade**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 02, Vol. 05, pp. 100-109. Fevereiro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/paradigmas-da-educacao>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MARTINS, Erikson de Carvalho. **O Whatsapp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão**. 2019. 414 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MATHIAS, C E M. **Novas Tecnologias no Ensino da Matemática: repensando práticas**. Rio de Janeiro: CEDERJ/UAB/MEC, 2008.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction. Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre. Penso, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: NIED, 2020.

MORÁN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

NEGROPONTE, N. **A Vida Digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções**

científicas no período de 2006 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

PASSOS, M. L. S. **Da Educação 1.0 a Educação 4.0: os caminhos da educação e as novas possibilidades.** Página Marize Passos, 30 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.marizepassos.com/post/educa%C3%A7%C3%A3o-1-0-a-educa%C3%A7%C3%A3o-4-0-os-caminhos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-as-novas-possibilidades-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. **O uso de tecnologias em sala de aula.** Artigo apresentado no V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, no dia 23 de novembro de 2012, no CCH/UEL. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **As revoluções industriais e seu impacto na educação.** 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/blog/detalhe/15720/as-revolucoes-industriais-e-seu-impacto-na-educacao>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SACCOL, Amarolinda; SCHLMMER, Eliane; barbosa, Jorge. **M-learning e U-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua.** São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

SCHNEIDER, Cátia Regina de Oliveira. **A Educação na Idade Média.** Disponível em: <<https://www.fernandosantiago.com.br/edumedia.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SEGANTINI, Jesus Henrique. **O uso das tecnologias na sala de aula como ferramenta pedagógica e seus reflexos no campo.** Monografia de especialização. Universidade Federal do Paraná. Foz do Iguaçu, 2014.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

SILVEIRA, R M C F. BAZZO, W. **Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica.** *Ciência & Educação*, v. 15, n.3, p. 681-694. 2009.

SOUZA, Marthonni Wandré dos Santos. **Lousa digital no ensino de matemática.** 2015. 73f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação.** Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** *Educar em Revista*, n. 4, 2014. Disponível em: . Acessado em: 25 set. 2017.

VIRTUOUS TECNOLOGIA. **História da Educação - Período Primitivo.** *Só Pedagogia*, 2008-2022. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/historia/primitivo.php>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

ZANELA, Mariluci. **O Professor e o “laboratório” de informática: navegando nas suas percepções.** 43f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Lubia Mara Carvalho Costa Teixeira
Vivian Miranda Lago

1. INTRODUÇÃO

A educação, como direito humano fundamental, permite a participação total da população nas várias esferas da vida, reconhecendo a dignidade e o valor humano da pessoa. Ou seja, a educação é concebida como um elemento essencial para o desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da sociedade. Inclui o princípio da indivisibilidade, interligada e interdependente com todos os direitos humanos, uma vez que a educação tem aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Tem um caráter fundamental, não só porque dela depende a dignidade humana, por enriquecer as possibilidades de seu desenvolvimento, mas também porque se confunde com outros direitos.

Na década de 1960, o conceito de integração surgiu como um processo de normalização das pessoas com necessidades especiais, onde o indivíduo é inserido na escola regular mediante as suas competências. O conceito de inclusão surgiu a partir da década de 1990, cujo foco é a inserção total do aluno na escola regular, não apenas parcialmente, mas onde o indivíduo é respeitado independentemente de suas diferenças e limitações (SENO; CAPPELLINI, 2019).

No Brasil, o processo histórico das políticas nacionais é composto por importantes debates sobre educação inclusiva, que são de relevância para que o processo de inclusão escolar seja mais democrático e efetivo.

Nesse sentido, Carvalho (2008) ressalta que a educação inclusiva tem a ver com o processo de aumentar e manter a participação de todas as pessoas na sociedade, escola ou comunidade simultaneamente, tentando reduzir e eliminar todos os tipos de processos que levam à exclusão, implicando o desaparecimento de todas as formas de discriminação, bem como decidir quais necessidades devem ser atendidas e como, esta não deve ser reduzida apenas à Educação Básica, mas também deve ser estendida ao ensino superior.

Apesar de se observar um avanço das políticas ao longo do tempo, em setembro de 2020, a publicação do Decreto nº 10.502, instituindo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), provocou intensos questionamentos ao propor a criação de turmas e escolas especializadas para os estudantes com deficiência, ficando a critério dos pais a opção ou não de matrícula em escolas regulares (BRASIL, 2020). Entretanto, em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF, 2020) suspendeu a eficácia do decreto, considerando-o inconstitucional.

Mesmo com os avanços, a implementação de um sistema de educação inclusivo eficaz no Brasil ainda apresenta muitas dificuldades. Desde a segunda metade do século XX, igualdades de oportunidades foram estabelecidas como o mecanismo para alcançar este equilíbrio, no entanto, as desigualdades persistem (GLAT, 2007).

Para Nepomuceno (2020), a consolidação de uma educação democrática não consiste em oferecer programas para diferentes grupos e pessoas, mas sim no estabelecimento de políticas destinadas a erradicar a exclusão. Algumas barreiras que limitam a educação inclusiva e que não foram superadas até o momento e podem influenciar no alcance de um bom desempenho acadêmico dos alunos com deficiência são: arquitetônicas, relativas aos obstáculos físicos no ambiente universitário; pedagógicas, que são as limitações encontradas no ensino e sistema de aprendizagem; e atitudinais, que se referem às atitudes e comportamentos negativos dos membros da comunidade em relação aos alunos com deficiência.

Pessoas com algum tipo de limitação, atualmente, têm garantido por via legal seu ingresso e permanência no ensino regular, da primeira infância ao

ensino superior. Além disso, como premissa para a introdução da educação inclusiva, é possível verificar um esforço de política pública que garanta acessibilidade e condições de educação de qualidade em todos os níveis de ensino; algumas dessas práticas são salas de recursos multifuncionais, acesso físico aos edifícios, formação de professores. Nesse sentido, Mantoan (2015) aponta que a inclusão acarreta uma série de transformações nos paradigmas educacionais, uma vez que requer a reorganização das práticas curriculares, do planejamento e dos processos avaliativos.

Porém, a consolidação da inclusão não se dá de forma harmoniosa, visto que há diversas modificações nos aspectos metodológicos e epistemológicos das atividades pedagógicas, gerando conflitos de estruturação e das disposições do sistema educacional nos moldes inclusivos (GARCIA, 2015).

Todas essas barreiras prejudicam o desempenho acadêmico, que é definido como o resultado expresso quantitativamente por meio de avaliações. Segundo Garcia (2015), o principal desafio é vivido nas salas de aula, pois mais uma vez se percebe que a promulgação de leis com palavras exemplares não basta para que ocorram as mudanças tão esperadas. Assim, superar as muitas barreiras à educação inclusiva exige financiamento adicional, mas, ainda mais importante, a mudança de atitudes por parte dos responsáveis pelas políticas públicas, bem como dos profissionais e de toda a sociedade.

Assim como a sociedade, a escola é um ambiente de pluralidade. Nesse sentido Mantoan (2015) vê a educação como um direito de todos, sendo necessário que as escolas e os sistemas educacionais busquem se adequar da melhor maneira possível, para que todos os alunos possam desenvolver sua aprendizagem mais significativa. Nesse contexto a inclusão é primordial no processo de construção e transformação social, fazendo com que a sociedade se torne um ambiente mais democrático, acolhedor e apto a mudanças.

O movimento de integração ao longo dos últimos anos possibilitou uma reflexão de que é possível educar pessoas diferentes dentro de um mesmo espaço.

Caramori e Dall'Acqua (2015) mostram que o processo de integração escolar deu a possibilidade de repensarmos nossas atitudes mediante as diferenças e impulsionar o que hoje compreendemos como inclusão.

Os desafios de uma educação inclusiva na escola regular requerem mudanças nas instituições, cujo desafio é promover metodologias adequadas à todos, mediante as suas necessidades. De acordo Matos e Mendes (2015), para que isso ocorra efetivamente é importante utilizar os recursos disponíveis e gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos.

Ao se entender a importância da educação inclusiva, segundo Mantoan (2015, p. 30), a escola inclusiva torna-se um espaço democrático, no qual os alunos com necessidades especiais passam a ter “condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”.

Neste conceito entende-se que a educação inclusiva promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com necessidades especiais. Uma escola que promove a educação inclusiva contribui com a formação de cidadãos capazes de compreender a importância de conviver e respeitar as diferenças. O aluno com necessidades especiais por sua vez tem a oportunidade de ampliar suas relações sociais e exercitar sua autonomia.

Em razão disso, torna-se importante compreender a realidade da educação inclusiva nas escolas regulares, assim como as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas, com o objetivo de transformar a escola em um espaço inclusivo, receptivo, acolhedor, dinâmico e participativo, onde todos tenham as mesmas condições de se desenvolverem dentro de suas capacidades.

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo analisar de que forma os professores da rede municipal de educação que atuam na educação básica do município de Presidente Kennedy-ES contribuem na inclusão e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

2. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Fizeram parte da amostra 15 professores da educação básica que possuem alunos com deficiência em suas turmas, nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, e que aceitarem participar desta pesquisa.

O instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado, contendo 20 perguntas, sendo cinco abertas e 15 fechadas, onde se buscou traçar, além do perfil profissional dos docentes, a percepção sobre a educação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Foi realizada reunião com os docentes e, para aqueles que aceitaram participar, foi entregue o questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados foram analisados de forma qualitativa, por meio da análise temática. Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré, sendo aprovado por meio do Parecer nº 5.419.608.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi constituída de 15 professores, sendo sete da escola EMEIEF São Salvador e oito da EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo. Em relação à idade e gênero dos entrevistados, constatou-se que 1 (6,7%) professor possui menos de 30 anos, 8 (53,3%) têm entre 31 e 40 anos, 3 (20%) têm entre 41 e 50 anos e 3 (20%) possuem mais de 50 anos. Quanto ao gênero, 12 (80%) docentes são do sexo feminino e 3 (20%) do sexo masculino.

Observa-se que grande parte dos docentes possui entre 31 e 40 anos, contrariando a pesquisa de Duarte (2021) que constatou em seu estudo o grande número de profissionais em idade de se aposentar ou já aposentados e poucos ingressos, devido, em grande parte à falta de atratividade e cada vez mais exigências da profissão.

Em relação ao percentual elevado de mulheres nesta amostra, os resultados concordam com pesquisa de Silva e Arantes (2021), ao ressaltarem que a profissão

docente foi uma das primeiras em que as mulheres foram autorizadas a exercer e na perspectiva atual é entendida como uma profissão feminizada.

Em relação ao tempo de serviço, 4 (26,7%) docentes atuam por um período de até cinco anos, 4 (26,7%) entre 6 e 12 anos e 7 (46,6%) entre 13 e 25 anos. Quanto ao vínculo empregatício no município, 11 (73,3%) professores atuam por meio de contratos temporários e 4 (26,7%) são efetivos.

Constata-se que, apesar de um percentual considerável da amostra exercer suas funções entre 13 e 25 anos, mais de 70% dos docentes são contratados. Observou-se também que, dentre os efetivos, todos são especialistas e mestres. Tal situação decorre da falta de concursos, levando a processos seletivos municipais todos os anos, a fim de preencher as vagas existentes e, em geral, os mesmos professores são contratados nesses processos, havendo docentes que já atuam dessa forma há mais de 15 anos no município, o que pode explicar um maior tempo de atuação, mesmo com um alto percentual de contratados.

Quanto à escolaridade dos docentes, 2 (13,3%) possuem apenas licenciatura, 6 (40%) possuem especialização e 7 (46,7%) são mestres. Neste estudo, todos os docentes possuem nível superior, havendo um maior percentual de mestres, mesmo entre os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferente desta pesquisa, Hirata et al. (2019) constataram que, na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, cerca de 80% das turmas não possuem professores com formação adequada, situação ainda mais agravada no ensino médio e segundo segmento do ensino fundamental. Esta situação acaba levando à contratação de professores menos qualificados, sem formação adequada para ensinarem nas áreas com mais carência.

Esse dado no município estudado é diferenciado, pois em Presidente Kennedy há um programa de estímulo para a qualificação de mão de obra, onde a gestão municipal oferece bolsas de estudo integral para a população residente em diversas instituições do país.

Quando os docentes foram indagados se na sua formação inicial tiveram alguma disciplina que os preparasse para a intervenção com alunos com defici-

ência, 9 (60%) responderam que não e 6 (40%) afirmaram que sim. Entre aqueles que responderam afirmativamente, as disciplinas estudadas foram Educação Especial no magistério, Educação Especial Inclusiva, Alfabetização e Letramento para alunos com necessidades especiais, Libras e Educação para a deficiência.

Embora a maioria dos programas tradicionais de preparação de professores em todo o país inclua algum treinamento para alunos com deficiência, geralmente na forma de uma disciplina, Carvalho (2012) ressalta que geralmente os conteúdos são genéricos e superficiais e que, para que a escola se torne um ambiente inclusivo, a formação inicial e continuada dos professores é um fator essencial, pois é a partir de sua prática que as mentalidades de todos os profissionais vão se modificando.

Os docentes foram questionados sobre possuir formação especializada em educação especial, e de acordo com os dados 9 (60%) dos docentes responderam que não e 6 (40%) responderam afirmativamente. Dentre estes, os cursos realizados foram pós-graduação *lato senso* em Educação Especial, Psicopedagogia clínica e institucional e Educação Especial Inclusiva.

Glat e Pletsh (2011), ao analisarem as disciplinas oferecidas pelos cursos de Pedagogia observaram que as instituições, de modo geral, ainda se voltam ao conceito de educação especial, que domina os programas desses cursos, em lugar da inclusão, e estas não são entrelaçadas aos demais conteúdos, impedindo uma aprendizagem coerente. Assim, os professores que querem se aprofundar nesta temática têm que buscar formação extra, o que separa esses profissionais entre os que se preparam para o ensino geral e o ensino especial e, com isso, muitas vezes sentem-se despreparados para ensinar alunos com deficiência. Nesse sentido, entende-se que, para ter a capacidade de ensinar alunos com deficiência, é preciso ofertar aos professores a oportunidade de capacitação contínua como obter mais cursos de pós-graduação relacionados a temas inclusivos.

Quanto à atuação dos docentes, 1 (6,7%) leciona na Educação Infantil, 6 (40%) no Ensino Fundamental (EF) anos iniciais, 7 (46,6%) no Ensino Fundamental (EF) anos finais e 1 (6,7%) no reforço escolar.

Neste estudo, considerou-se importante conhecer o tamanho das turmas por entender que quanto maior, mais difícil se torna oferecer um atendimento diferenciado aos alunos com deficiência. Assim, em relação ao tamanho das turmas, 2 (13,3%) dos docentes têm menos de 10 alunos por turma, 2 (13,3%) têm entre 10 e 15, 3 (20%) têm de 16 a 20 alunos, 7 (46,7%) têm entre 20 e 25 e 1 (6,7%) possui turma com mais de 25 estudantes.

Observa-se que as turmas, deste estudo possuem um número razoável de alunos, situação diferente observada em muitas escolas, onde a superlotação gera indisciplina, dificulta a aprendizagem e adocece os professores (WING, 2021). Neste estudo, somente um docente possui mais de 25 alunos, o que pode facilitar uma abordagem pessoal e aumentar a capacidade dos professores estarem com cada aluno. Além disso, se for uma deficiência mais grave, o município oferece acompanhamento, por meio de um profissional, que permanece junto ao aluno ao longo de todo o período escolar. No caso dos docentes que compuseram a amostra, todos os alunos possuíam o auxílio individual destes profissionais.

Em relação às atitudes e percepções dos docentes sobre a educação inclusiva, primeiramente foram indagados sobre o tipo de deficiência que atendem, sendo citados, de acordo com os laudos médicos fornecidos à escola, o autismo, baixa visão, hiperatividade, Asperger, deficiência mental e deficiência intelectual. Entretanto, segundo Neves (2018), os laudos oferecidos à escola, muitas vezes apresentam somente algumas características, de acordo com a percepção do médico durante uma consulta, não havendo um contato com a escola para uma investigação mais aprofundada.

Observou-se que a deficiência mais citada pelos docentes foi o autismo, que tem apresentado alta prevalência na população em geral e, conseqüentemente, nas escolas. De acordo com Santos, Julian e Nyari (2022), somente no Brasil existe cerca de dois milhões de autistas e, em todo o mundo, uma a cada 68 crianças possui este transtorno.

De acordo com Ribeiro e Casa (2018), o termo aluno com deficiência inclui uma série de condições, desde deficiências cognitivas e de aprendizagem até

físicas e comportamentais. Dentro de cada categoria existe um continuum de gravidade e na educação é geralmente reconhecido que os alunos precisam de apoio que seja direcionado às suas necessidades específicas, em vez de uma abordagem única para todos em uma determinada categoria.

Levando em conta que todos os docentes da pesquisa possuem alunos com deficiência, foi questionado aos participantes sobre as dificuldades encontradas para um trabalho inclusivo na escola, onde 7 (47,7%) professores citaram a falta de formação continuada, 6 (40%) a falta de presença da família e 2 (13,3%) relataram a falta de orientações sobre as necessidades dos alunos. Dentre os 7 docentes que citaram a falta de formação continuada, 5 deles não possui formação em educação especial.

Para os professores avaliados, o maior problema para que a inclusão ocorra na escola diz respeito à falta de formação continuada, seguida da falta de presença na família. Segundo Camargo (2017), é preciso muito mais do que apenas colocar os alunos com deficiência ao lado de seus colegas em turmas regulares, pois os professores devem ter tempo, apoio e treinamento para fornecer uma educação de alta qualidade com base nas necessidades desses alunos.

A falta da presença familiar foi a segunda dificuldade mais citada pelos docentes. É comum ouvir reclamações nas escolas de que os pais não participam da educação de seus filhos. No entanto, podem existir barreiras a este envolvimento. Tais barreiras podem incluir demandas de trabalho e familiares e desconforto com o ambiente escolar, devido a experiências negativas anteriores. Nesse contexto, Marques (2011) ressalta que a escola pode ajudar os pais a superar essas barreiras, incentivando seu envolvimento, oferecendo horários alternativos para reuniões e unindo-se aos pais como parceiros na educação de seus filhos. A aproximação da escola com os pais é de suma importância para que se possa ofertar uma educação de qualidade para o aluno com deficiência.

Nesta pesquisa, os professores não mencionaram a falta de recursos, o que pode ser explicado pelo grande aporte financeiro que o município recebe proveniente dos royalties do petróleo, fazendo com que o percentual destinado à

educação seja considerável. Entretanto, de acordo com os resultados obtidos, o município poderia reverter um pouco mais desse recurso em capacitações continuadas aos docentes na área de educação inclusiva.

Os docentes foram solicitados a avaliar o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, 9 (60%) consideraram regular, 4 (26,7%) consideraram bom e 2 (13,3%) avaliaram como ótimo. Observa-se que 60% dos docentes consideraram que estes alunos não se desenvolvem adequadamente. De acordo com Mendes et al. (2014) para que o aluno com deficiência alcance os objetivos do seu aprendizado, recomendam que os educadores utilizem estilos de ensino que possam atender às suas necessidades. Assim, o professor deve se atentar a um ritmo de aprendizagem e a um modo que acomode e envolva a todos, pois o que é ensinado pode limitar a base de conhecimento do aluno ou deixar de desenvolver suas capacidades intelectuais e emocionais. Essas barreiras podem levar alguns alunos a serem excluídos de certos aspectos do currículo.

Os professores foram indagados sobre a postura que tomam quando o aluno com deficiência não responde como o esperado, dois docentes não responderam e as demais respostas foram transcritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Atitudes dos docentes quando o aluno com necessidades especiais não alcança um bom rendimento

Identificação	Atitudes
Professor A	Estou sempre renovando as atividades
Professor B	Mudo a maneira de apresentar o conteúdo
Professor C	Diminuo a dinâmica do conteúdo, tornando-o mais acessível
Professor D	Ofereço atividades de acordo com as habilidades do aluno
Professor E	Procuro conversar com a família e pedir auxílio à pedagoga
Professor F	Converso com a família para saber se o aluno está fazendo o acompanhamento médico
Professor G	Tento observar com mais atenção o que o aluno precisa para agir no ponto certo

Professor H	Tento ajudar o máximo possível
Professor I	Estabelecer regras ao aluno para que tenha um bom convívio
Professor J	Busco ajuda, tento me informar e conhecer a realidade do aluno
Professor K	Atuo como mediador e facilitador no processo ensino-aprendizagem
Professor L	Procuro novas metodologias
Professor M	Mudo as estratégias de ensino

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

De acordo com o quadro é possível observar que os docentes buscam estratégias diferenciada para auxiliar os alunos que demonstram dificuldades. Nesse sentido, Carvalho (2012) ressalta que o ensino inclusivo se baseia na visão clara do professor para perceber e garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que todos os alunos tenham a chance de participar plenamente do processo de aprendizagem.

Os professores foram questionados se recebem apoio da direção da escola e/ou da equipe pedagógica para desenvolver um trabalho inclusivo, (100%) dos docentes responderam afirmativamente. Questionados se a escola ou os professores realizam adaptações curriculares para os alunos com deficiência, todos (100%) afirmaram que sim.

De acordo com os resultados, foi possível observar que os gestores e a equipe pedagógica estão prontos a auxiliar os professores em sua prática pedagógica, situação de essencial importância para uma educação inclusiva. Nesse sentido, Sant'Ana (2005, p. 228) afirma que “docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”. Tal resultado provavelmente influencia nas adaptações curriculares, que todos os docentes desenvolvem, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Os professores foram indagados se a escola possui sala de recursos, onde 8 (53,3%) afirmaram que sim e 7 (46,7%) responderam que não. Perguntados se trabalham em conjunto com o docente da sala de recursos, 8 (53,3%) professores responderam afirmativamente e 7 (46,7%) disseram que não.

Observa-se que os oito professores que responderam afirmativamente às duas perguntas são da EMEIEF Vilmo Ornellas, enquanto os que responderam que não são da EMEIEF São Salvador. Assim, na escola que possui sala de recursos, a EMEIEF Vilmo Ornellas, é realizado um trabalho conjunto com os professores da educação especial, enquanto na instituição que não possui, o docente atua de forma independente. Dessa forma, é importante que todas as escolas disponham desses ambientes de aprendizagem, para que os professores possam obter auxílio no ensino de alunos com deficiência.

Foi possível observar com o estudo que a escola que possui sala de recursos está localizada na sede do município, onde estas foram primeiramente implantadas. Já na EMEIEF São Salvador, localizada na zona rural, a sala de recursos está sendo criada neste ano de 2022, bem como nas demais escolas da rede municipal que ainda não possuem.

Em relação a interação dos alunos com deficiência com a turma, onde 12 (80%) professores consideraram que há uma boa interação e 3 (20%) afirmaram que esta é regular. Indagados sobre quais as práticas pedagógicas utilizam para por em prática a inclusão na sala de aula, um docente não respondeu e as demais respostas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas que favorecem a inclusão desenvolvidas pelos docentes

Identificação	Atitudes
Professor A	Atividades diferenciadas, que eles compreendem.
Professor B	Utilizo recursos sonoros, materiais adequados para diminuir as dificuldades dos alunos.
Professor C	As mesmas utilizadas com os demais
Professor D	Procuo preparar as atividades de acordo a abranger a maioria dos alunos
Professor E	Trabalho de maneira lúdica e jogos
Professor F	Atividades diferenciadas
Professor G	Adaptação das atividades e uso de materiais concretos

Professor H	Procuro preparar a apresentação dos conteúdos que englobem o aluno com deficiência
Professor I	Recursos visuais.
Professor J	Ajudo meu aluno a fazer as atividades
Professor K	Atividades que potencializem as habilidades desenvolvidas e que proporcionem melhor rendimento da aprendizagem
Professor L	Conhecendo as necessidades de cada aluno, focando nas competências dos alunos
Professor M	Adaptação das atividades, conhecendo as necessidades do aluno
Professor N	Atividades em grupo

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao analisar as respostas dos docentes, nota-se que estas variam desde a preparação de material adaptado a atividades iguais para todos, demonstrando que falta, para alguns docentes, conhecimento ou suporte para um trabalho de fato inclusivo. Constatou-se que os professores C, J e N, que ou aplicam a mesma atividade para todos ou opta por trabalhar em grupo, o que, em geral, exclui o aluno com deficiência das tarefas, não possuem formação em educação especial.

Tal situação pode se dever ao que Greguol et al. (2018) afirmam, que frequentemente os professores aprendem as práticas inclusivas paralelamente e não como um princípio central de toda a formação que recebem e que mesmo os cursos para a inclusão têm sido focados principalmente nas deficiências dos alunos e não em sua verdadeira inclusão.

Foi perguntado aos docentes como realizam o processo avaliativo com estes alunos, um não respondeu e a transcrição das demais repostas estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Realização do processo avaliativo pelos docentes

Identificação	Atitudes
Professor A	Eu não avalio
Professor B	Avalio de acordo com as potencialidades dos alunos
Professor C	Variável, dependendo muito do quadro que o aluno apresenta
Professor D	Avalio de acordo com a participação do aluno na realização dos deveres e atividades
Professor E	Avalio como os outros alunos
Professor F	Pela participação
Professor G	Através da avaliação dos conteúdos
Professor H	Avalio o aluno descritivamente, observando seus interesses na realização das atividades propostas
Professor I	Depende das necessidades, porém, se bem trabalhadas, têm um bom desenvolvimento
Professor J	Todos os alunos especiais têm laudo médico
Professor K	Através de relatórios
Professor L	Trabalho com estratégias de diferentes tipos para cada tipo de deficiência
Professor M	Avalio sempre como regular
Professor N	Através de uma avaliação que respeite o ritmo individual de aprendizado do aluno

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observa-se que os professores necessitam, em sua maioria, de informações sobre como avaliar os alunos com deficiência, ora não os avaliando, ora o fazendo de acordo com a aprendizagem esperada do restante da turma ou mesmo taxando-o como regular, sem considerar seu desenvolvimento. Um docente afirmou que avalia por meio de relatórios, mas não especificou quais ou quem os confecciona, outro afirmou que todos os alunos possuem laudo médico, como se este fato fosse, por si só, um impedimento para avaliar seu progresso na sala de

aula. Um docente afirmou que não avalia e outro considera o aluno como regular em todas as avaliações. Dentre os docentes que deram tais respostas, apenas dois não possuem formação em educação especial. Consta-se, portanto, que poucos docentes compreendem e executam uma avaliação que leve em conta as potencialidades e necessidades dos alunos com deficiência.

Sabe-se que os professores devem possuir não somente conhecimentos, mas também sensibilidade para trabalhar com alunos com deficiência, a fim de facilitar a sua aprendizagem. Entretanto, apesar da inclusão ser uma realidade legal, Fernandes (2013) ressalta que muitos docentes se sentem completamente despreparados para realizar um bom trabalho, por desconhecerem sobre o problema e as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Diante dos resultados observados nesta pesquisa, constata-se que, não somente os professores necessitam de orientações para trabalhar com alunos com deficiência, mas os sistemas educacionais também precisam estar atentos à identificação dos problemas e barreiras à aprendizagem, devendo oportunizar a alunos e docentes as condições necessárias para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, deixando para trás as visões arraigadas de que alguns alunos são deficientes e incapazes de aprender (FERNANDES, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se buscar conhecer o perfil sociodemográfico dos professores que atuam nas escolas EMEIEF São Salvador e EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo, da rede municipal de educação do município de Presidente Kennedy-ES, constatou-se que a faixa etária predominante dos docentes está acima de 30 anos, são do sexo feminino, atuam a mais de seis anos, por meio de contratos temporários, havendo um percentual pequeno de efetivos. Todos possuem formação de nível superior e quase metade da amostra é formada por mestres.

Constatou-se que 60% dos docentes avaliados não tiveram nenhuma disciplina que os preparassem para a prática pedagógica com alunos com deficiência,

sendo, portanto, necessário que as instituições de ensino superior ofereçam elementos suficientes para uma preparação adequada dos futuros professores para lidar com a inclusão nas escolas. Assim, apesar da maioria preparar atividades diferenciadas para esses estudantes, alguns oferecem as mesmas que organizam para o restante da turma, o que pode prejudicar aqueles que possuem deficiência.

Ao se buscar identificar as percepções e práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com alunos com deficiência constatou-se que os professores entendem que lhes falta formação continuada e uma maior presença dos pais para que possam desenvolver um trabalho inclusivo, o que se refletiu na percepção que possuem do desenvolvimento desses alunos, considerada regular.

Assim, apesar de buscarem auxiliar os alunos quando estes apresentam dificuldades, terem apoio da escola, realizarem adaptações curriculares e desenvolverem atividades diferenciadas, os docentes ainda carecem de conhecimentos e informações sobre como avaliar o desenvolvimento desses alunos, o que reforça a necessidade de uma melhor formação inicial e continuada.

Apesar de não ter sido constatada nesta pesquisa a superlotação das salas de aula, que podem dificultar uma atenção adequada aos alunos com deficiência, cabe a esses profissionais ajudar esses alunos a superarem os obstáculos que surgem no seu percurso escolar. Isso pode ser alcançado conhecendo a turma, identificando os estilos de aprendizagem mais favoráveis e realizando adaptações curriculares, sua metodologia e estratégias pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que falta a esses professores se apropriarem de fato do verdadeiro sentido da inclusão, não bastando a boa vontade que demonstram em atender os alunos com deficiência. Diante das dificuldades e necessidade de uma inclusão de fato, apesar do Brasil ter progredido neste processo, somente a formulação de políticas públicas a esse respeito não é suficiente, pois são necessários esforços reais para alcançar uma formação de professores que permita a implementação de adaptações curriculares específicas para cada tipo de necessidade, de forma que consigam se apropriar do seu papel.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020.
- CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.
- CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2015.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- DUARTE, R. D. **O envelhecimento da classe docente: implicações na (des)motivação profissional**. 2021. 83f. Dissertação (Mestrado em ensino de Geografia) – Universidade do Porto, Porto, 2021.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global e o local. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GREGUOL, M. et al. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação

Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018.

HIRATA, G. et al. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: aval pol públ Educ**, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escola: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARQUES, S. C. M. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula**. 2011. 63f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MENDES, E. G. et al. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NEPOMUCENO, T. A. R. Evolução das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: entre dilemas teóricos e pontos de tensão. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, p. 1-12, 2020.

NEVES, P. F. de A. C. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

RIBEIRO, T.; CASA, G. M. Educação especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, v. 7, n. 3, p. 34-46, 2018.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, A. S.; JULIAN, M.; NYARI, N. L. D. Inclusão do Aluno Autista em Escolas de Ensino Regular. **Revista Extensão em Foco**, n. 26, p. 50-73, 2022.

SENO, M. P.; CAPELLINI, S. A. Nível de informação dos professores da educação especial sobre a fonoaudiologia educacional. **Rev. psicopedag.**, v. 36, n. 111, p. 293-304, 2019.

SILVA, E. K. T.; ARANTES, A. S. Representações sociais sobre a feminização do magistério na imprensa pernambucana (1885-1915). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, n. 01, p. 1-23, 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial**. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869&ori=1>. Acesso em: 4 set. 2022.

WING, J. A superlotação das salas de aulas: suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. **Júnior - Revista Discente da Unirovuma**, v. 1, n. 1, p. 102-112, 2021.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS NA PANDEMIA DA COVID19 EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

*Paulina Pedro das Neves
Josete Pertel*

1. INTRODUÇÃO

No percurso e desenvolvimento da dissertação de mestrado foi possível perceber que, mesmo com os esforços depreendidos na prática diária para desenvolver um processo de ensino que desperte no aluno com necessidades educacionais especiais a vontade de aprender e melhorar o desempenho acadêmico, seja no presencial ou remoto, pouco se viu de evolução nas estratégias pedagógicas durante a Pandemia da Covid19 nessas profissionais.

A dificuldade de uso das TIC's pelas professoras como ferramenta para atender às limitações desses alunos foi um dos maiores obstáculos enfrentados para tornar o ensino mais criativo e motivador e manter a qualidade da educação mesmo durante o período pandêmico. E esse ponto acabou fazendo com que, a maior parte das sujeitas dessa pesquisa optasse por manter as mesmas atividades de antes do ensino remoto junto aos alunos da educação especial.

Nesse sentido Mukhtar et al. (2020) explicam que a pandemia da Covid-19 fez com que várias escolas, universidades e faculdades permanecessem temporariamente fechadas paralisando as aulas e trazendo impactos negativos nas atividades educativas. Assim as agências educacionais, na busca por alternativas para gerenciar essas circunstâncias, estimularam as atividades educativas online para que não houvesse interrupção da educação, através de estratégias que ofertassem matérias de apoio para a continuidade das aulas online.

Em termos de educação especial as escolas devem se adequar às necessidades dos alunos com algum tipo de deficiência através da infraestrutura adequada para sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem. Durante o período pandêmico as práticas de ensino desses professores tiveram um papel importante na implementação do processo de aprendizagem no ensino remoto e suas habilidades em TIC's precisaram ser aprimoradas constantemente para garantir a entrega eficaz de atividades para esses alunos (BRUSINO, 2020).

Assim, partindo dessa realidade, o estudo teve por objetivo compreender de que maneira as estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos professores com os alunos da educação especial do Ensino fundamental dos anos iniciais das 3 escolas polos do Município de Presidente Kennedy durante o ensino remoto.

Na culminância da pesquisa investigou-se o delineamento da temática das estratégias pedagógicas docentes na educação especial nos anos iniciais na pandemia da Covid19, contextualizando teoria e prática, e destacando seu uso no processo de ensino de 64 (sessenta e quatro) professoras, 03 (três) professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 21 (vinte e uma) cuidadoras das três escolas polo do município de Presidente Kennedy-ES, que responderam, num grupo focal, a um questionário, contendo 12 questões semiabertas, possibilitando alcançar o objetivo dessa investigação, cujos questionamentos básicos foram apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa com questões abertas, para levantamento dos dados necessários a esse estudo.

Também foi desenvolvido um produto educacional, em forma de e-book, com ações e orientações pedagógicas, empregadas pelos professores das três escolas polo do município durante o ensino remoto, voltado para os docentes da educação especial das escolas municipais de Presidente Kennedy com o intuito de fortalecer a intervenção realizada no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Assim, percebeu-se, na análise e discussão dos dados levantados pelas entrevistadas, que no diálogo e discussão com as docentes sujeitas da pesquisa, que a escola tradicional ainda resiste à evolução necessária ao processo de inclusão, principalmente quanto à falta de gerenciamento das TIC's e avanços nas estratégias pedagógicas criativas e motivadoras dentro do sistema online.

2. RESULTADOS

As 64 (sessenta e quatro) professoras, 03 (três) professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 21 (vinte e uma) cuidadoras, distribuídas nas três escolas pólo do município de Presidente Kennedy tiveram a oportunidade de expressar desde a forma como compreenderam a educação especial durante o ensino remoto, passando pelas estratégias pedagógicas desenvolvidas com seus alunos e as maiores dificuldades enfrentadas nesse período.

Perfil das educadoras

Escola	Quantidade de professores	Formação
EMEIEF de Jaqueira Bery Barreto de Araújo	29 professoras regentes, 2 professoras de AEE e 10 cuidadoras	Todas formadas em Pedagogia e com especialização (algumas em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Anos iniciais) e as cuidadoras todas com especialização em Educação Especial, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação.
EMEIEF São Salvador	18 professoras regentes, 1 professora de AEE e 4 cuidadoras	Todas formadas em Pedagogia e com especialização (algumas em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos iniciais) e as cuidadoras todas com especialização em Educação Especial, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação.
EMEIEF Vilmo Ornelas Sarlo	17 professoras regentes e 7 cuidadoras	Todas formadas em Pedagogia e com especialização (algumas em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais) e as cuidadoras todas com especialização em Educação Especial, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: a autora.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se grupo focal onde foi aplicado um questionário contendo 12 questões semiabertas que possibilitou alcançar o objetivo desse estudo cujo foco principal foi compreender de

que forma as estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos professores com os alunos da educação especial do Ensino fundamental dos Anos Iniciais das 3 escolas Polos do Município de Presidente Kennedy durante o ensino remoto.

A escolha por esse instrumento se deu em razão do número expressivo de professoras 88 (oitenta e oito) no total. Inicialmente, havia sido pensado numa entrevista semiestrutura, mas na realização de um encontro pelo Google Meet, a resistência foi unânime. Assim, todas acabaram optando pelo grupo focal que as deixaria mais a vontade e seria mais proveitoso pela partilha de informações e experiências. No desenvolvimento e avaliação dos resultados desse grupo focal foram desenvolvidas 04 fases, conforme observado no esquema a seguir:

Processo da coleta de dados

1ª Fase do grupo focal	Início com a reunião das participantes para começo da abordagem da partilha das experiências e ideias.
2ª Fase do grupo focal	Discussão das estratégias pedagógicas docentes utilizadas na educação especial nos Anos Iniciais na Pandemia da Covid19 em Presidente Kennedy-ES
3ª Fase do grupo focal	Discussão para levantamento junto aos professores participantes das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto junto à educação especial.
4ª Fase do grupo focal	Aplicação do questionário semiestruturado para identificar o perfil dos professores presentes.

Para melhor realização do grupo focal o mesmo foi dividido em dois encontros em decorrência da numerosa quantidade de participantes. Os encontros contaram com a participação dessa autora como moderadora e ao mesmo tempo observadora, apesar de ser iniciante na técnica de grupo focal.

Antes do começo do encontro, foi inicialmente detalhado o porquê do grupo focal e foram dadas as orientações sobre como ele se daria e as etapas e procedimentos sobre perguntas e discussões que posteriormente deveriam acontecer, até mesmo para que sejam alcançados os objetivos propostos. Daí a temática foi introduzida e abordada, para um maior aprofundamento e para que todas as presentes pudessem ter voz para questionamento, sugestões e possíveis réplicas sobre

a não concordância com algum ponto de vista emitido – permitindo que todas elaborassem suas análises e expusessem suas percepções.

Em alguns pontos o encontro precisou de intervenção para retomar o foco das discussões relevantes e dar seguimento às trocas de saberes no grupo, geralmente quando algum participante, em particular, tentava dominar a discussão. No entanto, ao final de cada encontro, essa autora buscou, segundo Busanello et al. (2013) desenvolver, em conjunto com o grupo, uma síntese e validação das informações para confirmar os pontos de vista apresentados por todos.

O tempo de cada encontro também foi controlado, assim como sua condução e monitoração das falas para evitar excessos de alguns e pouca participação de outros - o que revela a presença fundamental dessa observadora nesse tipo de técnica, segundo Ressel et al. (2008) - não descartando para tal, a necessidade de que se tenha o devido conhecimento sobre a temática de estudo.

Assim, para alinhar a abordagem dos assuntos discutidos no grupo focal foi feito um roteiro com um guia de temas que nortearam e sistematizaram os questionamentos e os objetivos das sessões problematizando pontos como, por exemplo: O que representa pra você a educação especial? Como você desenvolveu sua prática pedagógica diária com os alunos da educação especial durante a Pandemia da Covid-19? Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você durante o ensino remoto junto à Educação especial? Para você, o que pode ser feitos para melhorar a estrutura da educação especial na sua escola?

Esse roteiro, segundo Gatti (2005) permite a flexibilidade na condução dos grupos focais de forma a garantir que ao longo dos encontros possam ser feitos ajustes e discussão de tópicos relevantes para os participantes, sem desconsiderar para tal os objetivos da pesquisa.

Assim, foram agendadas as datas dos encontros com a expectativa de serem alcançados momentos de diálogo e reflexão junto aos sujeitos participantes da pesquisa através dos questionamentos e pontos de estímulo esperados para o debate de forma a incitar e sustentar a discussão grupal.

Há que se destacar o fato de que, além de poder perceber, em ambos os encontros, através das discussões e entendimentos realizados nos grupo, os pontos de vista das participantes quanto às estratégias pedagógicas cotidianas utilizadas com os alunos da Educação Especial no período da Pandemia da Covid-19, ficou claro a concordância em todas estarem participando dos encontros, seja por estarem tendo oportunidade de dar voz às suas opiniões sobre as dificuldades enfrentadas no período remoto de educação, seja pelo apoio recebido, ou não, pela direção da escola e as limitações impostas pelo isolamento social aos alunos.

Quanto à formação docente, todas revelaram possuir curso superior sendo o de Pedagogia o mais representativo na amostra (80%) seguido da Licenciatura de Ciências da Natureza (20%). Quanto as que acompanham o aluno, 100% delas possui curso superior com especialização em Educação Especial, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação deste município.

Em outro ponto a maioria delas declarou estar satisfeita com a participação

Eu gostei, adorei (Prof.1).

Foi maravilhoso (Prof.2).

Foi muito produtivo. Deveria se repetir (Prof.3).

Muito bom poderem ouvir nossa voz (Prof.4).

Adorei pela oportunidade de falar do nosso trabalho (Prof.5).

Amei ver nossa educação especial discutida (Prof.6).

Gostei muito de poder falar da nossa luta em tempos tão difíceis (Prof.7).

Quando indagadas sobre as dificuldades de lidar com seus alunos com necessidades especiais nas aulas remotas, manter a motivação e a interação, mesmo em tempos de isolamento social, por exemplo, a maioria delas refletiu as mesmas dificuldades e que vão desde as condições econômicas precárias das famílias dos alunos na aquisição de um dispositivo eletrônico (celular, computador ou tablet)

e a dificuldade de disponibilidade de internet (essencial para as aulas on line) também pela falta de recursos financeiros.

Percebeu-se nesse momento, até mesmo pelo calor da discussão (e da indignação das professoras pelas dificuldades encontradas para ministrar aulas no período remoto) que elas nunca haviam tido uma proposta de ação dessa natureza na comunidade escolar. Com isso, muitas professoras afirmaram que aquela era *“a primeira vez que se sentiam ouvidas e podiam se expressar sem censuras”*.

Foi possível perceber-se a importância de serem ouvidas e ter espaço para manifestar suas carências e desafios na educação especial. Por mais que não fosse esse o objetivo do grupo focal, ele permitiu que todas vivenciassem um momento grupal de trocas e convivência, referido por elas como importante. Para Aschidamini e Saupe (2014), é importante investir em atividades grupais que produzam novos rumos e significados que promovam o diálogo e intercâmbio de experiências e saberes para a construção de conhecimentos contextualizados e validados por esses participantes. Para os autores, somente assim, é possível qualificar ou transformar hábitos, comportamentos e atitudes individuais e coletivas.

Em outro ponto referente à realização do encontro e discussões, verificou-se por parte dos participantes, além da boa aceitação, uma descontração e interação que permitiu um bom clima nos questionamentos e na exposição dos pontos de vista em relação aos tópicos abordados ao longo do grupo focal. Apesar de um pouco tímidas no início, as participantes mostraram-se mais animadas e participantes à medida que os debates se estabeleciam e a verbalização passou a ser uma constante e de forma segura para verbalizar seus pontos de vista.

Achei demais porque finalmente consegui falar o que penso (Prof.9).

No começo a gente fica um pouco envergonhada, mas à medida que vemos que estamos entre profissionais juntos no mesmo barco, fica mais fácil de falar sobre o que sentimos, né? (Prof.10).

Nós não temos o hábito de conversar assim. Nem mesmo pelo WhatsApp. Por isso fiquei adore poder falar sobre a gente e com a gente (Prof.11).

Muitas vezes a dificuldade vem de não sermos ouvidas, de entenderem o que passamos e as dificuldades que enfrentamos na lida diária com nossas crianças especiais. Principalmente na Pandemia. Foi bem difícil (Prof. 12).

Finalmente, por se tratar de um estudo que possuía como objeto de estudo as estratégias pedagógicas empregadas pelos professores na educação especial de alunos de séries iniciais durante o ensino remoto em Presidente Kennedy, conduzido por essa autora, uma profissional da educação, básico se fez abordar os desafios e limitações enfrentados por essas profissionais dentro e fora da escola para dar seguimento à aprendizagem dessas crianças em tempo de Pandemia da Covid-19.

Daí a ideia de ofertar a oportunidade de verbalizar suas opiniões e percepções já que, historicamente, no município, nunca houve a possibilidade desse grupo expressar suas ideias sobre a educação especial durante o ensino remoto, as estratégias pedagógicas desenvolvidas na prática diária e os maiores desafios enfrentados para dar seguimento ao processo de ensino nesse período.

Essa técnica de produção de dados utilizada permitiu o desvelamento de carências, estrutura precária, falta de apoio e suporte técnico, infraestrutura precária para a lida com o ensino online uma lacuna entre a necessidade de uso cada vez mais frequentes do ensino remoto e a falta de estrutura para sua devida implementação, dentro e fora da escola - seja pela falta de estrutura escola seja pela carência de recursos da família em proporcionar os devidos dispositivos eletrônicos (celular, tablets, computadores e acesso à internet) para seus filhos.

Assim, percebeu-se nas falas de muitas professoras que elas ainda possuem dificuldades no desenvolvimento de metodologias criativas como atividades lúdicas, jogos interativos e ideias que possam prender a atenção e motivar essas crianças no processo de aprendizagem. Logo, ficou claro, tanto nas falas das professoras regentes quanto nas de apoio pedagógico e de AEE, a necessidade de usar mais recursos tecnológicos ou mesmo a criatividade nas práticas pedagógicas diárias de ensino para motivar a aprendizagem e o desempenho acadêmico desses alunos.

Percebeu-se no decorrer da pesquisa que, nas 03 escolas polo do município, o processo de ensino das crianças da educação especial ainda se faz de maneira tradicional, pautado em metodologias que não se diferenciam das usadas para os demais alunos e sem uma atenção mais diferenciada para manter o foco desses alunos, em decorrência das necessidades impostas pelos diferentes transtornos ou deficiências que possuem. Assim, lembra Oliveira (2011), o aprendizado é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Viu-se ainda, no campo da utilização de alguma estratégia ou ação inovadora para trabalhar o ensino e aprendizagem dessas crianças que, apesar do esforço dessas docentes em relação à promoção dessas estratégias, ainda há muito que se fazer dentro do processo de ensino remoto na variante e-learning¹.

Assim, uma das melhores maneiras de manter os alunos engajados e garantir a melhor experiência possível é desenvolver metodologias mais criativas e interessantes de aprendizagem que existem no ensino remoto, onde em muitos aplicativos disponíveis é possível se produzir recursos de aprendizagem de forma rápida e eficiente, mesmo sem nenhuma experiência de programação ou design para isso. E no ambiente das escolas lócus dessa pesquisa, não foi percebida nenhuma iniciativa, ou tentativa nesse sentido.

Camargo et al. (2020) destacam que a situação de pandemia da Covid-19 foi grave e durou mais do que as epidemias anteriores. Apesar da ausência de experiência foi possível ver que o e-learning como sistema de ensino é viável. No entanto, é preciso uma equipe bem treinada e integrada para detectar as necessidades dos alunos e professores fornecendo respostas imediatas e suporte com ferramentas digitais. Com maior ou menor dificuldade navegamos todos no ambiente virtual, firmes na convicção de que a educação não deve parar.

1 O e-learning uma modalidade de ensino a distância que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação veiculados através da Internet.

Quando questionada a forma de trabalho durante o processo de alfabetização com os alunos da educação especial no ensino remoto, elas relataram que, logo após o início da pandemia, as escolas criaram grupos de WhatsApp² para postagem de atividades e avaliações para os alunos - uma etapa que levou as professoras a se reinventarem para estimular os alunos no processo de ensino. No caso da educação especial foi um desafio diante da dificuldade de focar a atenção, concentrar-se e direcionar o raciocínio. Assim, várias estratégias on-line foram desenvolvidas com diversas abordagens com foco na aprendizagem, pois as redes sociais tornaram mais fácil para alunos e professores se conectarem postando atividades e dando devolutivas.

Quando questionadas sobre as estratégias de ensino usadas antes e durante a pandemia com alunos da educação especial, foi possível perceber que apenas 30% delas utilizaram novas estratégias utilizando recursos audiovisuais de aplicativos disponíveis na internet para desenvolvimento e postagem das atividades nos grupos. A dificuldade de manuseio na busca por materiais e uso dos aplicativos disponíveis fez com que 80% delas ainda continuasse enviando postando atividades de forma tradicional (atividades dos livros utilizados pela escola, fotos e jogos com material retirado da internet) como antes da pandemia no presencial, diferenciando apenas pelo formato, agora digital nos grupos de Whatsapp - em vez de atividades mais diversificadas, vídeos editados e gravações de aulas feitas em casa para resgatar o ambiente de sala de aula, interagir com o aluno e motivá-lo a aprender.

Nós acreditamos que a nossa mediação é importante para ele aprender mais né? Mas às vezes é difícil fazer com que mantenham a atenção e se interessem pelas atividades com a gente. É como se eles já estivessem enjoados daquilo entende? Aí a gente meio que trava na hora de criar algo que os motive a continuar e ter interesse (Prof. 13).

² *Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.*

Às vezes a gente sente que eles acham as atividades entediadas, chatas. Eles até gostam daquela matéria, só não gosta muito de fazer as atividades que passamos ou que orientamos eles na hora de fazer. E pela dificuldade que temos de utilizar as tecnologias pra desenvolver alguma coisa diferente a gente acaba trabalhando as mesmas atividades tradicionais (Prof. 14).

A gente sente quando o aluno quer fazer alguma coisa mais divertida. Só que muitas vezes aquele conteúdo a gente tem dificuldade de colocar de forma mais criativa e divertida, e isso atrapalha na aprendizagem. Ainda mais quando o aluno não está perto da gente, como no remoto (Prof. 15).

Percebeu-se nesse momento que essa porcentagem pequena de uso dos recursos tecnológicos se dá em decorrência das dificuldades de fazer uso dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas atividades - evidenciando a importância da capacitação e atualização continuada nessa área.

Apesar de entender a importância de se desenvolver estratégias de ensino utilizando as tecnologias disponíveis, que sejam mais criativas e que motivem nossos alunos com necessidades especiais a aprender, sei que às vezes é bem mais difícil do que se pensa (Prof. 16).

Era bem mais fácil quando eles estavam perto de mim. As instruções eram presenciais e eu conseguia prender sua atenção. Não tem nem comparação quando o ensino se dava em sala de aula. Perdemos literalmente o controle quando fomos para o remoto. Me diga como eu vou prender a atenção dele dessa forma? Até tentei desenvolver umas atividades diferenciadas, usando aplicativos para postagem, mas que não deu certo porque o acompanhamento em casa não funcionava como na escola (Prof. 17).

Acho que o primeiro passo é fazer com que tenham prazer em aprender, seja a ler ou escrever, eles tem que gostar. Gostando, se sentindo motivados com o que estão vendo ou ouvindo, acho que conseguimos prender sua atenção e avançar na aprendizagem. Por isso que

precisamos desenvolver atividades mais criativas e divertidas. Acho que é por isso que eles não prestam atenção, ao contrário, muitos acabam não se entusiasmando e ficam mais agitados e dispersos do que nunca (Prof. 18).

Foi percebido também que não houve, no ensino remoto, alteração na metodologia usada pelo fato da maioria das docentes (90%) ter afirmado não ter “domínio sobre o computador”. Apenas 10% apenas tem notebook e 90% utiliza o computador da escola quando preciso. Ou seja, mesmo com a possibilidade de uso da tecnologia no ensino remoto para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos da educação especial, ficou evidente que pouco uso se fez desses recursos e aplicativos, refletindo a necessidade de mais qualificação nessa área.

Apesar das tecnologias educacionais digitais proporcionarem amplas oportunidades para organização do processo educativo, agregando variedade à forma e fluxo de informações, ampliando o número de alunos e retirando as barreiras da inacessibilidade territorial da organização educacional, o sucesso do e-learning ainda depende da capacitação docente no uso das tecnologias disponíveis para desenvolvimento de metodologias criativas no ensino remoto (VIJAYAN, 2021).

Assim, viu-se na discussão no grupo focal, que não houve alteração da metodologia de trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais e também não houve nenhuma mudança na forma de se trabalhar antes e nem durante a pandemia pelas professoras que acompanham de perto esses alunos, uma vez que, conforme já citado anteriormente, as docentes optaram por continuar, mesmo em tempos de ensino remoto, com as metodologias tradicionais de ensino - talvez em parte pela falta de domínio dos recursos na via e-learning.

O processo de ensino continua testemunhando, e cobrando, uma mudança de paradigma cada vez maior do modo tradicional de ensino e aprendizagem para uma abordagem mais ativa, mas centrada no aluno, capaz de atender às suas necessidades de habilidades neste século XXI (VIJAYAN, 2021).

Devido a isso 30% delas acredita que o processo de aprendizagem pouco evoluiu enquanto 70% disseram ter estacionado com o advento da pandemia, pois, mesmo utilizando as mesmas estratégias de ensino, quando você se distancia do aluno e mantém contato apenas pela via digital, não é a mesma coisa. No agravamento da pandemia e deslocamento para o ensino remoto a distância dos alunos trouxe o estacionamento da aprendizagem ou mesmo seu retrocesso, relataram. Nesse momento uma das professoras lembra:

O desenvolvimento de estratégias específicas para os alunos é dificultado pela inexistência de projetos na escola voltados para eles. Não vemos nada direcionado para isso. Talvez seja um dos motivos das nossas dificuldades, por serem sempre os mesmos direcionamentos e ações de ensino, assim como as dificuldades que enfrentamos com esses alunos (Prof. 19).

Daí, explicam Singh e Thurman (2020), a importância de focar numa pedagogia inovadora de ensino pautada na confiança de que todo aluno tem capacidade de aprender e ter sucesso. Assim a ausência de metodologias criativas e inovadoras leva à desmotivação do aluno e à diminuição do seu rendimento no sistema on-line pela falta de incentivo para continuar assistindo às aulas de forma remota. Mukhtar et al. (2020) explicam que é essencial inovar nas práticas pedagógicas para alcance do engajamento e interesse dos alunos na aprendizagem de habilidades e redução do abandono escolar e baixo desempenho acadêmico.

Assim, e totalmente em consonância com essa linha de pensamento, está o problema defendido por este estudo que busca entender quais estratégias pedagógicas foram utilizadas pelas professoras com os alunos da educação especial do Ensino fundamental dos anos iniciais das escolas polos do Município de Presidente Kennedy durante o ensino remoto com alunos na pandemia da Covid-19.

Assim, no momento de discutir sobre o desenvolvimento de atividades mais diversificadas, as professoras, mesmo pelas dificuldades de manuseio das tecnologias disponíveis e, como falado anteriormente, ainda com metodologias

como antes desenvolvidas em sala de aula, mas agora pela via digital, passaram também a dar continuidade ao apoio social e emocional que antes também acontecia no encontro com as famílias dos alunos acompanhados.

Eu decidi que além da ajuda pedagógica devia continuar ajudando ao aluno de forma emocional também. A gente cria um vínculo sabe, ele passa a ter um carinho grande por nós e vice-versa. E isso ajuda no momento de ensinar e aprender. E mesmo no remoto a gente pode continuar fazendo isso. Assim, eu fazia as ligações de vídeo que permitem que a gente tenha esse contato e participei com ele e foi muito legal (Prof.21).

Eu percebi que a combinação dos recursos que a gente tem usado na educação especial podem ser utilizados com a nossa presença. Não podemos só entregar as atividade, podemos fazer com eles, participar com eles para que se sintam apoiados porque a nossa presença também é importante. Assim criei minha sala de aula virtual e trouxe ele com a ajuda do celular para o meu lado e vi que isso ajudou emocionalmente e pedagogicamente também (Prof.13).

Na educação especial a gente entende que apenas o lado pedagógico não faz milagres. É preciso trabalhar também o lado emocional do aluno. Eles são iguais, mas diferentes também, e não tem como negar isso. Por isso a importância da conexão com o emocional que a gente precisa ter. Por isso que busquei a estratégia de me continuar a me conectar emocionalmente com o aluno. Ele precisa saber que não o abandonei, que a “Tia” está aqui e que a gente vai ter uma aula diferente agora, mas que daqui a pouco vai passar. E nas minhas chamadas de vídeo isso ajudou muito (Prof.8).

O emocional é algo especialmente importante para nossos alunos com necessidades especiais. Em tempos de crise e de ensino remoto, as necessidades emocionais acabam se tornando mais importante que desempenho acadêmico e devem ser nossa prioridade. Por isso que busquei estar sempre fazendo ligações, a maioria de vídeo, para vê-la e também conversar com os pais e responsáveis para falar sobre o que podemos trabalhar e me colocar à disposição para construir uma relação de apoio forte com o aluno e a família (Prof.9).

Pela importância do contato, as professoras ressaltaram suas estratégias:

A sala de aula é muito importante para eles, pois dependendo do transtorno ou deficiência, eles sentem falta dos colegas. Por isso decidi entrar em contato com alguns alunos e reuni-los no aplicativo para 'recriar' a sala e colocá-lo nela. Foi incrível e ele reconheceu e interagiu com eles de forma brilhante por revê-los e por estar juntos, mesmo que virtualmente (Prof.14).

Mesmo assistindo os vídeos e as atividades que postava nas aulas remotas, ele adorava assistir aos vídeos que fazia de mim mesmo e mandava com as explicações e contações de histórias. Por isso passei a gravar mais vídeos de mim mesma para que ele pudesse assistir quantas vezes quisesse, porque segundo os pais ele gostava e isso até ajudava em casa a compreender melhor as atividades (Prof.6).

Eu passei a lembrar de algumas histórias que ela gostava ai passei a recontar de uma forma mais divertida e teatral e mandar pra ela o vídeo. Ela adorou e a família percebeu que ela via aquilo como uma forma de eu dizer que não a abandonei, que estava ali. Em seguida eu pedia que ela fizesse a atividade que postava justamente para dar continuidade ao aprendizado. E ela entendia isso como se estivesse em sala de aula. Por fim eu pedia que gravasse um vídeo dizendo o que achou da atividade. E era maravilhoso ver como ela gostava e participava (Prof.17).

Passei a acompanhá-lo por vídeo também para que ele sentisse que não fui embora. O aluno não entende o que aconteceu, ele quer ir pra escola e não tem como explicar isso de forma que ele compreenda totalmente. Por isso a nossa presença é tão importante nesse momento. Assim, através de desenhos e vídeos procurei caminhar com ele no seu ritmo para que me desse uma devolutiva e pudéssemos ter uma 'conexão' mesmo à distância. E foi bem além do que eu imaginava, pois foram nesses momentos que eu descobri que a nossa ligação é muito mais forte do que imaginava (Prof.4).

Outras professoras ressaltaram a comunicação com a família como essencial:

Não tem como nos desligar da família na nossa relação emocional e pedagógica com o aluno. Os pais são sempre essenciais, mas ainda durante o período remoto nesse ensino a distância. Assim, busquei interagir com os pais de forma que, mesmo eles presenciando a interação com seu filho, passar de forma técnica os avanços alcançados e sugeri o que pode ser feito em casa pra continuar avançando na aprendizagem. E isso ajudou bastante porque eram pais que participavam mesmo, que entendiam que se tornaram essenciais nesse período (Prof.18).

Eu desenvolvi a ideia de um boletim para informar sobre as atividades e estratégias que eu estava desenvolvendo com ele e os avanços que estava percebendo e passava para a família. Os horários a gente combinava assim como deveria ser feita a continuidade das atividades em casa também. Acho que esse suporte nos ajudou bastante porque para mim a presença da família é vital no suporte à aprendizagem dos filhos. Isso motiva e ajuda a se esforçarem e vencer o desânimo. Assim estava sempre à disposição para ajudar e manter a comunicação com eles quando preciso fosse. E foi dessa forma que fomos vencendo os desafios desse período (Prof.11).

Em relação ao questionamento sobre a forma como as professoras veem a educação especial, foi possível perceber que, segundo as falas nas conversas informais, elas entendem o papel do professor na Educação Especial e a importância dessa mediação que acontece junto à criança com necessidades educacionais especiais, além de todos os outros pontos que fazem parte desse processo, especialmente no período de ensino remoto.

Claro que eu sei da importância do nosso trabalho. Às vezes ficamos tristes pela falta de reconhecimento do que a gente faz. Às vezes só a família reconhecer o esforço e o carinho que temos com nossos meninos e meninas. Nossos alunos são diferenciados e ninguém tem como negar isso. Eles não são melhores e nem piores que os demais, mas são diferentes, sabemos disso. Por isso precisamos estar intermediando o

processo de aprendizagem o tempo todo. Até mesmo porque cada um deles tem uma deficiência que os faz diferenciados (Prof.20);

Eu percebo claramente a importância de nosso trabalho. Alguns de nossos alunos, por exemplo, nem conseguem, se expressar direito. Por isso que acho que sem a nossa intervenção eles não conseguiriam aprender quase nada. Alguns com deficiência mental, por exemplo, sequer conseguem falar direito. Aí a gente que vai aprendendo “ler” e entender o que eles querem nos dizer. Outros têm dificuldades sérias de coordenação e a gente precisa pegar firme para escrever, abrir o caderno, pintar, mudar de página... Não é fácil mesmo, por que você tem que trabalhar muito para ele conseguir algumas informações e respostas (Prof. 21).

Sim eu sei da importância do que fazemos. Eu vejo muitos de nossos colegas com alunos com TDAH ou mesmo autismo severo que precisam trabalhar bastante o comportamento para conseguir avançar e alcançar algum resultado por causa das dificuldades de concentração, foco no que a gente fala muitas vezes a agressividade. São coisas que muitos que estão de fora não conseguem ver. Nossa luta diária com essas crianças (Prof.22).

Se eu sei o quanto nosso trabalho é importante para essas crianças? Às vezes para completar uma frase mínima com alguns desses alunos é uma verdadeira guerra. Às vezes a família não consegue avançar com eles, pela falta de preparo ou mesmo de paciência ou tempo. A gente sabe disso. No máximo com alguns a gente consegue apenas umas poucas palavras, sem conseguir completar uma frase. E isso acaba dificultando a comunicação e assim às vezes é difícil até mesmo de coloca-los para interagir com os demais colegas por causa disso. Aí você precisa de toda a calma, paciência e todos os recursos que puder usar ou construir para fazer essa “ponte” para o aprendizado. Só que antes de aprender, a gente tem que trabalhar a interação social – o que às vezes é mais difícil ainda (Prof.23).

Os relatos acima mostraram que, além de cientes da importância do seu trabalho, as docentes mostraram parte dos desafios enfrentados no cotidiano escolar desde os níveis de dificuldades mais leves, em função dos aspectos físicos e

comportamentais dos alunos, até as limitações enfrentadas por aqueles que têm, por exemplo, dificuldades cognitivas graves em decorrência de deficiências mentais, e a luta para que alcancem resultados de aprendizagem satisfatórios.

Percebe-se então que o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Especial depende não somente das disposições legais, mas também da consciência que estas profissionais têm da função, enquanto educadoras, e das potencialidades/limitações que estes alunos apresentam, pois suas práticas pedagógicas interferem diretamente no desempenho desses alunos, principalmente através de um bom planejamento e desenvolvimento de atividades.

Cabe a estas profissionais da educação, principalmente as que se comprometem a investir seu conhecimento na Educação Especial, conhecer, identificar e desenvolver as diferentes características e habilidades de seus alunos para promover um ensino e aprendizagem de qualidade a que todos tem direito.

Assim, discutir os rumos e caminhos que vem tomando a Educação Especial no município de Presidente Kennedy, em especial no período de ensino remoto, representou um importante caminho para visualizar as evoluções e limitações que ainda existem e o que pode ser feito para se avançar junto com esses alunos. Daí a importância dos relatos dessas professoras neste grupo focal para levantar os dados que pudessem trazer confirmar sua trajetória, suas dificuldades de aprendizagem e o comprometimento com a aprendizagem dessas crianças.

Concluindo, através do grupo focal, foi desenvolvido um ambiente condutor e estimulante que proporcionou uma rica troca de experiências, percepções e sentimentos que possibilitou uma reflexão coletiva e a problematização essencial da importância da educação especial em tempos de pandemia e ensino remoto - mostrando-se, portanto um espaço propício para o conhecimento e a compreensão das experiências vivenciadas pela educação especial, bem como as estratégias e desafios constantes para implementação do processo de ensino dessas crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco uma reflexão sobre a importância das estratégias pedagógicas empregadas pelos professores na educação especial de alunos de séries iniciais durante o ensino remoto e sua mediação junto a essas crianças. Assim, um trabalho desta natureza suscita obviamente sentimentos diversos na medida em que alguns pontos são esclarecidos diante das respostas alcançadas no estudo de caso desenvolvido sobre a forma como se deu o ensino e aprendizagem dessas crianças durante o período da pandemia da Covid-19 que nos impôs o uso do ensino remoto para dar continuidade ao processo educacional.

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos específicos traçados para este estudo, foi possível perceber todos foram atingidos. Nas três escolas polo do município de Presidente Kennedy, por exemplo, percebeu-se que o processo de ensino-aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais ainda se fez de maneira elementar e com poucas evoluções criativas e motivacionais em um planejamento que pouco avançou no sistema online imposto pelo ensino remoto.

Assim, foi destacado também como os professores das escolas polo viram a educação especial durante o ensino remoto e também foi possível perceber suas estratégias pedagógicas cotidianas com os alunos da Educação Especial e as maiores dificuldades enfrentadas durante a pandemia da Covid-19 junto aos alunos.

Viu-se ainda que o objetivo geral deste estudo que buscou compreender de que maneira as estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos professores com os alunos da educação especial do Ensino fundamental dos anos iniciais das 3 escolas polos do Município de Presidente Kennedy durante o ensino remoto, foi alcançado.

Na prática da pesquisa foi estabelecido um diálogo com as docentes sujeitas da pesquisa revelando que a escola tradicional ainda resiste à evolução necessária para o processo de inclusão, principalmente em relação à sua falta de capacidade de gerenciamento das TIC's e avanços nas estratégias pedagógicas criativas e motivadoras dentro do sistema online.

Daí a necessidade de se estimular o processo criativo e motivador nas docentes, além da qualificação para manejo das TIC's disponíveis e desenvolvimento de estratégias de ensino que despertem no aluno da educação especial a vontade de aprender, melhorando seu desempenho acadêmico, seja no ensino presencial ou online.

Nesse sentido, a realidade pós-pandemia exigirá mais capacidade de nossos docentes da educação especial de lidar com as tecnologias disponíveis para a prática diária, possibilitando-lhes criar planos mais flexíveis que atendam às limitações dos seus alunos e atendam aos objetivos estratégicos de manter a qualidade da educação, especialmente para os mais vulneráveis.

Logo, foi acertado o problema levantado por essa pesquisa que buscou entender as estratégias pedagógicas que foram usadas pelos professores da educação especial do Ensino fundamental dos anos iniciais no município de Presidente Kennedy durante o ensino remoto.

Por fim, sabe-se que as práticas de ensino dos professores de educação especial desempenharam um papel importante na implementação do processo de ensino e aprendizagem online durante a pandemia da Covid-19, embora suas habilidades em relação às TIC's precisam ser aprimoradas para garantir o desenvolvimento de atividades mais criativas e que melhorem a motivação desses alunos e se desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

ASCHIDAMINI, I. M; SAUPE, R. **Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico.** Cogitare Enferm., 2014; 9: pp.9-14

BRUSSINO, O. **Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs.** Education Working Papers, nº. 227, Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), September, 2020.

BUSANELLO, J; LUNARDI FILHO, W. D; KERBER, N. P. C. et al. **Grupo focal como técnica de coleta de dados.** Cogitare Enferm., 2013; 18: pp.358-64.

CAMARGO, C. P; TEMPSKI, P. Z; BUSNARDO, F. F. et al. **Online learning and COVID-19: a meta-synthesis analysis**, 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

MUKHTAR, K; JAVED, K; AROOJ, M. et al. **Advantages, limitations and recommendations for online learning during the Covid-19 pandemic**. Pak J Med Sci Q. 2020; 36 (COVID19-S4):S27-31. pmid:32582310.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico**. 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

RESSEL, L. B; BECK, C. L. C; GUALDA, D. M. R. et al. **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. Texto & Contexto Enferm. 2008; 17: pp.779-86.

SINGH, V; THURMAN, A. **How many ways can we define online learning?** Systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). Am J Distance Education 2020; 33(4): p.289-306.

VIJAYAN, R. **Teaching and Learning during the Covid19 Pandemic: a topic modeling study**. Educ. Sci. 2021, 11, 347. [https:// doi.org/10.3390/educsci11070347](https://doi.org/10.3390/educsci11070347).

IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Roselaine de Oliveira Barbosa
Wedson Estevão do Nascimento
Bruna Sobroza da Silva Dias
Kezia de Almeida Costa Marvila*

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem se tornando cada vez mais um tema crucial na sociedade contemporânea, por meio de conceitos que são inseridos na legislação, na política e nas ações acadêmicas e pedagógicas (LEBRES, 2010). Nesse contexto, a diversidade percebida nas escolas e os constantes questionamentos à educação, fazem revelar um novo conhecimento escolar, que exigem dos professores múltiplas habilidades (DINIZ, 2011). Esta realidade outorga mais responsabilidades às instituições escolares, e principalmente aos professores de educação Física, em suas práticas voltadas às particularidades de cada aluno do público alvo da Educação Especial. (LEBRES, 2010).

Compete aqui realçar, primeiramente, a definição de Educação Especial e seu público-alvo, segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96), que descreve que a Educação Especial é compreendida como “a modalidade de Educação Escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Deste modo, Souto et al. (2010) expõe que em parâmetros legais, a inclusão de alunos que compõem o público alvo da Educação Especial está bem protegida. Entretanto, têm se uma grande extensão entre os direitos que são garantidos pelos

regimentos legais e a prática real da inclusão, o que de fato é oferecido na escola. Em outras palavras, o que explicitado nas leis nem sempre é realizado (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

Assim, compreendendo que falar em Educação Inclusiva é falar também na superação de empecilhos, pois decisivamente não são poucas as resistências para que a inclusão de pessoas aconteça efetivamente (OLIVEIRA; ARAUJO, 2012).

2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Sabemos que no Brasil, que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. (BREITENBACH, 2011).

Segundo Ghiraldelli (2006), no período do Brasil colônia tivemos apenas algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas, destacando-se: - O Decreto Imperial nº 1.428 de 1854 em que D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, passou-se a denominar-se Instituto Benjamim Constant. Destaca-se que esse instituto foi fundado graças, especialmente, ao trabalho de um cego brasileiro junto à filha de um médico da família imperial.

Ghiraldelli (2006) descreve que em 1874 o hospital Estadual de Salvador iniciou assistência aos deficientes intelectuais. Sabe-se poucas informações sobre essa assistência e, por isso, não pode-se caracterizá-la como iniciativa educacional.

Segundo Ghiraldelli (2006), somente a partir de 1930, a educação começa a chamar mais atenção do Estado, em função do manifesto escolanovista (1932) e também em razão do processo crescente de urbanização e industrialização do país, que exigia maior qualificação da população, anteriormente predominante rural.

Mazzotta (2005) destaca que até, mais ou menos, 1950 havia apenas quarenta estabelecimentos de ensino regular públicos que atendiam alunos com deficiência intelectual e dez que atendiam também alunos com outras deficiências.

Em um contexto histórico em que as pessoas com deficiência encontravam-se em total esquecimento pelo Estado, o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954 no Rio de Janeiro, destacam-se como espaços de acolhimento para uma parcela dessa população (KASSAR, 1999). Embora, atualmente existem muitas críticas às APAEs e demais instituições, não podemos/temos como negar a sua importância histórica para as pessoas com deficiência e à Educação Especial enquanto área do conhecimento e de formação, e mais, há seu tempo e modo, as APAEs foram as instituições que incluíram, no sentido lato da palavra, as pessoas com deficiência.

A partir de 1957 algumas iniciativas de âmbito oficial nacional voltaram-se para o atendimento das pessoas com deficiência: Campanha para Educação do Surdo (Decreto Federal nº 42.728/1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão (Decreto nº 44.236/1958) e Campanha Nacional para Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Decreto nº 48.961/1960). (MAZZOTTA, 2005)

No que diz respeito a legislação, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art .208).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) assegura aos educandos com necessidades especiais recursos educativos e professores capacitados para poder ministrar as aulas bem como acesso igualitário aos benefícios sociais. Todo aluno com necessidades especiais tem direito, por lei, a uma educação de qualidade, mas muitas vezes isso não acontece até por falta de profissionais capacitados que possam ministrar aulas adequadas a eles.

A Resolução Nº 4/ 10 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica define no ser Art.29, que a “Educação Especial”, é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Neste mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, esta Resolução assegura que é dever dos sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Percebe-se que há uma garantia oficial, mas o questionamento que podemos fazer se dá pela garantia real desse atendimento. Nesse sentimento este projeto de pesquisa que ora apresentamos problematiza no geral, o atendimento às crianças com deficiências, e em particular, o atendimento da criança com Necessidades Educacionais Especializadas.

3. A INCLUSÃO DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Inicialmente, compete aqui mencionar, que apesar da legislação brasileira garantir o acesso de estudantes com deficiências nas escolas regulares, verifica-se que a inclusão ainda é uma realidade distante (VAN MUNSTER, 2013).

A Constituição de 1988 apresenta uma política de descentralização do poder. Os municípios, através do disposto no artigo 29, passaram a reger-se por Lei Orgânica (BREITENBACH, 2009). No que se refere aos sujeitos da Educação Especial, no inciso III do artigo nº 208 está expresso o compromisso do Estado com o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,

preferencialmente na rede regular de ensino”, indicando consonância com a atmosfera internacional, que já indicava a necessidade das pessoas com deficiência em receberem a educação nas escolas comuns.

Talvez por confundirem necessidade especial como doença, ou por comodismo ou ainda falta de informação, a realidade é que muitos professores ainda impedem que esses alunos tenham a oportunidade fulcral de vivenciarem experiências recreativas e motoras diversas, o que fatalmente trará implicações por vezes irreparáveis (GORGATTI; ROSE JUNIOR, 2009).

Por este ângulo, a autora Van Munster (2013) aponta que estudantes com alguma deficiência, muitas vezes, encontram-se excluídos ou têm sua participação bastante limitada nas aulas de Educação Física, embora esta seja obrigatória na educação básica.

Durante a Educação Básica, é imprescindível a abordagem de danças de livre interpretação de músicas diferentes para que o aluno possa identificar as relações espaços-temporais e reconhecer as relações pessoais entre os parceiros e os espectadores. É importante também o trato com as danças de interpretações de temas figurados, como as ações do cotidiano, estados afetivos, religiosidade, sensações corporais, fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral, o mundo do trabalho, o mundo da escola e as problemáticas sociais, políticas e econômicas da atualidade.

Palma e Lehnhard (2012) revelam a situação da inclusão parcial do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física analisadas pelas mesmas, ou seja, o aluno participava somente de alguns momentos das aulas. Essa problemática historicamente vivenciada na Educação Física escolar, junto a outros referentes às condições de trabalho nos estabelecimentos públicos de ensino, resulta em dificuldades para o trabalho do professor, e em alguns casos, servem de alibi para ações descomprometidas e antiéticas de alguns sujeitos, estabelecendo-se barreiras atitudinais para a inclusão (SOUTO et al., 2010).

Por outro lado, na visão de Martins (2014) a Educação Física é um componente curricular privilegiado na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

No que tange à prática do professor de Educação Física em face da inclusão nas suas aulas, estes, muitas vezes se auto avaliam como não capacitados para lidar com essa temática, e ainda, na visão deles as escolas não possuem pessoal habilitado, nem material ou infraestrutura adequada para tais fins (VAN MUNSTER, 2013).

Nesse sentido, cabe aqui mencionar que com o foco na inclusão educacional realizada por professores de Educação Física, Fiorini e Manzini (2014), descreve que faz se necessário identificar e reconhecer as dificuldades encontradas por esses professores, não somente aquelas que se referem em saber o que fazer para incluir, ou quais recursos utilizar para tais fins, mas que além destas, têm outras questões que devem ser consideradas, como, as familiares, administrativas e as que advêm da estrutura escolar.

Dado o exposto, Van Munster (2013), evidencia a importância de se desenvolver estratégias de ensino e selecionar os recursos pedagógicos mais adequados e/ou adaptados para atender as particularidades dos estudantes com necessidades educativas especiais, e assim estes desempenhem as diversas atividades propostas de maneira satisfatória.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A necessidade Educacional Especializada, aponta sérias dificuldades de contato que essas crianças têm com outras pessoas. Ideia fixa em manter objetos e as situações sem vara-los, fisionomia inteligente, alterações na linguagem do tipo inversão nominal, neologismos e metáforas.

Para Rodrigues & Spencer (2015),

“A contínua análise dos problemas levou Kanner a acreditar que o aluno com Necessidades Educacionais Especias devesse ser separado da Esquizofrenia Infantil, embora, continuasse colocando o no grupo das psicoses infantis até o fim de seus trabalhos. Durante todo o processo de pesquisa de Kenner, este ressalta a importância da verificação de outros quadros orgânicos (Afasia Sensorial Congênita) e psíquicos (demência de Hller)”. Rodrigues & Spencer, 2015, pag 18).

Como podemos perceber os estudos científicos sobre o Atendimento Educacional Especializado vem tecendo um histórico e achados e evoluções. Os valiosos trabalhos de Kanner foram complementados pelas investigações de renomados pesquisadores sobre a temática como Bettelheim, Chapman, B, Ajuriaguerra etc.

Os autores Rodrigues e Spenser (2015) apresentam alguns conceitos:

“O aluno com necessidades educacionais especializada visto ora como um transtorno orgânico resultante de uma patologia de sistema nervoso central e , por isso, compreende implicações neuro-biológicas, neurofisiológicas e neuroanatômicas, ora como uma doença incapacitante e crônica que provoca sérios comprometimentos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem, apresentando déficit ou alterações na codificação dos significados das palavras, ora, ainda, como um impedimento neurofuncional que não permite ao seu portador o desenvolvimento funcional eficaz no processo de comunicação. São distúrbios que variam desde um mutismo (silêncio voluntário) até a ecolalia, a inversão pronominal e os neologismos.” (Rodrigues e Spencer, 2015, pag 19).

Ainda, segundo Rodrigues E Spenser, (2015) Alguns estudiosos também evidenciam perturbações quanto ao comportamento social. Afirmam que alguns indivíduos até chegam a manter um contato social, porém demonstram uma forma de relacionamento bastante subjetiva, talvez até atípica aos padrões normais de relacionamento.

Como vimos o Atendimento Educacional Especializado é um desafio muito grande para os educadores, tendo em vista, que o inclui supõe não só no espaço escolar, mas garantir a convivências desses indivíduos em nosso meio. E assim, as perguntas continuam: o que sabemos sobre eles. Como enfrentar tais desafios?

As autoras Melo e Chen Ro e Dias (2013) sobre o atendimento do deficiente no Brasil, apontam que o acesso

“Á educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especializadas é muito precária, apesar da legislação apoiá-la (e exigi-

-la) e de algumas iniciativas ainda incipientes. Como as pessoas com necessidades especiais são muito diferentes, uma precisa de condições individualizadas de ensino, com diferentes graus de adaptação e de apoio.” (MELO E CHEN RO E DIAS, 2013, pag 61)

Consultando a legislação, realmente, ela deixa claro os direitos das famílias e pessoas com deficiência, em especial a pessoa “autista. Em relação ao público alvo da educação especial o Documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Melo e Chen Ro e Dias (2013) afirmam que o objetivo é garantir educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, incluindo os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação expressa nos seguintes termos:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008, pag 15).

E ainda...

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimento a longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses a

atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem –se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (Brasil, 2008, pag,15)

Conforme percebemos a legislação deixa claro o direito de o aluno deficiente ingressar na escola pública regular e lá permanecer. Seu acesso não pode ser negado. Cabe a escola cumprir e garantir esse direito.

Ressalta-se ainda que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com deficiência.

Côncio da garantia oficial, fica sob às Secretarias Municipais de Educação proceder o processo de inclusão. Para esse processo, o qual nós também acreditamos ser possível a inclusão do aluno com deficiência na escola regular, algumas convicções precisam ser apontadas. O autor Cunha (2016, pag 15) é categórico, o “aluno aprende”

Para este autor, não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. A sala de aula é um lugar simples, o mais importante é significar o que ali acontece. Para Cunha (2016) “o aluno com necessidades especiais carece, a princípio, da ratificação sistemática do que foi aprendido, repetindo-se os mesmos exercícios e atividade até o pleno domínio”.

Isto não entendido como um domínio tirano do professor sobre o aluno, mas, a necessidade de o professor ter o domínio dos saberes pelo menos básico sobre esta deficiência.

Para Cunha o aluno portador de deficiência compreende:

1) comprometimentos na comunicação; 2) dificuldade de interação social; 3) atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotípias). Os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos. Aparece desde o nascimento ou nos primeiros

anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecida, mas com grande contribuição de fatores genéticos. É uma síndrome muito complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas (CUNHA, 2016, pag. 23)

Conforme ainda salienta este autor, o diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação e para o docente que vai receber este aluno. É fundamental que o profissional da Educação observe seus alunos desde cedo, buscando identificar algumas características comportamentais que possam ser indicadoras da necessidade educacional especializada como por exemplo:

“retrair –se e isolar-se das outras pessoas; não manter contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrara medo diante dos perigos; não responde quando for chamado; birras; não aceitar mudanças de rotinas; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa”. (CUNHA, 2016, pag. 25).

Quando observamos as características de um aluno portador de deficiência, vem para nós mais questionamentos sobre o papel da escola e por conseguinte o papel do docente. A formação do professor e o seu conhecimento científico a respeito do assunto torna-se essenciais para a identificação da síndrome, bem como, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem desse aluno.

O ensino especial é inclusivo quando se ocupa da autonomia do aluno e o capacita para o ensino regular, para a vida familiar e para a vida social. Da mesma forma, o ensino regular cumpre seu papel quando atende à diversidade discente

com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo, buscando sua formação integral.

Cientes de que a educação inclusiva é o resultado de uma excelência na prática pedagógica, nosso projeto é justificável, pelo que ele procura desvendar, pois, sonhamos com uma classificação e ou comparação de escolas, feita apenas pelo que tange a modalidade e metodologia de ensino e não no que concerne à filosofia educacional ou à visão de mundo. Sonhamos com uma escola que ensine a todos. Que caibam todos.

Nosso olhar busca discutir o processo de inclusão da pessoa com deficiência, numa perspectiva de política pública de inclusão. Pois, pode se adotar uma política pública educacional inclusiva para garantir à família e ao aluno o direito à inclusão, e, no entanto, esse é o nível da política pública e referir-se apenas aos direitos e obrigações das partes, uma questão de cidadania e direitos humanos. Ou seja, não se vê o modelo e as características de atendimento evidenciado, ou como o serviço e prestado, é em torno desse detalhe que realizamos a pesquisa.

Dizer que um aluno portador de deficiência tem direito a educação de qualidade não significa dizer que esse direito será garantido simplesmente ao se colocar uma carteira a mais na sala de aula. Integrar a educação especial à educação regular é uma tarefa complexa e técnica, que não acaba no esforço político de defesa da cidadania. Principalmente no que se refere ao aluno com Necessidades Educacionais Especializadas.

Há a necessidade de se planejar o ensino de modo detalhado e individualizado, que temos percebido como um desafio dentro do ambiente escolar.

Cabe ressaltar que não contestamos em hipótese nenhuma a noção de educação universal e inclusiva como um princípio de cidadania e de respeito aos direitos humanos, o que queremos pensar problematizando é que ainda nos falta uma proposta concreta de ação, ou seja, de operacionalização daquilo que se entende e discursa sobre inclusão.

Aceitar as diferenças é, sem dúvida, um ponto de partida, um pré-requisito para todo resto, mas não pode ser esse o propósito final da escola. Isto entra como nossos direitos e deveres. A escola deve, sim, garantir a aceitação, lutar contra a estigmatização e o isolamento social do indivíduo com deficiência, caso contrário, fracassará no seu objetivo maior, que é e de educar a todos os alunos que a procuram, inclusive os portadores de deficiência.

5. PRÁTICAS UNIDADES DIDÁTICAS ADAPTADAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Entendemos que a unidade didática é um “conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto” (ZABALA, 2004, p. 179). As Unidades Didáticas tratam-se de uma ação de apoio ao trabalho pedagógico do/a professor/a e se organizam a partir do desdobramento de metas, sínteses entre procedimentos e os conhecimentos presentes na escola, diante de eixos organizadores das atividades na interface da educação especial na educação (temáticas de conhecimentos específicos de um componente curricular) elaboradas na forma de objetivos como referências básicas possibilitadoras da construção de aprendizagens significativas dos estudantes.

Assim diversificando as atividades, jogos, esportes e ritmos, adequados aos interesses, capacidades e limitações do aluno com necessidades especiais. O objetivo da educação física adaptada é dar oportunidade ao portador de necessidades especiais de ter várias opções de esporte e lazer, mostrando o impacto destas atividades na qualidade de vida, nos aspectos físicos, sociais e psicológicos.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

A ideia da educação física adaptada é a de incluir o aluno com necessidades especiais nas atividades físicas promovidas pelas escolas do sistema regular de ensino pois, muitas vezes, esses alunos são dispensados devido a sua condição. A atividade motora adaptada é um dos meios que proporciona ao aluno com necessidades especiais condições de aumentar o repertório de movimentos.

A partir desta compreensão, as unidades didáticas da Educação física serão organizadas em 05 (cinco) eixos temáticos baseados nos temas da Cultura Corporal que deverão ser organizados nas 04 (quatro) Unidades da escola (tempo pedagógico do ano) de acordo com a realidade de cada instituição de Ensino.

É através das atividades físicas que o indivíduo portador de deficiência pode estabelecer um novo conceito de corpo, passando a detectar e desenvolver os potenciais remanescentes, direcionando o pensamento, os motivos e o comportamento diante da sua condição.

Por mais acentuada que seja sua limitação motora, pode-se conseguir com a educação física adaptada uma parcial ou completa adaptação à sua limitação e às solicitações do ambiente, em várias situações.

1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 1º CICLO

EIXO TEMÁTICO: GINÁSTICA

- identificação das diferentes possibilidades de ação corporal gímnica no andar, no correr, saltitar e nos fundamentos (saltar, girar, equilibrar, trepar, balançar) refletido sobre noções de cuidados com o corpo e com a saúde;
- Exercitação combinando os fundamentos em sequências ginásticas com ou em materiais, relacionando semelhanças e diferenças entre os mesmos;
- Utilização de jogos/brincadeiras para recriar sequências ginásticas, elegendo uma delas para socializar, na comunidade escolar, o conteúdo apreendido.

EIXOS TEMÁTICOS: DANÇA E LUTA DANÇA

- Resgate das experiências rítmicas dos alunos através de suas brincadeiras de roda, explorando sobre O QUE DANÇA: o corpo (articulações, organização cor-

poral, superfícies, membros, ações corporais) seu estudo na dança e o que ele pode expressar; ONDE SE DANÇA (nas dimensões dos planos alto, médio e baixo, lateralidade direita, esquerda, frente e trás), como dança e com quem dança;

- Expressão de ideias, sentidos, intenções na dança, vivenciada de forma corporal, oral, escrita.

EIXO TEMÁTICO LUTA

- Resgate do conhecimento do aluno sobre a luta através da sua vivência;
- Promoção de jogos/brincadeiras que propiciem a identificação dos fundamentos básicos da luta: ataque, defesa e controle;
- Discussão sobre a diferença entre lutar e brigar, identificando a presença da luta em locais destinados ao lazer e a saúde refletindo sobre peso e altura nas ações corporais.

EIXO TEMÁTICO: JOGO

- Resgate do conhecimento do aluno sobre os jogos, oportunizando as diferentes possibilidades de ação corporal;
- Vivência de diversos jogos populares na perspectiva de possibilitar aos alunos à identificação daqueles jogos que são inerentes a realidade do aluno;
- Socialização, formação de valores, como respeito mútuo e a integração a partir da prática dos jogos;
- Utilização de jogos populares durante a realização de Festivais para a socialização da comunidade escolar como o conteúdo apreendido.

EIXO TEMÁTICO ESPORTE

- Resgate do conhecimento do aluno sobre o esporte, oportunizando as diferentes possibilidades de ação corporal;
- Vivências dos diversos esportes, inerentes a sua realidade, identificando a sua organização em modalidades individuais e coletivas e refletindo acerca de valores, tais como: respeito mútuo, cooperação, integração e socialização e sua utilização nos espaços da comunidade;

- Utilização de diversos materiais esportivos, possibilitando, associando semelhanças e diferenças que impliquem no reconhecimento das ações dos esportes individuais e coletivos;
- Participação em eventos esportivos inseridos no projeto político pedagógico da escola, com ênfase na ludicidade.

A Educação Física (EF) tem um papel importante no desenvolvimento global dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, tanto no desenvolvimento motor quanto nos desenvolvimentos intelectual, social e afetivo. Quando se trata da EF Adaptada, pensamos em uma área de conhecimento que discute os problemas biopsicossociais da população considerada de baixo rendimento motor: portadores de deficiência física, deficiências sensoriais (visual e auditiva), deficiência mental e deficiências múltiplas.

Ela procura tratar do aluno sem que haja desigualdades, tornando a autoestima e a autoconfiança mais elevada através da possibilidade de execução das atividades, conseqüentemente da inclusão.

Nesse sentido, cabe aqui mencionar que com o foco na inclusão educacional realizada por professores de Educação Física, Fiorini e Manzini (2014), descreve que faz se necessário identificar e reconhecer as dificuldades encontradas pelos professores, não somente aquelas que se referem em saber o que fazer para incluir, ou quais recursos utilizar para tais fins, mas que além destas, têm outras questões que devem ser consideradas, como, as familiares, administrativas e as que advêm da estrutura escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pautou-se em pesquisa bibliográfica, foi possível alcançar os objetivos propostos a luz dos teóricos compreender as principais políticas públicas de Educação Especial para alunos do público-Alvo da Educação Especial nas aulas de educação Física, em que afirmam ter diferentes movimentos

com intuito do desenvolvimento de uma política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, e ainda, apesar de estar bem amparada em parâmetros legais.

A legislação e os textos pesquisados para a elaboração desse trabalho sobre educação inclusiva e assim compreender os efeitos que as diferentes políticas públicas de Educação Especial imprimem no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física.

Os estudos apontaram a realidade é, até agora, ambígua com relação à inclusão desses indivíduos nas escolas, nesse caso, especificadamente nas aulas de Educação Física, permanecendo assim problemas diversos relacionados a essa inclusão.

De fato, a questão da inclusão deve ser compreendida como um processo, e como tal, não tem um fim determinado, pleiteia um processo permanente de construção de sentidos, construído de maneira coletiva, para minimizar as barreiras, seja elas quais forem e por quem quer que seja, sendo possível aumentar assim a participação dos sujeitos ou grupos que se encontram em circunstância de exclusão.

Por fim, é preciso salientar que se faz crucial debater, refletir e integrar as produções acadêmicos-científica no campo das discussões a respeito das dificuldades e possibilidades de inclusão nas aulas de Educação Física, para que assim consiga alcançar meios efetivos para se confrontar e minimizar essa problemática.

REFERENCIAS

APAE. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. São Paulo: 2001. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL, **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/ 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 6/1994 – 35 ed – Brasília. Câmara dos Deputados, Edições câmara, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008a. Disponível em: . Acesso em: 12 mai. 2022.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. **Educação inclusiva**: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359- 379, jan./jun. 2016. Disponível em: . Acesso em: 28 jun. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas 5 ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2016.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Repositório institucional da Universidade Federal de Ouro Preto**. n. 18. p. 39-55, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

GHIRALDELLI, JR. P. **História da educação brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GORGATTI, M. G; ROSE JUNIOR; D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

LEBRES, C. A. D. R. **Atitudes dos professores de educação física do primeiro ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Exercício e Saúde em Populações Especiais) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

MARTINS, C. L. R. Educação física inclusiva: atitudes dos docentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 637-657, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO Ana M, e CHEN RO, Helena, e DIAS Inês, S. e ANDRADE Maria A. **Retratos do Autismo no Brasil**. 1ª edição. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo. AMA – Associação dos Amigos dos Autistas.

OLIVEIRA, A. P.; ARAÚJO, C. M. **A formação de professores para a Educação Inclusiva**: Um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas 2012.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

RODRIGUES Janine, M. C. e SPENCER, Eric. **A Criança Autista: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2015.

SOUTO, M. C. D. et al. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762-775, 2010.

VAN MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em Programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013.

ZABALA, Antoni. **Os enfoques didáticos**. In O construtivismo na sala de aula. Editora Ática, 2004.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: A POSTURA DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AOS ESPORTES

Rubens da Silva Carvalho
José Roberto Gonçalves de Abreu

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal da Educação Física na escola é trabalhar com a cultura corporal por meio dos conhecimentos historicamente construídos, é uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento humano tendo em vista os cinco conteúdos estruturantes: Dança, Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Lutas e Esporte. (GRANDO et al; 2019).

No entanto na concepção dos professores de Educação Física em determinadas ocasiões, o esporte é considerado como um conteúdo mínimo e único, o que acaba se tornando a exclusiva prioridade a ser promovida entre seus alunos: aos que jogam bem, a oportunidade de praticar; aos que possuem dificuldades, acabam como juiz, gandula ou ainda sentados no banco, só observando a turma jogar.

A escola tem um papel fundamental em desenvolver aspectos sócios afetivos, cognitivo, conhecimento das disciplinas e a educação física e o desporto devem ser vistos de maneira indispensável na vida dos educandos.

O Ensino Médio é um dos níveis da Educação Básica, como cita a LDB (BRASIL, 1998). Ele é entendido como uma continuidade do Ensino Fundamental, ou seja, para a Legislação (Lei nº9394) o Ensino Médio prevê a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Além dessa finalidade há outras: prosseguimento dos estudos; preparo para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento de habilidades como continuar a

aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática.

2. ESPORTE E EDUCAÇÃO

A existência de práticas esportivas de qualidade na escola ainda faz bem visando o estímulo a habilidades socioemocionais, vistas com cada vez mais relevância no universo educacional. Nos esportes coletivos, a interdependência entre o time ajuda o aluno a criar um senso de empatia.

No sentido de dar outro enfoque para a Educação Física no Ensino Médio de forma a oferecer outras atividades além das costumeiras práticas esportivas, Arroyo (1999) propôs o desenvolvimento de conceitos e princípios sobre as questões da prática do esporte e saúde que possam proporcionar subsídios aos alunos no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividades físicas ao longo da vida, podendo auxiliá-los na escolha de um estilo de vida ativo fisicamente. Segundo o autor, a Educação Física no Ensino Médio deve proporcionar ao aluno conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, que implica compreensão, reflexão e análise crítica.

Atualmente, o esporte pode ser considerado o conteúdo mais frequente das aulas de Educação Física na escola, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, no qual o que se observa é, em algumas vezes, o esporte desenvolvido como mera recreação e, em outras, como uma prática esportiva voltada unicamente ao rendimento. Parece-nos que o esporte, como um dos conteúdos da Educação Física, necessita de reflexão. O esporte na escola tem sido objeto de muito estudo, numa clara tentativa de entender e compreender seu sentido e sua relação com os processos de formação educativa dos alunos.

Sendo assim, aprofundamos os estudos, baseados com as novas proposições para a Educação Física no Ensino Médio, ou seja, sua inserção na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, surgem uma enorme gama de diferentes formas de atuação do professor visando a variedades de aprendizagens a serem conquistadas.

Antes da reforma curricular do Ensino Médio, a política educacional priorizava a formação de especialistas para esse nível de ensino. As mudanças nesse sentido ocorreram face à busca de um ensino preparatório para o ingresso na Universidade. “A reformulação do ensino médio no Brasil procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira” (BRASIL, 1999), em função de enfrentar os desafios impostos por processos globais, para uma parcela de jovens que completam a educação básica, os quais, de certa forma, se sentiam excluídos da vida econômica como trabalhadores não qualificados.

Há, a partir da década de 80, uma nítida expansão do Ensino Médio no Brasil em termos do seu crescimento. É a fase do rompimento com os velhos paradigmas educacionais com seus currículos estritamente disciplinares. Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) confere uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que o Ensino Médio faça parte da educação básica. Isso significa dizer que o Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a nação considera básico para o exercício da cidadania, ou seja, como base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela.

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas.

Interessa para o que se quer aqui argumentar as normativas em torno das políticas curriculares e, entre estas, as que mostram proximidades com o texto de 2018. Desse modo destacamos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999); Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018). A Medida Provisória 746/16 já recuperava a ideia organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17:

Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (MP 746/16).

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Lei 13.45/17).

Na BNCC, os saberes em destaque são denominados “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7), os quais se ampliam para as competências e habilidades. Os estudantes devem desenvolver as atribuições no decorrer da Educação Básica, seguidas e alinhadas com as áreas de Matemática, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

Neste aspecto Grandó et al; (2019) afirmam que a BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Médio demorou mais tempo para ser homologada devido as questões associadas a reforma do Ensino Médio no governo Temer e as mudanças na LDB presentes na Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e concretizada por meio da Lei nº 13415/2017 que objetiva que o currículo seja diversificado e flexível além de fazer referência à educação em tempo integral. Na Lei nº 13415/2017 consta que o currículo do Ensino Médio na BNCC (BRASIL, 2018) deve ser composto por itinerários formativos, sendo os itinerários denominados de: linguagens e suas tecnologias,

matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar que em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 87).

Assim o texto da Base Nacional Curricular informa que nesse estudo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo.

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. Este posicionamento em relação ao currículo escolar acontece porque ele é um “campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2013, p. 24).

Deste modo, se faz necessário que as instituições e as redes de ensino ampliem as oportunidades de pensar estratégias de ensino e práticas que conduzam à aprendizagem, abordando conteúdos valorativos em relação às interações sociais, aos conhecimentos e as diferenças entre os sujeitos envolvidos.

As propostas feitas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem junto com o conhecimento docente se entrelaçam aos atributos do aluno, ao modelo de trabalho da escola e ao perfil da comunidade na consolidação do currículo. Assim, o currículo “é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio” (APPLE, 2006, p. 103).

Sendo assim, o currículo constitui-se de ambiente e espaço onde vozes ecoam e lutas ocorrem, com o diálogo dos saberes docentes e discentes, envolvidos em um contexto de vivência mútua. Em tal relação, o currículo se apresenta como de acordo com Silva (2015, p. 15), “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

É importante destacar que a forma como é colocado o conjunto de argumentos junto ao currículo, se torna suscetível a interesses de grupos organizadores. Entende-se claramente que a “teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes” (NEIRA, 2018, p. 216).

Na mesma linha, é importante ressaltar a importância dos alertas sobre este documento, que por vezes levanta dúvidas sobre o real benefício de tais mudanças, já que a mudança na Base Nacional Comum Curricular possui período de vigência junto à gestão do presidente do Brasil naquele momento, Michel Temer. A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) (BRASIL, 2017).

Faz-se necessário compreender que o espaço escolar se apresenta como a instância que “ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País” (BRASIL, 2013, p. 25).

2.1. A educação física e a escola: princípios e desafios

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados em 1998, para nortear os processos de ensino-aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento. A Educação Física emerge nesse contexto no intuito de contribuir com a formação dos educandos, seja do ponto de vista físico, social ou pedagógico. Segundo o PCN (BRASIL, 1998), a Educação Física tem por objetivo fazer com que o aluno participe de atividades corporais, respeitando os seus limites e dos que estão em sua volta; adotar atitudes de respeito, repudiando a violência; conhecer e valorizar a pluralidade cultural corporal; adotar hábitos saudáveis de nutrição, higiene e atividades físicas, entre outros. Assim a atuação como profissional da Educação Física envolve fundamentos básicos relacionados ao desenvolvimento de sujeitos que vão da cultura, política ao social, sendo assim, tal prerrogativa devem ultrapassar os aspectos meramente fisiológicos e técnicos.

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (BRASIL, 2017, p. 22).

E para ficar bem claro aquilo que a educação propõe como interesses para ser aplicado dentro do contexto escolar, com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), sancionada em 20 de dezembro de 1996, onde estabelece as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, e 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. Nesse contexto da escolarização formal, a Educação Física é inserida como componente curricular obrigatório, assumindo um compromisso social de agregar as práticas de corpo e movimento aos processos educativos de aprendizagem, nesse sentido os princípios legais orientam da seguinte maneira:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico - e corpo - que se relaciona dentro de um contexto sociocultural aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, com a área da educação tem sido caracterizada como a área que mais enfrenta conflitos e desafios diante de uma sociedade em constante mudança (BRASIL, 2017, p. 22).

O que fica claro nas palavras anteriores é que, embora explore os pontos defendidos por uma cultura de valorização do corpo, a disciplina de Educação Física vai muito, além disso, uma vez que a Educação Física é inserida como componente curricular obrigatório, assumindo um compromisso social de agregar as práticas de corpo e movimento aos processos educativos de aprendizagem, a qual passa a contribuir visando vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Uma meta a alcançar é a valorização do educador. O que está previsto no Plano Nacional de Educação. E no que diz respeito às práticas desportivas na escola, é preciso observar com maior atenção pontos que se relacionam com o profissional e com a disciplina que este desenvolve – a Educação Física (RIBEIRO, 2013).

Os PCNs (BRASIL, 1998) recomendam uma Educação Física que ultrapasse suas atividades curriculares, visando à construção de uma escola comprometida com a transformação social, permitindo o conhecimento crítico da realidade, onde a educação para a cidadania possibilitará que questões sociais sejam apresentadas para uma maior reflexão. Assim, o esporte entra no contexto escolar de forma recreativa, na compreensão dos aspectos históricos, sociais, vivência de esportes individuais e coletivos no contexto participativo e também competitivo, organização de campeonatos dentro da escola, na capacidade de adaptar espaços e materiais para realização de esportes.

Dessa forma o esporte nas aulas de Educação Física Escolar deve estar segundo Darido e Rangel (2005) pedagogicamente transformado, esporte escolar tem como pressuposto o aspecto de servir ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, e à construção do conhecimento. Nós educadores devemos permitir que as crianças descobrissem novos métodos de diversão e aprendizagem, pois brincadeiras exercidas por eles em casa já são realizadas cotidianamente, se nós educadores dermos atividades já executadas por eles, estaremos permitindo que eles fiquem estáticos, ou seja, que eles não aprendam nada de novo.

2.2. A realidade das escolas em relação a prática da educação física

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9394/96), a Educação Física deve estar presente em todo o Ensino Básico, sendo componente curricular obrigatório da Educação Infantil ao Ensino Médio (LDB, art. 26, § 3º). (BRASIL, 1996). Contudo esta disciplina possui peculiaridades das demais curriculares, pois o espaço e os materiais didáticos destinados para a realização das aulas são diferenciados. Em sua maioria, as aulas são ministradas em espaços abertos e com materiais didáticos específicos como coletes, cones e bolas.

Por isso, é fundamental reconhecer as questões que confrontam o trabalho dos professores de educação física e fazer uma análise dos fatores que influenciam sua dinâmica a fim de lutar pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas, com soluções efetivas. Trata-se de uma disciplina que visa desenvolver nos educandos os aspectos físicos, motor, social e intelectual, integrando o mesmo à cultura corporal de movimento e formando um cidadão que utilizará a atividade física em prol da sua qualidade de vida e promoção de saúde.

Ações relativamente simples, porém, levadas a termo com determinação e interesse coletivo, podem conduzir às soluções para os problemas. Há, inclusive, outras tantas alternativas para melhorar as condições de trabalho com a disciplina de Educação Física.

Segundo Abreu (2009), o campo acadêmico da Educação Física é hoje cruzado e recortado por basicamente três perspectivas diferentes de caracterização e delimitação:

- a) Teoria da Educação Física entendida como prática pedagógica que tematiza as manifestações da cultura corporal de movimento;
- b) Campo interdisciplinar a partir das Ciências do Esporte, às vezes voltada para as necessidades da prática esportiva;
- c) Tentativa de construção de uma nova Ciência: a Ciência da Motricidade Humana.

Para o autor, “O que é importante e interessante ressaltar é que todas essas perspectivas vão buscar a tradição e as instituições da original Educação Física (ginástica escolar) – se colocam como herdeiro desta” (p.25). Para Arroyo (1999, p. 161), “[...] mudar essa tradição significa ‘colocar o foco onde acontece a educação’, em múltiplos e diversos locais”.

2.3. O ensino do esporte na aula de educação física

O ensino do esporte na Educação Física ao longo da história, juntamente com as modificações das Leis que norteiam, a visão sobre a atuação da Educação Física mudou. Entretanto, ao longo dos anos a sociedade, e por consequência os próprios professores da área, têm visto a Educação Física no âmbito escolar como uma prática corporal que deve se limitar apenas ao ensino do fenômeno esportivo como esporte rendimento (SANTOS e NISTA PICCOLO, 2011).

Os jogos são diferentes dos esportes, isso porque aqui as regras podem ser modificadas e, além disso, tudo pode se envolver com as brincadeiras/lúdico, que é fonte enriquecedora de obter o conhecimento através dos jogos.

Considerando que o ensino é uma prática que estimula o movimento corporal, a disciplina passa a ser visualizada por todos no âmbito pedagógico, como um ensino apenas de atividades esportivas. Teoricamente, o ensino se baseia no que os professores sentem mais segurança de ensinar, ou seja, os esportes que es-

tão mais familiarizados com o ensino da graduação, como: futsal, vôlei, handebol. Além disso, a maior variedade de esportes costuma ser encontrada no currículo de vários cursos de educação física (MARTINS 2012).

A prática e atuação do professor de Educação Física precisam estar voltado para um olhar acerca da realidade dos alunos, os relatos dos alunos da escola pesquisada demonstram como o ensino pautado apenas de “ensino de esporte” causa desânimo e insatisfação por parte dos alunos. Refletir cotidianamente sobre sua ação docente, a fim de fomentar e justificar a importância da utilização do esporte como um meio para se chegar à educação, é um dos primeiros e mais importantes passos que um professor de Educação Física deve efetivar durante suas aulas (SANTOS e NISTA-PICCOLO, 2011).

3. METODOLOGIA

A pesquisa utilizada neste estudo foi estudo de campo exploratório e descritivo foi fundamentado em uma abordagem qualitativa com recursos de gráficos quantitativos, pois nos possibilitou uma análise mais completa e aprofundada dos dados, uma vez que uma completa a outra e expressam dimensões distintas dos fenômenos estudados. De acordo com os autores Grácio e Garrutti (2005, p. 119) “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas”.

Esse método também nos permite complementar e enriquecer as análises e discussões finais (MINAYO, 1997). O mesmo posicionamento é apresentado por Gil (2007, p. 35) ao afirmar que “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas”. Feita a opção por essa abordagem tendo em vista o problema e os objetivos estabelecidos nesta investigação, acreditamos que em termos metodológicos, o tipo de pesquisa mais adequado na condução da presente, caracteriza-se como quali-quantitativa.

Foram adotados na investigação procedimentos metodológicos, visando alcançar respostas ao objeto estudado, bem como trazer contribuição sobre as

concepções presentes no entendimento dos adolescentes acerca da motivação em relação à disciplina de Educação Física no Ensino Médio da EEEFM “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Kennedy”.

Esta pesquisa também se enquadra como quali-quantitativa e exploratória, pois o objetivo foi investigar como os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Kennedy visualizam a prática dos esportes escolares no município de Presidente Kennedy-ES. Esta dissertação ocorrerá dentro da abordagem de pesquisa quantitativa e também qualitativa, orientando-se na linha de pensamento de Gil (2007).

Foi utilizado questionários semiestruturados com os envolvidos diretamente na pesquisa, visando informações que possibilitem um maior conhecimento sobre os mesmos e o assunto aqui apresentado, que foi presencialmente, a fim de uma melhor interação entre todos os envolvidos.

Foram pesquisados 97 alunos do turno Matutino, matriculados no 1º e 2º Ano do Ensino Médio na EEEFM “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Kennedy”, de forma aleatória, sendo um total de quatro turmas, duas turmas do 1º Ano e duas turmas do 2º Ano, sendo 57 meninas e 40 meninos. A rede estadual possui apenas uma (1) unidade escolar EEEFM “Presidente Kennedy”, localizada no centro do município de Presidente Kennedy- ES.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Os 97 alunos matriculados nas quatro turmas do 1º e 2º Ano do Ensino Médio na EEEFM “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Kennedy”, tiveram a oportunidade de se expressar sobre pontos extremamente importantes acerca da discussão como pensam os estudantes do Ensino Médio do município e Presidente Kennedy, sobre as práticas do esporte educacional dentro da disciplina de Educação Física.

A análise do questionário aos 97 alunos pesquisados foi possível identificar através de suas respostas que os motivos, segundo os próprios alunos declararam que o ensino da Educação Física, nos anos anteriores (Ensino Fundamental) tiveram certo conflito, quando o assunto é aula de Educação Física na sala de aula por exemplo. No entanto, a fala dos alunos representa desinteresse pela disciplina e também associação da mesma como apenas “diversão”, essas informações foram evidenciadas nas falas dos alunos, onde diziam que no Ensino Fundamental, o momento de Educação Física era o momento de “sair” da sala de aula. Nesse período, as narrativas apontam para o início de diversas tensões com a disciplina, principalmente a respeito das mudanças na prática pedagógica e nas exigências avaliativas (SANTOS et al. 2020).

Em relação à motivação dos alunos, um dos aspectos importantes no processo de aprendizagem, é a presença do professor durante as atividades. A posição do professor de Educação Física de forma inovadora é um fator de expectativa por parte dos alunos, uma aula diferente, que fuja dos mesmos esportes ensinados.

O desenvolvimento da motivação e o aprendizado estão ligados a inúmeros aspectos da atuação da equipe pedagógica da instituição, um deles é compreender o contexto em que os alunos estão inseridos, levando em consideração as expectativas em relação às aulas de Educação Física no Ensino Médio precisa fazer o adolescente entender e conhecer o seu corpo como um todo.

Observar os alunos em sua condição de jovem e aluno é um ato de avaliar as expectativas, tendo em vista as diversas configurações que se instalam no processo de escolarização de alunos no Ensino Médio. Portanto, a distribuição das atividades em quadra necessita passar pelas condições de familiaridade dos alunos, havendo o máximo possível de aproximação com as suas respectivas características e necessidades. Pois, ao resgatarem a expectativa e desenvolverem outros modos de organização possíveis para as aulas, eles acabam por realizar uma adesão às aulas e sinalizam possíveis aprendizagens desse componente curricular (SANTOS et al 2020).

Assim buscou compreender a satisfação dos alunos em relação à Educação Física na segunda questão apresentada na (Figura 1), em vários pontos citados pelos alunos notou-se que a disciplina é utilizada como um momento de lazer. Os 97 alunos disseram gostar da disciplina e citaram termo “folga” ou “liberdade”, Nascimento (2012) denomina o termo “aula livre” como esporte ou atividade sem um objetivo didático, mas sim como um momento para mantê-los ocupados ou distraídos.

Os resultados mostram que os alunos possuem uma imagem altamente valorizada da disciplina, associando-a a liberdade, alegria e interesse. No entanto, com base nos comentários dos alunos, fica claro que a “aula livre” mencionada está ligada a liberdade que vai além dos livros didáticos, tendo a opção de não se envolver em nenhuma atividade.

A maior parte do ensino a Educação Física ocorre dentro de ginásios ou de instalações construídas especificamente para atividades de educação física, embora os esportes ao ar livre também sejam enfatizados.

Sendo assim é função do professor enriquecer suas aulas, oferecendo valor a elas, respeitando também os conhecimentos e os limites e individualidades de cada um de seus educandos, saindo das rotinas de rodas de futebol e vôlei (como citado anteriormente), e explorando toda uma diversidade incrível de abordagens metodológicas que o professor pode se utilizar para atrair maior participação e obter maior sucesso no dinamismo de suas aulas (DARIDO e SOUZA JUNIOR 2007).

Após analisar a fala dos alunos na segunda pergunta, tornou-se necessário compreender quais atividades desenvolvidas pelo professor são apreciadas por eles sendo respondido a questão três. Dos 97 alunos entrevistados, 70 mencionaram futebol, 10 queimada como os esportes favorito durante a aula, 02 citaram três cortes e 15 disseram preferir voleibol.

Fica evidente a prioridade dos alunos em relação ao futebol, Darido e Souza Junior (2007), então reforçam a ideia da posição do professor de educação física frente a esta realidade. Onde o profissional não deve se atear simplesmente a tecnicidade das modalidades esportivas mais famosas usuais (futebol, vôlei, basquete,

etc.), uma vez que este tipo de ação não envolve o coletivo, e sim, somente uma parte interessada em determinado esporte, enquanto os demais não participam. Assim, é papel do professor buscar atividades e métodos que despertem o interesse global de suas turmas, fazendo com que a participação seja coletiva e vise sempre no desenvolvimento das habilidades individuais de cada membro do seu grupo.

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre o que achavam do ensino do professor da qualidade da quadra e dos materiais utilizados durante a aula. Percebe-se que 80% ou seja, as maiorias dos alunos pesquisados consideraram a estrutura física escolar boa, uma vez que o ambiente destinado às aulas de Educação Física se constitui numa oportunidade de prática corporal já que os jovens dedicam boa parte do seu tempo, às atividades escolares. Nesta perspectiva, a Educação Física contribuiria para que os jovens adotassem atitudes favoráveis à prática de exercícios que favoreceriam o equilíbrio energético, o esporte se enquadra nesse quesito, pois apresenta muitas possibilidades de prática dentro do ambiente escolar. E 20% disseram médio em relação a estrutura física em relação aos esportes nas aulas de Educação Física. Entretanto, as respostas a respeito da estrutura quadra chamou a atenção.

Alguns alunos também fizeram menção as estruturas físicas da escola a falta e um espaço para a prática e Educação Física, em relação aos esportes nas aulas de Educação Física. O esporte é uma realidade presente nas aulas de Educação Física. Os alunos relacionam suas práticas esportivas com o que veem na televisão. Betti (2005) considera o repertório de conhecimentos intrínsecos ao aluno, que se relaciona com os conhecimentos prévios, ou seja, o que o aluno traz consigo.

O esporte segundo Kunz (1999) apresenta muitas possibilidades de prática dentro do ambiente escolar sobre um determinado conteúdo principalmente para os alunos do Ensino Médio com conhecimentos prévios básicos do esporte e conhecem sobre as regras e sistemas táticos. Assim, propõem um jogo baseado no esporte que pretende trabalhar. No caso do voleibol o jogo seria o “câmbio”, no qual não é necessário o uso dos gestos característicos do esporte (toque e manchete). Mesmo ausente esses fundamentos, o sistema tático pode ser trabalho (defesa, ataque, contra-ataque, posição dos jogadores na quadra).

Diante disso os alunos foram questionados se eles conseguem associar o ensino da Educação Física com outras disciplinas, esse questionamento surgiu devido aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais que são integrados a outras disciplinas do currículo, como a Educação Física, demonstrando sua importância no desenvolvimento da cidadania. Os temas abordados são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual e Saúde. (BRASIL, 1999).

Todos os 97 alunos responderam que não conseguem associar a disciplina com os temas transversais, diante disso, notou-se uma dificuldade por parte dos alunos em ver a Educação Física como apenas um momento de “lazer”. Darido (2012) menciona a importância da associação da Educação Física com outras disciplinas e, além disso, o autor frisa que a sua interpretação deve estabelecer um percurso fundamental no currículo escolar que deve passar por todas as disciplinas.

O próximo questionamento se deu a partir da realidade educacional sobre motivação em sala de aula. O trabalho em equipe traz motivação faz com que o indivíduo realize os desenvolvimentos, auxílio e cumprimento da atividade com sucesso, percebemos a falta de trabalho em equipe e motivação nas respostas dos alunos entrevistados onde dos 97 estudantes, 71 responderam que se sentem motivados a participar da aula e citaram novamente o futebol como principal motivador e 26 responderam que não se sentem motivados.

A atividade física no Ensino da Educação Física, veio para somar e contribuir com a educação intelectual e moral nas escolas, uma das responsabilidades dessa disciplina é de instruir e instigar o aluno a opinar e se posicionar criticamente em relação às atuais linhas de cultura corporal de movimento. Na Educação Física escolar, o professor é o mediador entre o aluno e o processo de aprendizagem. Assim os 54 dos 97 alunos responderam sim e explicaram, outros, 6 alunos responderam (sim) para a pergunta e não justificaram. 37 alunos disseram que não sabem por que existe a disciplina de Educação Física.

Por fim, foi perguntado se os alunos tinham alguma sugestão para as aulas e pediu-se que explicasse caso a resposta fosse (sim). Assim 67 estudantes entre meninos e meninas responderam que não tem nenhuma sugestão, 34 alunos responderam (sim). Em relação ao desinteresse pelas aulas de Educação Física, como apontou a maioria dos alunos. Darido (2004) diz que há um progressivo afastamento dos alunos da Educação Física na escola, e também fora dela, especialmente no Ensino Médio.

Vale ressaltar que a Educação Física no Ensino Médio segundo a BNCC compõe a área de “Linguagens e suas Tecnologias” junto com Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi examinar aspectos relevantes a motivação dos alunos de Educação Física do Ensino Médio da Escola EEEFM “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Kennedy”, Estado do Espírito Santo. Como resultado, foi desenvolvido um conjunto de objetivos, que foram perseguidos para se chegar a este ponto, juntamente com o desenvolvimento das necessárias considerações finais.

O resultado deste estudo mostra que os alunos das quatro turmas do 1º e 2º Ano do Ensino Médio consideram a Educação Física sua disciplina preferida, principalmente quando o professor propõe futebol ou vôlei, aliás, essas são as atividades favoritas da maioria deles, alternando para três cortes, queimada e etc. No estudo foi possível observar que os estudantes não estão satisfeitos com estrutura da quadra, de acordo com relatos, observou-se a falta de tapagem, material e equipamentos como traves e rede para a prática de vôlei.

Percebeu-se que todos os 97 entrevistados não conseguem associar o ensino da disciplina com outras áreas e temas transversais da educação, fato que gera preocupação, pois demonstra um estilo de ensino tradicional, além disso, os alunos devem ser capazes de compreender os benefícios que as práticas durante

as aulas proporcionam, contextualizando as informações, as relações e os valores obtidos por meio dessas práticas.

Quando se trata da percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física na escola, a grande maioria acredita que a disciplina de Educação Física é importante em sua escola, e atribuem essa importância às questões relacionadas à saúde e sedentarismo e sugerem atividades expressivas corporais como: esporte, dança, ginástica, jogo, onde estas formas configuram uma área de conhecimentos que chamamos de cultura corporal.

Em relação aos esportes nas aulas de Educação Física os alunos consideram o jogo essencial, acreditam que por meio do jogo e do esporte a cooperação possa ser utilizada valendo-se do exercício da convivência, além da técnica e tática, do fazer e das razões do fazer, outras dimensões são possíveis de ser trabalhadas. Uma delas está na relação com as capacidades físicas presentes nos esportes: força, velocidade, resistência, agilidade, flexibilidade, potência. E a interação dessas com a saúde e o condicionamento físico: aptidão física, a obesidade, o diabetes, o aumento de massa muscular, a anorexia, a bulimia entre outras.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Inclusão na educação física escolar**: abrindo novas trilhas. Dissertações de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. RIUFES, 11-Dez-2009. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/4621>

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n.3, p. 183-197, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de Intervenção na Escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRÁCIO, M. C. C.; GARRUTTI, E. A. **Seleção de conteúdos estatísticos para a educação: uma análise de dissertações e teses**. Educ. Mat. Ver. - SBEM, Porto Alegre, v.18, 2005.

GRANDO, D.LABIAK, O. MATTES, V. V.MADRID, S.C. de O. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS, AVANÇOS E RETROCESSOS.** 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL - Londrina – 21 a 24 de maio de 2019.

KUNZ, E. **Esclarecimento e emancipação:** pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. Movimento, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 10, 1999.

MARTINS, V.R. **O esporte nas aulas de Educação Física: uma problemática na prática dos docentes.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 167, Abril de 2012

MINAYO, M. C. de S. (1997). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde (10th ed.). São Paulo: HUCITEC.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; NASCIMENTO, Débora Maria. **Descendo à Toca do Coelho:** fatores sociais, profissão docente e o mal estar dos professores. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 4., 2012. Pau dos Ferros. Anais...Pau dos Ferros: SETEPE, 2012. (<http://ivsetepecameam.blogspot.com.br/>)

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v.40, n.3, p. 215-223, maio/2018.

RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.) **VII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar.** 2003, Niterói. Anais. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2013.

SANTOS, C. R.; SILVA, C. C.; DAMASCENO, M. L.; MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Efeito da atividade esportiva sistematizada sobre o desenvolvimento motor de crianças de sete a 10 anos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [online], vol.29, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 935-948, jul./set. de 2020.

SANTOS, M.A.G.N.; Nista-Piccolo, V.L. (2011). O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista brasileira Educação Física**. Esporte, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, jan./mar.

SILVA, Tomaz T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: **Autêntica editora**, 2015.

COOPERAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Vanderleia Viana dos Santos
Marcia Moreira de Araújo

1. INTRODUÇÃO

A parceria entre escola e família é dos elementos fundamentais para o progresso da educação. Conquanto, é natural crer que cada um precisa desenvolver individualmente o seu papel. Porém, a instituição de ensino e os pais necessitam estar constantemente em conexão, objetivando sempre a evolução infantil. Diversos motivos conduzem a essa divisão (SILVA, 2019). A família deixa de se envolver no espaço escolar e nas tarefas pedagógicas que exigem a sua participação. Em contrapartida, a família não percebe que suas reivindicações são recebidas pelos gestores escolares.

Uma estratégia para inversão desse cenário é entender que a educação não é incumbência exclusiva da escola, bem como não está limitada a ela. A sociedade, em sua totalidade, família, escola, dentre outros, estão envolvidos no progresso humano (SILVA, 2019). Outrossim, é fundamental que a família possibilite ao aluno resolver assuntos ligados à socialização com demais amigos no ambiente escolar, sem intervenção direta.

Todos os esforços educacionais tentam desenvolver três domínios: cognitivos, afetivos e psicomotores. No cognitivo, contém conhecimento; no afetivo estão afetos, atitudes e emoções; no psicomotor inclui comportamentos, atos. Sistemas educacionais eficazes devem melhorar esses três domínios, simultaneamente. Ignorar o domínio afetivo pode causar um certo desconforto na vida

pessoal e social das pessoas. Como os valores são critérios e padrões de comportamentos, os alunos devem adquirir alguns deles. Valores levam nossas vidas e obras a muitas dimensões.

Lickona (2009, p.62) usa valores de educação e educação moral de forma intercambiável e ambos como abreviação para "educação de valores morais". Educação moral não é uma ideia nova. É, de fato, tão velha quanto a própria educação. Ao longo da história, em países de todo o mundo, a educação tem dois grandes objetivos: ajudar os jovens a serem inteligentes e ajudá-los a se tornarem bons. A educação de caráter pode ser definida como uma abordagem abrangente baseada na escola para promover o desenvolvimento moral dos alunos (LICKONA, 2009, p.63).

A importância da família, da escola e da cooperação entre essas duas grandes instituições será discutida no decorrer deste trabalho. Valorizar o conhecimento é essencial, e sua presença é tão antiga quanto a educação geral. As crianças, em primeiro lugar, adquirem valores, boas características em casa, ou seja, a educação de caráter começa em casa e os pais são seus primeiros professores. Como "As crianças vêem, as crianças fazem!" Percebe-se que a modelagem de papéis e valores de vida desempenham papel importante na educação de valores em casa. Dessa forma, a educação de caráter começa em casa e continua na escola. As crianças aprendem valores ao longo das atividades educativas na escola com a liderança dos professores. Ele também é uma figura respeitável no desenvolvimento de caráter infantil.

2. EDUCAÇÃO FAMILIAR E VALORES

As crianças desenvolvem grande parte de suas identidades e suas crenças sobre o certo e o errado antes mesmo de entrar formalmente na escola. As crenças infantis sobre o que é certo e errado tradicionalmente têm sido "fortemente influenciadas por suas famílias" (BRANNON, 2008, p.63) que é uma das principais ou únicas "transmissoras de valores" (ROKEACH, 1975, p.69). Embora a escola tenha um papel central no "desenvolvimento do caráter dos alunos, o

impacto mais profundo no seu desenvolvimento vem da família”, notadamente de seus pais, seja no desenvolvimento social, moral, comportamental ou acadêmico (BERKOWITZ; BIER, 2005, p.68). Pode-se dizer que a família é a principal educadora moral da criança.

É claro que a forma como os pais criam um filho é a influência predominante na formação de caráter da criança. Algumas das variáveis operacionais são afetos parentais, consistência da paternidade, resposta aos sinais dos filhos, modelagem, expressão de valores, respeito à criança e discussão aberta com a criança. Todos os aspectos do caráter infantil são impactados por esses e outros fatores de criação de crianças (BERKOWITZ, 2002, p.47) e na educação de caráter bem funcional (BERKOWITZ; BIER, 2005, p.63). O primeiro passo para criar uma criança certa, diz o Dr. Kohlberg¹, é tratá-la moralmente. Tratar crianças com respeito significa concebê-las como pessoas. Tratá-las como pessoas significa tentar ser justo com elas. Ser justo se configura como “relacionar-se com crianças em seu nível e fazer algumas concessões para a imaturidade de seu estágio de desenvolvimento” (LICKONA, 1983, p.38). Quando as crianças não têm uma relação próxima com seus pais e identificação com valores familiares, “elas são mais vulneráveis à pressão dos pares (LICKONA, 2009, p.54)”.

2.1. O que são valores?

Valores são crenças básicas e fundamentais que orientam ou motivam atitudes ou ações. Eles nos ajudam a determinar o que é importante para nós. Os valores descrevem as qualidades pessoais que escolhemos incorporar para orientar nossas ações; o tipo de pessoa que queremos ser; a maneira como tratamos a nós mesmos e aos outros, e nossa interação com o mundo ao nosso redor. Eles fornecem as diretrizes gerais para a conduta (SOUZA, 2004).

1 Kohlberg foi professor na Universidade de Chicago e na Universidade Harvard. Se especializou na investigação sobre educação e argumentação moral, se tornando conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral.

Em sentido estreito, valores é o que é bom, desejável ou vale a pena. Eles são o motivo por trás da ação proposital. São os fins para os quais agimos e viemos de muitas formas. Valores pessoais são crenças individuais sobre o certo e o errado e podem, ou não, ser considerados morais. Valores culturais são os aceitos por religiões ou sociedades e refletem o que é importante em cada contexto.

Os valores são essenciais para a ética, que está preocupada com as ações humanas e com a sua escolha. A ética avalia essas ações e os valores que as sustentam. Eles determinam quais valores devem ser perseguidos e os que não devem. Aqueles que valorizam a coragem estão dispostos a defender o que acreditam, mesmo diante de uma forte condenação. Coragem é um valor moral, quando lida com condutas certas e erradas.

O valor especifica uma relação entre uma pessoa e um objetivo. É relacional, no sentido de que o que uma pessoa valoriza pode não ser o mesmo que valorizado por outra, mesmo que na mesma situação. Por exemplo, alguém que valoriza a honestidade pode denunciar irregularidades financeiras por um superior, enquanto outra pessoa que valoriza a lealdade pode permanecer em silêncio (SOUZA, 2004). Este é um exemplo de conflito de valores. A pessoa honesta pode acreditar que há limites para lealdade e manter silêncio sobre um ato indevido por lealdade e pode prejudicar os outros. O indivíduo leal pode acreditar na importância de manter a confiança, mesmo que isso possa prejudicar os outros, por causa da relação de confiança.

Vale ressaltar que a educação de qualidade não engloba somente o currículo básico, as disciplinas habituais da educação, isto significa que não basta somente ensinar o aluno a escrever, ler e realizar cálculos, pois, não é suficiente conceder o necessário para sobrevivência. Logo, devemos organizar e dar subsídios para que o aluno se sobressaia na sociedade, assim como no mercado de trabalho, assumindo cargos e postos altos, representando os seus no meio político.

Assim sendo, enfatizamos a importância de ensinar a lei maior do país, que é a Constituição Federal, que garante aos alunos uma educação de quali-

dade, como direito social e fundamental de todos. E, ao abordá-la no ensino fundamental, defendemos a ideia de que seja inserida, desde o primeiro ano, de forma mais amena, para que as crianças possam acompanhar aprendendo, sem termos técnicos ou, concepções aprofundadas, mas, de maneira que elas compreendam o significado das leis, que toda infração leva à uma sanção, isto posto, faz-se necessário conhecê-las para não infringi-las. Já nas demais séries, a abordagem poderia ser mais aprofundada, apontado conceitos e termos, de acordo com a idade.

2.2. Educação escolar e de valores

A escola tem o seu papel na vida da criança, todavia, a primeira experiência, é na família em que está inserida, porque: (1) a família é muito mais saliente emocionalmente nos primeiros anos de vida, e (2) muitas crianças não experimentam a escolaridade completa ou mesmo em meio período até os três, quatro ou cinco anos de idade, muitos aspectos do caráter já estão se desenvolvendo. As escolas podem influenciar o autoconceito, habilidades sociais, valores, maturidade do raciocínio moral, inclinações e comportamentos pró- sociais, conhecimento sobre moralidade, valores e assim por diante (BERKOWITZ, 2002, p.42). Trabalhando juntas, duas instituições sociais formativas (escola e família) têm poder real para elevar os seres humanos morais e a vida moral da nação (LICKONA, 2009, p.51).

Os professores são peças fundamentais da escola e desempenham um papel substancial na educação de valores. Sobretudo, eles precisam compreender que a educação de caráter é o esforço deliberado para ensinar virtudes que representam padrões morais, objetivos que transcendem o tempo, a cultura e a escolha individual. Para desenvolver caráter virtuoso em seus alunos, os professores devem ajudar os jovens a saber quais são as virtudes, a apreciar sua importância e querer possuí-las, e praticá-las em seu dia-a-dia (LICKONA, 1983, p.74).

2.3. Cooperação de família e escola

Família e escola são duas instituições de ensino superior, eficazes e formativas em educação de valores. Se a educação de caráter é aplicada apenas em sala de aula, mas não em casa, os alunos confundem sobre o que é errado ou bom. Quando a educação de caráter continua em casa, os valores se tornam mais significativos na vida dos alunos. Para valores consistentes e significativos, a educação familiar e a escola devem ser cooperadas. A sala de aula proporciona um contexto em que todas as crianças têm a chance de aprender os valores que os professores acreditam que devem ser aprendidos em casa. De acordo com Maturana (2006, p. 163), família é:

Um domínio de interação de apoio mútuo na paixão por viver juntos em proximidade física ou emocional, gerado por duas ou mais pessoas, seja através de um acordo explícito ou porque crescem imersos nele, no acontecer de seu viver [...]. Como sistema, uma família existe no âmbito biológico, através da realização do viver de seus componentes. Além disso [...] se realiza no linguajar e emocional de seus membros como um caso particular de configuração de conversações recorrentes (organização) que definem como membro de tal classe.

O ser humano, na sua essência, busca sempre constituir relações, considerando que, geralmente, desde muito cedo, teve exemplos no seio familiar. As interações favorecem a estruturação do seu desenvolvimento em distintas áreas: cognitiva, afetiva, funcional, etc., e contribuirão para a estrutura mediante os desafios que ocorrerão, tanto no meio em que vivem quanto consigo mesmos. Já na escola, em sala de aula, é proporcionado um contexto em que todos os alunos têm a chance de aprender os valores que os professores acreditam que devem ser aprendidos em casa.

A imagem que representa a família, para muitas pessoas, está relacionada a um pai, uma mãe e filhos. Entretanto, a família nuclear ou conjugal, nada mais é do que um exemplo de alicerce que foi formado dentre as últimas décadas. O primeiro

grupo social, que a criança tem acesso, é dentro do contexto familiar em que nasce. Ali, a ela passará por todas as experiências mais intensas e construirá suas referências mais relevantes acerca de cuidado, amor, segurança, limites, certo e errado, caráter, frustrações etc., que a acompanhará por toda sua vida (ARCEGA, 2018).

Escola e família são duas instituições indispensáveis para o progresso avançado dos indivíduos, agindo como propulsoras do seu desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional. Sendo assim, precisariam ser contextos colaboradores e companheiros fundamentais, se estabelecendo como uma equipe em que as regras, os critérios e princípios, instituídos por ambos, percorrem o mesmo trajeto e direção, construindo e possibilitando as premissas essenciais para que os propósitos recomendados a alcançar sejam verdadeiramente atingidos e cumpridos, ou melhor, o êxito escolar e social das crianças e jovens. (LOUREIRO, 2017).

O desenvolvimento do caráter deve ser a maior prioridade educacional para as escolas e essa deve estar por trás de outras: as famílias. Elas podem desafiar especialmente a “família”, por sua vez, em ensinar aos “jovens as virtudes de que precisam para fazer uma boa vida e construir uma boa sociedade” (LICKONA, 1983, p.74). Educação saudável de caráter significa capacitar todos os grupos de ação, incluindo estudantes, equipe de apoio e pais. Educação de caráter é um complemento perfeito para fervor acadêmico.

3. METODOLOGIA

A ordenação metodológica desta pesquisa buscou organizar estratégias, a fim de alcançar os objetivos propostos. À vista disso, buscou-se uma metodologia que conduzisse a um estudo de reflexões do objetivo geral e dos objetivos específicos, bem como o envolvimento direto dos participantes. Logo, decidiu-se por um estudo por meio da pesquisa-ação, que é estruturada para elaborar técnicas de um personagem social uniforme, dispondo-se de independência para elaboração da pesquisa. O personagem é conectado comumente a uma comunidade ou associação ativa. Pesquisadores concordam que as recomendações delineadas en-

caminham a uma investigação da função mecanismos acessíveis (THIOLLENT, 1986). Por meio da pesquisa-ação, buscam-se explicações com embasamento em levantamentos bibliográficos e entrevistas com perguntas semiestruturadas. Segundo Thiollent (1986) tem por objetivo prático, logo, a pesquisa-ação tende a:

Contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo (THIOLLENT, p. 18, 1986).

Todavia, o alcance de dados concretos, foi necessário ordenar todo o itinerário metodológico, objetivando o norteamento da pesquisa de forma descritiva. A construção da produção de dados é a atividade principal do estudo de caso, por conseguinte, foi organizado um roteiro para entrevistas com perguntas semiestruturadas que, de acordo com Manzini (2003, p.18), "a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". O autor considera esse tipo de pesquisa, uma forma mais livre que tende a contribuir, haja vista que as respostas não estarão condicionadas a um padrão de possibilidades. Isto posto, a pesquisa-ação, possibilitou neste trabalho, uma aproximação com os sujeitos, favorecendo um diálogo com a realidade que será investigada.

Os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram quatro famílias, do quarto ano do ensino fundamental, de uma escola do município de Presidente Kennedy/ES que participaram de uma entrevista com questionários com perguntas semiestruturadas. O objetivo principal foi compreender a importância das famílias na cooperação na educação de valores desses alunos, classificando a relevância da parceria entre escola x família.

Também participaram do estudo o diretor, que responde por toda a parte administrativa e pedagógica da escola e que irá autorizar a realização da pesquisa em sua instituição de ensino e a pedagoga que acompanha o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores.

O lócus da pesquisa foi a EMEIEF “São Salvador”, que fica localizada na Rua Projetada, em São Salvador, no município de Presidente Kennedy/ES. A escola atende em média 410 alunos nos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno.

E para atingir uma visão mais consubstanciada, foi realizada uma revisão de literatura, com intuito de estruturar os estudos sobre a importância da cooperação das famílias na educação de valores. Por se tratar de uma pesquisa-ação, foi imprescindível a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para obtenção de autorização e segurança para desenvolvê-la tendo com o número do Parecer: 4.921.579.

Seguidamente, as famílias foram convidadas a participar da pesquisa de forma espontânea, após, são apresentados os formulários com perguntas semiestruturadas para as entrevistas para que possam responder e autorizar sua participação na pesquisa e, assim, contribuir de forma direta e significativa com dados importantes que possam acrescentar significado à escrita deste trabalho. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos participantes para que para que os dados fossem transcritos de forma fidedignos.

Em decorrência da Pandemia do novo Coronavírus, realizou-se a pesquisa, virtualmente, pelo aplicativo Google Meet. Após, foi organizado um cronograma para a realização de Oficinas, onde buscou-se abordar competências, tais como: autoconsciência; autogestão; consciência social e a tomada de decisão responsável. Foram 04 encontros on-line para a realização das oficinas, sendo uma vez por semana, com duração aproximada de 01 hora cada.

Nas oficinas, buscou-se cultivar essas competências, enfatizando a importância de ambientes seguros e nutritivos para o desenvolvimento da educação de

valores com as crianças, pois, além da escola, sua residência é o local onde elas passam a maior parte do seu tempo. Sendo assim, é fundamental que as famílias assumam seus papéis e contribuam, de forma direta, na complementação da aprendizagem de valores nos principais contextos do desenvolvimento das crianças.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Com base nas necessidades apresentadas pelas famílias, no decorrer das entrevistas, viu-se a necessidade de preparar um momento para discussão, conjuntamente à equipe pedagógica da escola. Logo, as famílias puderam opinar sobre as temáticas mais adequadas para esse momento. E assim foi feito, as famílias sugeriram os temas abordados nas oficinas que foram ministradas pela pesquisadora de forma virtual.

Em geral, as famílias participantes da pesquisa descreveram que seus filhos possuem rotina em casa ao acordar, desenvolvendo as tarefas básicas, tais como: alimentação no horário correto, brincadeiras com as famílias, realização das atividades escolares, banho e horário de dormir, no momento certo. Elas também afirmaram a importância da família x escola.

De acordo com cada diálogo realizado com as famílias, foi exposta a intencionalidade da pesquisa, os objetivos propostos, a necessidade da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e as oficinas sugeridas para participação da família.

4.1. A implantação da proposta de pesquisa – Oficinas

O principal objetivo da realização das oficinas foi propor um ambiente agradável e adequado para a discussão de valores com os familiares dos alunos do 4º ano do ensino fundamental na busca de uma comunicação bidirecional entre família x escola. Neste momento foi possível ouvir as principais dificuldades no cotidiano familiar.

No primeiro dia de oficina trabalhou-se a temática: “Autoconsciência”, em que se buscou focar na percepção realista dos próprios valores, interesses e pontos fortes, sendo capazes de reconhecer suas próprias emoções. Procurou-se abordar o tema envolvendo todas as famílias, e assim foi feito. Elas participaram relatando as suas experiências vividas em casa com seus filhos e expuseram as principais dificuldades, no que concerne à administração das situações problemas relacionadas ao emocional. Momento em que foi orientada a busca pela autoconsciência, a fim de compreender, aceitar e trabalhar o interpessoal.

No segundo dia de oficina, foi abordada a temática: Autogestão, cujo objetivo foi instigar quão bem se gerencia emoções, impulsos e estresse, e se é capaz de estabelecer e alcançar objetivos e exercitar a autodisciplina. Nesta oficina, as famílias foram muito participativas, relatando as dificuldades enfrentadas quanto ao controle das emoções, principalmente no período pandêmico, onde as emoções ficaram à “flor da pele” devido ao convívio diário de todos em casa, em decorrência do isolamento social. Algumas disseram que o estresse tomou conta, havendo brigas diárias entre irmãos, e impaciência dos pais. A temática da oficina foi pertinente ao momento, trazendo reflexões sobre o gerenciamento das emoções das famílias.

No terceiro dia de oficina, trabalhou-se com o tema: Consciência social, onde se buscou orientar sobre a capacidade de tomar a perspectiva e empatia com outra pessoa e apreciar habilidades de relacionamento com diversidade; a capacidade de participar em habilidades saudáveis de relacionamento e a capacidade de participar da saúde, relacionamentos cooperativos e atenciosos e efetivamente resolver conflitos. Neste dia, as famílias foram menos participativas, procuraram ouvir mais do que falar, e relataram ao final que gostaram muito da oficina deste dia, pois aprenderam técnicas de como administrar os diversos tipos de relacionamento e compreenderam o verdadeiro significado da palavra empatia, dado que a maioria não sabia.

No quarto e último dia de oficina, foi abordado o tema: A tomada de decisão responsável, onde se buscou conscientizar sobre a capacidade de reconhecer

e gerar boas escolhas, avaliar as prováveis consequências das ações e assumir a responsabilidade por suas decisões. Neste dia, as famílias se mostraram bem atenciosas, participaram ativamente com relatos de experiências e fizeram bastante questionamentos, pois disseram que na maioria das tomadas de decisões com os seus filhos, temem o erro, devido agir por impulso. Momento em que a palestrante explicou a necessidade de diálogo entre as famílias para que se chegue ao consenso da melhor maneira possível.

As oficinas foram produtivas e satisfatórias, visto que as famílias participaram efetivamente, expondo suas dúvidas, anseios e inseguranças quanto ao agir com seus filhos. Elas relataram suas rotinas, pediram ajuda e compreenderam a finalidade do bate papo virtual, se propondo à mudar no que for preciso para que ocorra um bom relacionamento familiar.

4. 2. Análise descritiva dos resultados obtidos por intermédio de entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa

Procurou-se, por meio de uma investigação qualitativa junto aos participantes da pesquisa, analisar e verificar as percepções das famílias quanto à educação de valores que venham a contribuir para um bom convívio social família e escolar. Assim, buscou-se averiguar os principais fatores que contribuem para a compreensão da educação de valores a serem trabalhados no âmbito educacional e familiar.

4.2.1. Entrevista com o (a) diretor (a) escolar

A diretora escolar se colocou à disposição para contribuir com dados para a elaboração da pesquisa. A priori, a mesma informou que possui menos de 05 anos à frente da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada. Ela relatou que a escola já desenvolveu projetos voltados para a educação de valores, tais como: Família na escola e Estante Mágica, e acredita que as famílias aceitariam

trabalhar com projetos direcionados à educação de valores. Quando questionada sobre as ações que a escola já realizou, ou realiza, para melhorar o desempenho dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, anos iniciais, ela disse: *projeto de leitura; projeto reler; projeto estante mágica* (DIRETORA, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

4.2.2. Entrevista com o (a) pedagogo

O pedagogo responsável pela escola pesquisada, trabalha há mais de 04 anos na instituição, possui o hábito de desenvolver projetos voltados para educação de valores, tais como: Reler, que é um projeto de ensino religioso e em algumas atividades envolve perguntas para os familiares. Em decorrência da Pandemia da Covid-19, a pedagoga relatou que a necessidade de se trabalhar valores, aumentou. Sobre o planejamento pedagógico com os professores, a mesma explicou que: *É realizado o planejamento junto aos professores e no planejamento os professores são orientados quanto a ações pedagógicas que proporcionem momentos de aprendizagens significativas aos alunos* (PEDAGOGA, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

A pedagoga acha muito relevante a inserção da educação de valores nos planejamentos dos professores, levando em consideração as habilidades e competências identificadas, nos alunos, quanto à aprendizagem. Ela enfatiza que se faz necessário trabalhar educação de valores constantemente com os alunos, inclusive apresenta um livro que já foi trabalhado com os estudantes do 4º ano: Não fui eu! do autor Daniel Fehr, que faz uma abordagem sobre ética.

E como sugestão para melhorar o processo aluno x escola x família, ela sugeriu: *oportunizar momentos em que a família seja inserida não só em reuniões mais também nas atividades escolares e nos eventos festivos* (PEDAGOGA, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

4.2.3. Entrevista com as famílias

As famílias, ao serem questionadas quanto à rotina domiciliar dos seus filhos, todas relataram que eles possuem, desde o levantar até o dormir, pois consideram importante. Eles levantam, tomam café, realizam as atividades escolares, assistem TV, tomam banho e vão para a escola, ao chegarem, tomam banho, jantam e brincam até o horário de dormir.

Elas enfatizam que conseguem acompanhar as atividades escolares dos seus filhos, se colocando sempre à disposição para sanar dúvidas e monitorando os cadernos nos deveres de casa. Também expõem que seus filhos gostam de ir à escola, possuem boa interação com os amigos de sala e que acham muito importante a parceria entre escola e família, pois consideram um dos principais fatores para uma boa educação. A família A diz que: *essa parceria é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois quando isso não ocorre deixamos nossos filhos descomprometidos, é de responsabilidade dos pais acompanhar o processo de aprendizagem dos nossos filhos* (FAMÍLIA A, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022). Outra família, a B, considera muito importante, pois *nos dias atuais nossos filhos são bombardeados de informações a partir das mídias e redes sociais que na sua grande maioria querem distorcer os padrões e valores que acreditamos enquanto cristão* (FAMÍLIA B, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

Em relação aos valores considerados mais importantes para as famílias, elas acentuaram o amor, o respeito ao próximo, empatia, valor cristão, educação, humildade, comprometimento, honestidade, dignidade, amor próprio e ao próximo, senso de justiça, ética, diálogo, responsabilidade, honestidade, limites, solidariedade, generosidade e bondade.

A família C destaca que *desta forma, independentemente se a família desempenhou seu papel, a escola necessita educar seus alunos para vivência em uma sociedade democrática e contemporânea* (FAMÍLIA C, ENTREVISTA REALIZADA EM 06/03/2022).

A contribuição das famílias, com as entrevistas semiestruturadas, foi de grande valia para que se compreendessem as reais necessidades vividas no cotidiano familiar. Pode-se perceber que elas compreendem a importância da educação de valores na vida dos seus filhos, principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Também se evidencia a importância durante os momentos de interação com as famílias, sobre a parceria constante entre escola x família, para obtenção de êxito e sucesso dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os valores são identificadores básicos dos traços de personalidade e não são inatos, mas adquiridos por treinamento. Embora os valores possam ser ensinados em todas as fases da vida, a educação de valores ganha importância na infância, porque a personalidade toma forma nessa fase da vida. A educação de valores começa primeiro na família, depois continua nas instituições de ensino. Os valores básicos são adquiridos, respectivamente, tomando os pais como modelos e a educação nas escolas. Para os traços de personalidade fortalecidos, os valores pensados ao longo da vida devem ser coerentes. Especialmente, a consistência da escola e da família que é importante nos destaques da personalidade das crianças para a educação de valores. Se não houver consistência entre os valores que os alunos aprenderam ou presenciaram na escola e na família, ocorrem conflitos; e essas situações causam transtornos de personalidade.

Esta pesquisa teve como intuito investigar a importância da coesão familiar e escolar na educação de valores e como deve ser durante o ensino fundamental, anos iniciais. Considerando os achados, foram desenvolvidas propostas para a família e a escola na educação de valores.

A valorização é parte essencial da educação e sua presença tão antiga quanto a educação em si. As crianças, em primeiro lugar, adquirem valores, boas características em casa, ou seja, a educação de caráter começa em casa e os pais são seus primeiros professores. Como "Crianças veem, as crianças fazem!" modelagem e valores de

vida desempenham papel importante na educação de valores em casa. A educação de caráter começa em casa e continua na escola. As crianças aprendem valores ao longo das atividades educativas na escola com a liderança dos professores. O professor também é uma figura respeitável no desenvolvimento do caráter infantil. Eles devem se esforçar para ensinar valores morais e devem ajudar os jovens a saber o que é certo e o que é errado. As escolas têm um poder real para a educação dos valores.

Do ponto de vista da virtude, é mais importante distinguir intrínseco do valor extrínseco. O valor intrínseco é algo que tem valor em seu próprio direito, como honestidade e bondade, enquanto o extrínseco está fazendo algo por outra razão (ou seja, riqueza e fama). Acredita-se que o que falta na sociedade hoje é o compromisso com valores éticos fundamentais que todas as pessoas devem se esforçar para alcançar, como honestidade, bondade, compaixão, respeito e responsabilidade pessoal. São valores a serem admirados e ilustrativos de uma pessoa íntegra.

Perante os resultados alcançados por intermédio dos objetivos apresentados nesta pesquisa, constatou-se, concomitantemente com as famílias participantes, a inevitabilidade de ações voltadas para a prática da educação de valores que possam contribuir para um processo de ensino-aprendizagem que progrida e estimule maior desejo dos alunos do ensino fundamental anos iniciais. Para tanto, foi produzido um guia didático com orientações para uma prática saudável de parceria entre escola e família.

As oficinas realizadas com as famílias de forma virtual pela pesquisadora, foram produtivas, pois, pode-se esclarecer os principais gargalos apresentados no que concerne à identificação dos principais valores e como trabalhar no ambiente domiciliar com a ajuda da família.

Reconhece-se, perante a pesquisa desenvolvida, que a prática da educação de valores, tende a contribuir para uma aprendizagem mais dinâmica e com aptidões sociais que despertem interesse e participação dos alunos do transcorrer das aulas. Assim sendo, faz-se necessário que os profissionais atuantes nesta modalidade de ensino, bem como as famílias, estejam bem alinhados e tenham

conhecimento das práticas funcionais na educação de valores para que se obtenha sucesso e evolução dos alunos.

A família deve ser parceira da escola, porque sem o apoio dos pais, os esforços dos educadores são limitados. A educação de caráter é mais eficaz quando a escola e a família trabalham em parceria. A formação de caráter cooperativo exige responsabilidade combinada das partes interessadas na educação de caráter. Essa parceria também é uma abordagem para a cooperação família-escola. Modelagem de papéis, envolvendo os pais à valorização da educação, currículos paralelos são algumas técnicas de colaboração.

Perante o exposto, pretende-se que esta pesquisa seja utilizada como sustentação para próximos trabalhos, especialmente na escola onde foi realizada a pesquisa, bem como as demais instituições municipais de Presidente Kennedy/ES. À vista disso, salienta-se que o município necessita de investimento em formações direcionadas à educação de valores que envolvam a família e os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ARCEGA, P. F. V. W. Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa. **Revista Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2018.

BERKOWITZ, M. W. **A ciência da educação de caráter**. Içinde W. Damon (Ed), Trazendo uma nova era na educação de personagens, p 43-63. Stanford, Calif: Hoover Institution Press, p. 38-46, 2002.

BERKOWITZ, M. W.; BIER, M.C. O que funciona na educação de caráter. **Revista de Pesquisa em Educação de Caráter**, 5(1), 29, p. 125-208, 2005.

BRANNON, D. **Educação de Caráter: É uma responsabilidade conjunta**: Incutir traços de caráter positivo em crianças exige que professores, pais e administradores trabalhem juntos. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), p. 62-65. <http://doi.org/10.1080/00228958.2008.10516496>, 2008.

LICKONA, T. **Criar bons filhos ajudando seu filho nas fases do desenvolvimento moral**. New York: Bantam Books, p. 25-65, 1983.

LICKONA, T. **Educar para o caráter como nossas escolas podem ensinar respeito e responsabilidade**. New York: Bantam Books, p. 48-56, 2009.

LOUREIRO, M. A. Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? **Revista Psicologia**.pt. 21 abr de 2017. Disponível em: Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? (psicologia.pt). Acesso em 22 out de 2021.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MATURANA, H. M. R. **Desde la biología à la psicología**. (4a ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitária. S.A, 2006.

ROKEACH, M. **Rumo a uma filosofia de educação de valor**. Içinde J. Meyer, B. Burnham, e J. Cholvat (Ed.), Valoriza a educação: teoria, prática, problemas, perspectivas. Wilfrid Laurier Univ. Imprensa, p. 56-72, 1975.

SILVA, G. **A importância da parceria entre família e escola**. E+B Educação. 26 fev de 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-importancia-da-parceria-entre-familia-e-escola>. Educa Mais Brasil. Acesso em 23 ou de 2021.

THIOLLENT, Michel, 1947- T372m **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O ENSINO NA PRÉ-ESCOLA

Viviane Santiago de Jesus Leite
Mariluz Sartori Deorce

1. INTRODUÇÃO O COMEÇO DE UMA HISTÓRIA

A contação de histórias sempre fez parte da minha história de vida pessoal¹ e da acadêmica também. As memórias da infância fazem parte do meu cotidiano e a contação de histórias é uma atividade lúdica que está nos entremeios da minha prática pedagógica e dos afazeres de mãe, que segue por contar histórias para a filha.

Na busca por respostas sobre como a contação de histórias pode contribuir para o ensino das crianças da Pré-escola, encontro nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) informações sobre esta fase, que está relacionada à Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, e atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, que, portanto requer mais atenção e cuidados em relação às demais etapas. Dessa forma, a pesquisa baseia-se nas necessidades das crianças da Pré-escola, pensar em seu perfil de aprendizagem, refletir sobre as contribuições da contação de histórias como recurso pedagógico para as práticas escolares da Pré-escola.

Assim foi importante buscar compreender como as professoras da Educação Infantil utilizam a contação de histórias em suas práticas escolares através de entrevista e rodas de conversa, compreensão esta que foi possível através da interação dos resultados das professoras com as referências que serviram de base para este trabalho.

1 Optamos por escrever a parte inicial da introdução na primeira pessoa do singular, por conter a trajetória pessoal da pesquisadora, em formato de memorial.

Assim os resultados apontaram como as professoras utilizam a contação de histórias em suas práticas escolares e permitiram a compreensão de diferentes práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que utilizam a contação de histórias como recurso para o desenvolvimento do aprendizado.

2. OLHARES PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa literatura, estudos relacionados à contação de histórias mostram a importância desse recurso na sala de aula, como Cardoso (2016) que apresenta propostas e menciona que a oralidade está presente em todos os momentos da sala de aula, o que proporciona uma significativa contribuição para a interação e as relações com outras crianças e adultos. Nesse sentido, a autora defende que a contação de histórias proporciona que a criança navegue por outros mundos através da sua imaginação, assimile e compreenda o mundo e a realidade que a cerca, com possibilidades de ampliar seu vocabulário, desenvolver o gosto pelos livros e pela leitura. Para Cardoso (2016), o professor deve ser o mediador, instigar e proporcionar momentos e reflexões através de uma boa seleção de textos, prezar sempre pela imaginação das crianças.

Rodrigues (2012) faz descobertas em suas pesquisas, onde percebe que é necessário que os livros de histórias precisem ser vistos com mais valor e reconhecimento, aborda que a leitura mediada é uma forma de que professor/aluno façam relação com seus conhecimentos pré-concebidos em uma construção educacional, ao compartilhar e ao promover sentidos da realidade. A autora também ressalta a importância da ampliação do vocabulário das crianças e da possibilidade de dar novos sentidos aos conhecimentos, a partir de uma intervenção feita em sala de aula.

Santana (2018) diz que para a criança da Educação Infantil, a contação de histórias pode ser muito utilizada como recurso nas atividades, pela diversidade de possibilidades que professor pode explorar. A autora traz o conceito impor-

tante, no que se refere à contação de histórias, que é o conceito de Literatura, que quer dizer, segundo ela,

[...] é uma manifestação artística que utiliza a palavra como instrumento, que tem como objetivo o entretenimento do leitor, apresenta a função poética de linguagem, ou seja, quem escreve está preocupado com a construção dos sentidos das palavras, pois cada uma pode passar um significado importante, além de refletir a cultura vivida em determinada época (SANTANA, 2018, p. 08).

A autora diz ainda que a obra literária pode ser considerada literária, quando o texto tem o objetivo de entreter o leitor e são escritas conforme a imaginação de quem cria, sem compromissos com a realidade, mas com o mundo imaginário e com a criatividade.

Souza e Francisco (2017) afirmam que o ato de contar histórias pode favorecer na formação da personalidade da criança, ao potencializar a aprendizagem e ao desenvolver várias outras habilidades, pelo fato da história servir de alimento para a imaginação. Para os autores a contação de histórias não ensina apenas a ler e escrever, mas serve para educar, instruir, socializar desenvolver a sensibilidade e inteligência. Eles mencionam que há professores que em seu cotidiano, limitam a ler o livro para a criança. Não que o livro não deva estar presente, mas criar um clima para contar uma história, pode proporcionar melhores resultados e atrai as crianças para entrarem no mundo da imaginação. Para os autores,

Ser contador e ouvinte de histórias remete a essa maravilhosa e prazerosa prática da oralidade, proporcionando a quem ouve uma oportunidade envolvente para desenvolver e enriquecer a imaginação, o vocabulário e vivenciar experiências. Na formação de uma criança, ouvir histórias é o primeiro passo da aprendizagem para se tornar um leitor, e sendo leitor irá ter um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo. O orador irá trabalhar a linguagem oral, possibilitando caminhos para que aprendamos a falar, ler e escrever e também a pensar melhor (SOUZA; FRANCISCO, 2017, p. 50).

Em uma pesquisa com crianças de 04 anos, Souza e Straub (2014) observam o momento em que as professoras contam histórias para os alunos e como eles reagem, entendem que “a leitura de histórias para criança é fundamental para que a mesma possa apropriar-se de um imaginário social, enriquecer seu vocabulário, e aprimorar suas formas de interpretação” (SOUZA; STRAUB, 2014, p. 123).

As autoras discorrem que

[...] a leitura de histórias para criança é fundamental para que a mesma possa apropriar-se de um imaginário social, enriquecer seu vocabulário, e aprimorar suas formas de interpretação. A vivência desde muito cedo com livros, leituras faz com que a criança tome deste exercício de leitura como parte da sua rotina, tornando-se um adulto crítico, um adulto que saiba interpretar um texto corretamente e com um vocabulário amplo (SOUZA; STRAUB, 2014, p. 123).

Para Souza e Straub (2014), o fato de a criança ter o contato com a leitura, através dos momentos lúdicos e interativos da contação de histórias, não terá monotonia nesse momento e não fará relação da leitura como uma obrigação.

Ao entender que uma história tem papel fundamental para aumentar a criatividade da criança, Vitor e Korbes (2011), investigam o uso da contação histórias em uma creche e entendem que a história que foi contada possibilita à criança fazer associações com a sua realidade. O Despertar dos sentimentos e emoções durante a contação de histórias é comprovada em sua pesquisa através do questionário que fez com as professoras, pois nesse sentido a autora entende que é ampliado o repertório oral das crianças, pelo fato de depois recriarem as histórias. O retorno das professoras foi positivo nesse sentido, pois entendem que é um instrumento que pode ser facilitador no ensino e no desenvolvimento cognitivo das crianças, já que é uma situação que gera interesse nas crianças até mesmo em participar e preparar o momento da construção de história, o que também pode ser observado nos momentos em que esteve em sala de aula.

Silva e oliveira (2019) apresentam técnicas de ensino como instrumentos metodológicos para a contação de histórias na Educação Infantil e explana a importância que se deve dar à ao ato de contar histórias, por ser considerada uma arte, nesse sentido a autora diz que “contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida” (SILVA e OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Nessa perspectiva, o professor enquanto mediador tem uma vasta literatura para escolher uma história, mas diante de tantas técnicas, Silva e Oliveira (2019) entende que o livro não deve ser desprezado, deve sim ser utilizado, pois ela menciona que este recurso é histórico, o que é importante a criança ter acesso a ele, mas que as técnicas enriquecem a contação de histórias. A autora ainda conclui que ouvir história deve fazer parte do cotidiano, nas atividades diárias da Educação Infantil.

Souza e Oliveira (2019) fazem uma abordagem a partir da ótica do professor que o estuda e utiliza tal prática. Para a autora a contação de histórias agrada tanto professores quanto alunos, por trabalhar de forma lúdica, interativa e interpretativa, pois permite abordar diversas temáticas nas práticas da sala de aula.

Souza e Oliveira (2019) expressam que ouvir a história estimula a imaginação e trabalha o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas, “além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil” (SOUZA; OLIVEIRA, 2019, p. 3). Nesse sentido, as autoras acreditam na contação de história como um recurso para que a criança acesse o lúdico e se sinta estimulada, para desenvolver sua expressão, o que permite desenvolver também seu conhecimento sobre o mundo.

Elas mencionam que através do lúdico, no momento da contação de histórias, o professor tem a possibilidade de trabalhar os campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que trabalha habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças podem e devem desenvolver de 0 a 5 anos de idade. Souza e Oliveira (2019) se referem à contação de histórias na Educação Infantil, como um caminho propício para um futuro aluno do Ensino Fundamental com predisposição à leitura de forma prazerosa.

3. A PRÉ-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como a pesquisa realizada fora voltada para a Pré-escola, cabe aqui um detalhamento da referida fase que faz parte da Educação Infantil e de uma certa forma precursora do Ensino Fundamental, daí podemos dizer que há certa complexidade dentro do que envolve as particularidades no trabalho com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Com adoção da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a BNCC, a Pré-escola toma um novo rumo, no que diz respeito às práticas escolares e o olhar voltado diferenciado para cada faixa etária da Educação Infantil, que foi dividida em três grupos: o primeiro que se refere ao atendimento da Creche; o segundo, a Crianças Muito Pequenas e, o terceiro, a Crianças Pequenas, (BRASIL, 2017).

Esta etapa é marcada pelas suas particularidades, que envolvem a criança desde muito pequena. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil entendem criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

A partir desse ponto de vista, e nesse mesmo documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, que são momentos de experiências que as crianças se apropriam de conhecimentos, com possibilidades de se desenvolverem.

Percebe-se que um dos propósitos da BNCC é para que as crianças sejam protagonistas do seu próprio aprendizado, uma vez que, na Pré-escola, a concepção de educar e cuidar é indissociado do processo educativo.

Assim, podemos considerar a Pré-escola uma etapa muito importante, pois Piaget (2005) aborda, em suas pesquisas, como uma fase em que a criança passa

por adaptações para a formação de seu conhecimento. Nesse sentido, o autor faz uma descrição da evolução da criança e do adolescente, em que diz:

[...] o desenvolvimento mental é uma construção continua, comparável a edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou a montagem de um mecanismo delicado, cujas faces gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade uma mobilidade de peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 2005, p. 14).

A partir do pensamento de Piaget (2005), podemos pensar que quanto mais ricas as atividades preparadas para o desenvolvimento das crianças, mais aprendizado elas terão e melhor preparação para os próximos anos da vida escolar que, no caso da Pré-escola, são os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a preparação do professor faz toda diferença, uma formação continuada pode trazer possibilidades para ele criar e recriar as práticas escolares e proporcionar vivências e experiências próprias para a idade e cheias de estímulos e conhecimentos.

A BNCC entende que, nesse sentido, o papel do professor, além de acompanhar as práticas quanto às aprendizagens, é de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações”, porque, dessa forma, será possível garantir a promoção do pleno desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, A BNCC está estruturada em campos de experiências para que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil estejam de acordo com a faixa etária e assegurados pelos eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras. Os campos de experiências englobam os direitos de aprendizagens e estão divididos em: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 40).

Freire (2003) traz o pensamento de que ensinar é criar possibilidades, o papel do professor não pode se resumir apenas a transmitir conteúdo, mas proporcionar formas do conhecimento ser vivido, explorado, analisado, criticado, mesmo com crianças pequenas², como é o caso da Educação Infantil, pois segundo a BNCC, criança também narra, questiona, explora, constrói e produz cultura.

Quando se trata de contação de histórias, esta pode trazer várias possibilidades, pois, segundo a BNCC, o professor provoca, através das atividades, estímulos voltados para a leitura, identidade, cultura, dentre outros que asseguram os direitos da criança de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme é previsto pela BNCC. Entendemos, dessa forma, que as práticas escolares devem articular os saberes dos alunos com outros conhecimentos para a promoção do desenvolvimento integral da criança, pois deve estar previsto no currículo escolar da Educação Infantil, uma vez que o professor é visto como mediador, com a responsabilidade de criar contextos de aprendizagem (BRASIL, 2017).

A UNDIME (2020) entende que o professor é o “responsável pela criação dos contextos de aprendizagem que garantam cotidianamente a interação com os livros e os diferentes tipos de textos que neles encontramos” (UNDIME, 2020, p. 30).

Em consonância com a BNCC (2017), ainda complementa que

Os contos de fadas, por exemplo, são uma maneira atemporal e universal de compreender as experiências e ajudam as crianças a organizar os acontecimentos que vivem, a significar o que lhes acontece, a entender o comportamento das pessoas. Muitas das aprendizagens previstas na BNCC da etapa da EI são oportunizadas por meio de práticas pedagógicas que propõem interações de qualidade com os livros e seus textos (UNDIME, 2020, p. 30).

2 As crianças são consideradas Crianças Pequenas na fase da Pré-escola, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017). Este documento se refere à Educação Infantil aquela composta por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Esta é a considerada a primeira etapa da Educação e foi dividida em três grupos: o primeiro que se refere ao atendimento da Creche (bebês de 0 a 1 ano e 6 meses); o segundo, a Crianças bem Pequenas (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e, o terceiro, a Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo este último a fase da Pré-escola. (BRASIL 2017)

Assim, a UNDIME (2020), conforme prega a BNCC (2017), também entende que a interação das crianças com os livros pode promover experiências que envolvem comunicação e interação com a cultura, o que para o autor significa que o professor deve considerar em suas práticas a construção de significados e a ampliação das experiências para as crianças através de oportunizar os momentos de leitura e contação de histórias, para que as crianças possam:

- Enriquecer seu vocabulário;
- Compreender a relação entre as ilustrações e o texto;
- Construir estratégias de leitura;
- Fazer escolhas do que ler a partir de seus gostos e preferências;
- Identificar aspectos fônicos como sons iniciais iguais e rimas;
- Conhecer exemplos do que a escrita é capaz de fazer e para que ela serve, engajando-se no seu processo de aprendizagem sobre a leitura e a escrita;
- Envolver-se e responsabilizar-se pelo cuidado e manutenção dos livros;
- Ter acesso a livros que atendam suas necessidades e singularidades, tais como livros com escrita em braile, com alto-relevo, com libras, audiolivro (UNDIME, 2020, p. 31).

A criança, para a BNCC, “ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita”, além de reconhecer formas diferentes de usar a escrita na sociedade (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse sentido, a BNCC entende que as práticas dos professores, voltadas para a escrita, devem ser pensadas a partir do que as crianças já sabem e de suas curiosidades, para, assim, estimular a imaginação e o conhecimento de mundo.

Cada história e cada prática que acompanha a história contada podem ser trabalhadas as áreas cognitiva, afetiva e social, dentre outras, na promoção do

desenvolvimento da criança da Pré-escola, de forma integral, e garantir uma diversidade de experiências através das brincadeiras e interações.

4. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A etapa da Educação Infantil permeia o lúdico que, segundo as premissas de Benedet (2011), inicialmente seria apenas ligado às brincadeiras e aos jogos, mas que ao invés disso ele ultrapassa o brincar livremente e faz parte das atividades essenciais da vida humana. O lúdico pode ser acessado de várias formas como nas brincadeiras, no brinquedo, nos jogos, música, dança, teatro, entre outras como a contação de histórias, que no ensejo é a escolhida para este estudo, no sentido de buscar contribuições deste recurso para a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, mais especificamente os de 04 a 05 anos e 11 meses, que se referem à Pré-escola.

Para Benedet (2011), está inserido no contexto da ludicidade o faz de conta, onde o autor traz, em sua pesquisa, este recurso voltado à Educação Infantil, pois para ele o lúdico é um elemento abraçado pelas fantasias e imaginação que “se integram com os materiais símbolos das crianças”, pois, para ele, a ludicidade está na totalidade do indivíduo e nas várias formas de suas ações sobre a atividade que vivenciam (BENEDET, 2011, p. 23).

Piaget (2005), em seus estudos, proporciona conhecimento, no que tange ao desenvolvimento, a aprendizagem e os mecanismos mentais que possibilitam compreender como acontece o desenvolvimento de uma criança. O autor proporciona uma análise das fases da criança desde o seu nascimento, ele reflete sobre o equilíbrio das estruturas cognitivas que permite ao professor ter um direcionamento do olhar em suas práticas pedagógicas, o que torna possível fazer propostas diante da compreensão dos interesses das crianças, para corresponderem aos estímulos.

O autor considera que nesse estágio acontecem três modificações gerais da conduta, que são: socialização, pensamento e intuição. A criança utiliza os

símbolos por meio da fantasia e da imaginação. Nesse sentido, entendemos a importância da criança fantasiar e entrar no lúdico com as brincadeiras, as histórias, o faz de conta, assim aproveitará sua inteligência.

No que diz respeito à alfabetização, Claudia Gontijo (2001) traz contribuições riquíssimas no entorno do processo de alfabetização, pois a autora entende que as crianças, antes de iniciar o aprendizado da linguagem escrita, já estão em desenvolvimento. A autora ressalta que para as crianças serem alfabetizadas, parte da oralidade de textos como histórias e outros gêneros textuais, onde as crianças precisavam fazer registros e diante algumas atividades.

Para Gontijo (2001), o contato com os livros permite às crianças, mesmo não alfabetizadas, terem o contato com a linguagem escrita. Nesse sentido o ato de contar histórias e proporcionar momentos de folhear o livro e manter esse contato com a leitura, pode estimular a compreensão da escrita, não apenas de forma a reproduzir as letras e as palavras, mas de fazer uso de forma a registrar a oralidade.

5. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Estudos apontam que a prática de contar histórias é antiga, segundo Faria (2017), que menciona que antes mesmo da escrita, as pessoas utilizavam as narrativas para falar ou explicar sobre diversas coisas. Dessa forma, os antigos transmitiam conhecimentos, valores, costumes e ensinamentos para não se perderem no tempo e de geração em geração os ensinamentos eram passados. Faria (2017) traz essas considerações e ainda faz uma abordagem com a Educação Infantil, para ela, “as informações foram sendo disseminadas inicialmente pela “memória viva” onde a relação entre o dizer e o ouvir se fazia interdependentes em um estado de entrega, intensidade, admiração e conquista desafiando o processar do tempo” (FARIA 2017, p. 31).

As mudanças que vieram com o surgimento e a evolução da escrita, fez com a contação de histórias se tornasse algo mais de passatempos e de pouco

valor intelectual, conforme menciona Faria (2017), pois onde era uma prática narrativa, onde através da oralidade, os conhecimentos e saberes eram transmitidos dos mais velhos para os mais novos. Mas, segundo a autora, com o reconhecimento das artes em geral, como fonte indispensável de conhecimento para a formação do ser humano, a contação de histórias ganha espaço novamente, visto que muitas tradições e culturas foram mantidas através das práticas orais.

Faria (2017) menciona que, ao relacionar com a educação, as narrativas podem ajudar na construção da identidade do aluno e permitir que ele se encontre na própria cultura. A autora diz que a contação de histórias, ela “instrui, estimula o cognitivo, educa a atenção, aviva os sonhos, ampliam as possibilidades de ver e compreender o mundo” (FARIA 2017, p. 36).

O autor Sisto (2012) aborda a importância da preparação, pois traz considerações importantes no preparo da voz, dos gestos, dos movimentos, que permite ao ouvinte envolver-se na trama da história. O autor diz que quando uma história é bem contada, permite ao ouvinte ainda ficar imerso no clima da história por um tempo, um clima que a história despertou. Se isso acontece com adultos, imagine com as crianças onde a imaginação flui em todo momento (SISTO, 2012, p. 147, 148).

Para o autor contar não é apenas ler. É dessa forma que o ouvinte entra no mundo da história e da imaginação (SISTO, 2012, p. 46-61).

Bedran (2012), em sua experiência como contadora de histórias, afirma que as crianças que ouvem histórias no dia-a-dia tem sua imaginação criadora estimulada que a proporciona dialogar com a cultura que está a sua volta, o que permite que a criança exerça sua cidadania.

Bedran (2012) preza pelas narrativas e no prazer das crianças de ouvir histórias e diz que

Contar histórias como uma ação pedagógica é também um estímulo às práticas de leitura. As experiências através das narrativas são fundamentais para a formação de leitores, pois todo ouvinte de uma boa

história que ele lhe toca profundamente a alma faz uma corrida em direção aos livros, sedento de reencontrar neles impressos o sonho, a emoção e o afeto vivenciados anteriormente durante o “narrar-ouvir-criar” (BEDRAN, 2012, p. 110).

Nesse mesmo sentido, Matos (2014) diz ser importante a contação de histórias na sala de aula, pois é uma forma do professor entrar em sintonia com os alunos, afirma a importância de trabalhar o estímulo à leitura e da forma de trabalhar o texto que aguça a imaginação e a curiosidade, pois acredita ser pela oralidade que a criança absorve o que o seu meio social. Para a autora, no que tange a contar histórias “o real e o imaginário são indissociáveis”, pois compreende que a história é muito útil na educação, por trazer possibilidades de um aprendizado do jeito da criança, conforme sua imaginação, assim não pode deixar de lado esse recurso no processo de ensino (MATOS 2014, p. 147 e 148).

Para Matos (2014), a escola é um espaço de formação, pois obtém na palavra do contador de histórias uma fonte inesgotável de recursos, pois para a autora, contar histórias é convidar a brincar com os próprios pensamentos, é mostrar “um mundo fantástico, de maravilhas e imprevistos, que sutilmente nos remete ao nosso próprio ser, com tudo que isso possa significar” (MATOS, 2014, p. 23).

Assim a contação de histórias pode ser considerada como um recurso que pode ser unido a outros para enriquecer as práticas escolares.

6. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola Pluridocente. De natureza qualitativa, a pesquisa teve uma abordagem de estudo de caso. Buscou-se pelas práticas dos professores em relação à contação de história e utilizou-se como instrumentos, entrevista e duas rodas de conversa. A entrevista foi um instrumento que possibilitou uma aproximação dos profissionais, permitiu maior flexibilidade pelo fato de estar presente para auxiliar na explicação das respostas.

Na pesquisa, os professores foram escolhidos como os sujeitos por considerá-los primordiais no ensino da Pré-escola, onde os alunos estão no ambiente escolar para desenvolver-se mediante suas práticas.

A contação de história é uma atividade muito utilizada no dia a dia da escola e a partir das práticas dos docentes, os alunos terão oportunidade de aprender e devolver suas habilidades, uma vez que esta é a fase em que a contação de história faz parte do imaginário da criança, e que muito colabora com sua aprendizagem.

7. POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Na pesquisa a temática envolve a primeira infância, na Pré-escola, percebemos que o trabalho educativo busca se basear nos interesses das crianças, nesse sentido, a contação de história possibilita contribuir por fazer com que a criança entre no mundo da imaginação, da ludicidade, que muito colabora por sua fluidez nas práticas educacionais no cotidiano escolar.

Percebe-se também que as professoras buscam estar atentas aos diferentes resultados que a história escolhida pode gerar. Observam os resultados e estes permeiam os interesses dos alunos da Pré-escola. Observou-se que cada professora tem sua particularidade em suas práticas e esta pesquisa revela que todas as pesquisadas buscam trabalhar com este recurso e consideram a contação de histórias como uma ferramenta que colabora na aprendizagem das crianças na primeira infância.

Vitor; Korbes (2011) mencionam que é importante o professor vivenciar a história ao dramatizar e utilizar meios diferenciados para contar, o que proporciona à criança elevar seu imaginário, pois entende que dessa forma a história infantil traz contribuições para o desenvolvimento da criança.

Com a intenção de saber até onde as professoras se comprometem com o ato de contar as histórias para as crianças, a pesquisa aborda sobre o uso de adereço ou objetos para colaborar na ludicidade do contar história, nesse sentido as respostas foram todas positivas.

Souza e Straub (2014) focam em preparar o local e o clima para contar uma história, através de materiais como fantoches e acessórios. Entendem também que é importante que a criança faça parte da história como personagem, pois assim pode interagir e ser estimulada à criatividade e imaginação.

Fica claro na pesquisa que é perceptível que as professoras oportunizam momentos para as crianças se expressarem, o que torna estes momentos mais acolhedores e ao mesmo tempo expressivos, pois além de proporcionar troca de experiências também colabora com fortalecimento de laços afetivos entre aluno e professor.

Rodrigues (2012) diz ser importante ver os livros de histórias com valor e reconhecimento, pois entende que a leitura mediada é uma forma de que professor e aluno façam relação com seus conhecimentos pré-concebidos em uma construção educacional, para compartilhar e promover sentidos da realidade. Para a autora, é trazer novas possibilidades de construção de sentidos e de ampliação do vocabulário das crianças.

As contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento do aprendizado das crianças da Pré-escola foram relatadas pelas professoras de forma positiva em entrevistas e rodas de conversas e as respostas são variadas e em sua maioria envolvem a ludicidade, as experiências proporcionadas, o despertar da curiosidade, o desenvolvimento da percepção visual, oral, escrita e da imaginação, além de proporcionar às crianças vivências de emoções e prazer e trabalhar a autonomia. Há relato também de proporcionar vivências das emoções, como medo e angústia que ajuda a criança aprender a resolver seus conflitos emocionais.

Dada a devida importância à Pré-escola, compreendemos que é um momento de transformação da criança e que para a formação de seu conhecimento, o professor pode mediar várias experiências e vivências com objetivos e foco no desenvolvimento da criança como sujeito ativo na sociedade e produtor de cultura.

Nesse sentido, Piaget (2005) diz que à medida que algo é acrescentado às crianças, o conhecimento se solidifica, o que nos leva a refletir a importância da qualidade das atividades pedagógicas que são preparadas para a sala de aula da Pré-escola.

As professoras afirmam com positividade a utilização da contação de histórias em sala de aula, pois, conforme as premissas de Gontijo (2001), para que as crianças sejam alfabetizadas, o trabalho parte da oralidade de textos como histórias e outros gêneros textuais.

Para as professoras, utilizar a contação de histórias como recurso didático na sala de aula, torna-se essencial no ensino da Pré-escola no que tange o desenvolvimento das múltiplas dimensões da criança, pois permite ao professor tornar sua aula mais lúdica e a aguçar o gosto pela leitura e escrita.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento educacional das crianças pequenas está muito relacionado às experiências e vivências que os professores lhes proporcionam. A contação de histórias é um recurso em potencial neste processo de desenvolvimento, onde várias são as possibilidades que podem ser extraídas das mais diversas histórias, pois cada uma traz símbolos e significados em seu contexto, que podem ser explorados com as crianças e a partir de sua curiosidade.

Contar uma história permite momentos lúdicos únicos da professora com as crianças, momentos de encantamento, alegria e conhecimentos que podem ser estimulados através de outras vivências a partir do que se conta e dos objetivos traçados no planejamento. Além disso, o contato com as histórias e com os livros permitem às crianças terem acesso ao mundo da leitura e escrita, estimula o gosto pela leitura, com possibilidade de formar futuros leitores.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a contação de histórias é importante para o ensino na Pré-escola, pois com ela há possibilidades de potencializar o desenvolvimento das crianças, a partir de atividades mediadas pelo professor e ao abraçar a ludicidade, para permitir que a imaginação flua.

Ao refletir sobre as práticas no desenvolvimento do aprendizado juntamente com as professoras, é com propriedade que afirmamos que a contação de

histórias enriquece as aulas e transforma o fazer pedagógico para a Educação Infantil que deve ter como base as brincadeiras e as interações.

As histórias são compostas de conhecimentos que permitem noções de tempo e espaço, de lugares diferentes, do real e do abstrato, de pessoas e de objetos, dentre tantas outras coisas que podem ser articuladas com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagens que a BNCC carrega para nortear o trabalho do professor. Assim, concluímos que os professores podem utilizar a contação de histórias para enriquecer o aprendizado das crianças e recheiar suas atividades de ludicidade e conhecimentos.

Enquanto pesquisadora, percebo que as histórias se tornam como verdadeiras fontes de sabedoria, que possuem uma função importante de formador da identidade e as contribuições da contação de histórias transcendem ao ato de contar, pois é um recurso que possibilita a variedade de práticas na Pré-escola que podem potencializar o desenvolvimento do aprendizado nesta etapa, onde o lúdico perpassa e atua no imaginário das crianças.

Ao adentrar nas práticas das professoras que utilizam a contação de histórias, fica nítido que através da meditação, as histórias podem trazer uma dinâmica para as práticas, contribuindo com a formação da personalidade, oralidade e envolvendo também o lado social e afetivo o que tornam as aulas prazerosas e repleta de aprendizados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Emilly Átila de Oliveira. **Contação de Histórias na Educação Infantil e Teoria da Mente:** um estudo de intervenção com atribuição de estados mentais com crianças de 3 a 5 anos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, 2019.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias.** Narrativas Oraís e Processos Criativos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENEDET, Jaison Casagrande. **Atividades Lúdicas e as Contribuições para a Educação Infantil** Universidade Do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma - SC, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Último Acesso em: 20/04/2020. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília MEC/SEB/DICEI, 2013.

Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASÍLIA. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. PNE, **Plano Nacional de Educação. 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 117/1998. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

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

BISPO, Marcelo de Souza; GODOY, Arilda Schmidt; **Etnometodologia**: uma proposta para pesquisa em estudos Organizacionais revista de administração da UNIMEP. V.12, n.2, maio/agosto – 2014. Acesso em: 09 jul. 2021.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação**. FAC-São Roque, 2016 Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGO-ANA-LUCIA-SANCHES.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017.

FARIA, Ingrid Graciele de. (Org.). **A influência da Contação de Histórias na Educação Infantil**. Pires do Rio. GO, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º Ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil 1995.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. 2001. 291 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MATOS, Gislaine Avelar. **A Palavra do Contador de Histórias**: Sua Dimensão Educativa na Contemporaneidade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: Orientações pra o processo de implementação. Brasília - DF, 2018.

O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES). Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paes>. Acesso em> 13/10/2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 136p. 24ª reimpressão 2005.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; RIBEIRO, Nathalie Nehmy; CUNHA, Priscila Campos. **Leitura Mediada com Enfoque Sociocognitivo**: Avaliação de uma Pesquisa-Intervenção. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2012

Semana Nacional dos Contadores de Histórias – Fabiano Moraes. "1 vídeo" (14 min). Publicado pelo canal Joca - Um Contador de Histórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uDwGSHHeCmc&t=1s>. Acesso em: 11/10/2019.

SANTANA, Keila Cristina Alves. **A importância da contação de histórias na Educação Infantil**. Faculdade Nossa Senhora Aparecida, FANAP. Goiás 2018.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SILVA, Ivanilza Pereira da; DIAS Francisco José da Silva; OLIVEIRA, Mônica de Fátima Guedes de. **A contação de histórias da Educação Infantil**. IV Congresso Nacional de Educação. 2019. Acesso em: 25, jul 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID13267_02102019163601.pdf

SOUZA, Franciele Ribeiro de; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. A arte de contar histórias na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.5, n.2 (11ª. ed.), número regular, p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

SOUZA, Talita Cristina de Oliveira; OLIVEIRA, Jônatas Andrade de. **Breve análise da contribuição da contação de história na Educação Infantil sob a**

visão do professor. 2019. Acesso em: 22 jun. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID8290_15092019171657.pdf

SOUZA, Aline Macedo de; Odair Benedito, FRANCISCO. **Contaço de histórias: um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem.** Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP 2017.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Movimento Pela Base. **BNCC na Educação Infantil. Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e Pré-escolas.** BRASIL 2019.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Movimento Pela Base. **Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil: Apoiando contextos de interações, brincadeiras e linguagens promotores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.** BRASIL 2020. Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/07/fl-paraxxmetro-13-07.pdf>. Acesso em: 25 de jul/2021.

VITOR, Elinete Cordeiro; KORBES, Lenita Maria. A contaço de histórias na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos.** v. 2, n. 1 (2ª. ed. rev. e aum.), p. 92-100, jan./jul. 2011.

A ATUAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - CREAS FRENTE AOS ADOLESCENTES AUTORES DE ATO INFRACIONAL: UMA ANÁLISE FEITA A PARTIR DE DADOS LEVANTADOS NO MUNICÍPIO DE MANTENA/MG

Walace Alves Gonçalves

1. INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, e, sucessivamente, dos direitos fundamentais, trouxe a elevação da criança à condição de sujeito de direito. A Constituição Federal de 1988 originou para o Brasil um conjunto de Leis e princípios que têm por objetivo fundamental a garantia e cidadania, em sua mais pura expressão, a todos os cidadãos, inclusive as crianças e adolescentes.

Os princípios que dirigem a Proteção Integral asseguram pela Carta Magna sua origem em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, As Regras de Beijing e a Convenção das Nações Unidas, dentre outras. Estes direitos e princípios se transformaram em normas, reunidas e regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, considerando um dos mais renomados instrumentos dos direitos voltados a este público.

A proteção integral parte do pressuposto a doutrina de proteção absoluta que dispõe no estatuto, trazendo para a criança e o adolescente uma condição de sujeito de direito, de protagonista de sua história, possuidor de direitos e obrigações.

No entanto, vale destacar que apesar dois direitos fundamentais voltados a criança e ao adolescente sejam garantidos constitucionalmente, porém, muitas

das vezes este público representa a parcela mais exposta às violações de direitos, muitas das vezes pela família, sociedade e pelo Estado. Vivenciamos em nosso meio uma grande parcela que compõe esse cenário, tais como: exclusão social advento de exploração, maus-tratos, abuso sexual, trabalho infantil dentre outros mais decorrentes a violação de direitos.

Assim sendo o real direcionamento deste estudo é a pesquisa aplicada da temática: “ atuação do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS frente aos adolescentes autores de ato infracional: uma análise feita no município de Mantena/MG”, uma vez que, no mundo contemporâneo é possível deparar-se frequentemente com este fator que é uma “questão social” no cotidiano dos espaços socioassistenciais, e está inserido nas demandas do profissional do Serviço Social, sendo o Assistente Social provedor de direitos, considerando as Leis previstas no ECA e na Política Nacional de Assistência Social.

O adolescente perfil do serviço abrangido pela PNAS, conforme o extinto Ministério da Cidadania, se encontram em situação de vulnerabilidade, seja ele no que se alude à família ou a sociedade, sendo assim, possui seus vínculos fragilizados ou rompidos e a partir daí, é necessário a intervenção do Assistente Social, que, todavia, utiliza de diversas metodologias no uso de suas atribuições para driblar a realidade em que o jovem se encontra e o direcionar aos meios que busquem a efetivação de seus direitos, garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Quando o tema vulnerabilidade é sugerido no campo socioassistencial, está ligado a diversas expressões de “deficiências” definidas em situações prioritárias, como a vulnerabilidade no que diz respeito ao social; à cultura; as pessoas com deficiência física ou mental; à situação de isolamento; à violência sexual; à empregabilidade e dentre outros. No cotidiano do país é possível deparar-se às diversas expressões relacionadas à vulnerabilidade, seja no campo socioassistencial ou em quaisquer outros, tendo em vista que a vulnerabilidade não está apenas relacionada a extrema pobreza ou a fome.

Para a abordagem deste conteúdo utilizar-se-á da metodologia de pesquisa bibliográfica e pesquisa aplicada, enriquecidas de uma padronização que de certa forma representam a Assistência Social, direcionando-se aos adolescentes, em prol da compreensão da proposta.

A finalidade geral deste trabalho é um breve histórico das Leis e medidas que atuam através das Medidas Socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida para com os adolescentes que de alguma forma, cometeram o ato infracional. Tem por designo, ainda apresentar tal demanda no Município de Mantena, Estado de Minas Gerais, assistida pelo profissional do Serviço Social, demonstrando dados coletados IN LOCO no CREAS de Mantena por meio de gráficos.

O Assistente Social é um profissional interagente em diversificados campos e competências, porém sempre no mesmo intuito de promover a defesa de direitos, adaptando-se aos diversos meios da efetivação dos mesmos, como aqui apresentado, porém em suas atribuições voltadas à dignidade da pessoa adolescente.

Portanto, confere com a proposta a se demonstrar sobre o profissional do Serviço Social no enfrentamento desta questão, em especial realizar um levantamento e uma reflexão direcionada ao adolescente ator de ato infracional.

2. ADOLESCENTE AUTOR DE INFRAÇÃO: UMA QUESTÃO SOCIAL

O cometimento de delito pelo adolescente deve ser encarado como fato jurídico a ser analisado assegurando-se todas as garantias processuais e penais. Como se observou os adolescentes em conflito com a lei, por diversos períodos teve uma grande turbulência, muitas das vezes eram discriminados e ainda sofriam preconceito da sociedade. A ruptura e a etapa da responsabilização inaugurada no Brasil promoveram um verdadeiro avanço.

Segundo Volpi (2002, p.14) a criança e o adolescente são concebidas como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral.

Levando em conta a questão de um indivíduo ser encontrado em desenvolvimento, é necessário o envolvimento de agentes na operacionalização de medidas socioeducativas na missão da efetivação de proteção como provedor de um conjunto de direitos, educando o adolescente para que surjam oportunidades de inseri-lo na sociedade. O processo de inserção social dá-se em uma sistematização de ações que proporcionem a saúde, o lazer, a educação formal, a profissionalização, dentre outros direitos legais.

O autor ainda complementa que a “[...] sua condição de sujeito de direitos implica na necessidade de sua participação nas decisões de seu interesse e no respeito à sua autonomia, no contexto do cumprimento das normas legais.” (VOLPI 2002, p.14). Portanto, é do Estado, da família e da sociedade a responsabilidade de garantir estes direitos integralmente à criança e ao adolescente.

O ECA define no Art. 103, que o Ato Infracional é aquela conduta prevista em Lei como contravenção ou crime, e a responsabilidade pela conduta descrita inicia-se aos 12 anos de idade. Definir Ato Infracional nos parâmetros estabelecidos na Convenção Internacional de Direitos da Criança, o ECA expõe que todo adolescente que comete o ato infracional está em uma categoria jurídica, e este passa a seu sujeito de direitos conforme a Doutrina de Proteção Integral.

O antigo Código e a “Política de Bem-Estar do Menor continham o adolescente infrator como “delinquente” e não procurara atender a ele como um sujeito que transgrediu à uma norma, daí, é necessário conhecer a diferença entre infrator ocasional e delinquente habitual¹.

No Direito Penal, o delito constituía uma ação típica, antijurídica, digno de culpa e de pena, já no direito dos adolescentes esta medida era convertida, fazendo do delito cometido por ele o surgimento de uma vaga de categoria sociológica. Volpi (2002, p. 16) define que “[...] a existência de parâmetros objetivos para

1 Na definição de Michel Foucault, o infrator é usado para definir àquele que infringiu as normas jurídicas estabelecidas, enquanto delinquente é a condição a que o sistema submete o indivíduo, estigmatizando-o e controlando-o formal ou informalmente, inclusive após ter cumprido sua pena (VOLPI apud FOUCAULT, 2002, p. 15)

medir a dimensão quantitativa real da chamada delinquência juvenil é, por vezes, substituída por avaliações e opiniões impressionistas inadequadas.” O autor descreve sobre a inexistência de parâmetros focados a medir a dimensão quantitativa real da referida delinquência juvenil, que por muitas vezes são definidas por opiniões inadequadas.

Mesmo diante desta realidade, não pode ser significada a negação pela importância e a real existência de questões sociais grave, e sim significada à adesão de ideias em que os distintos aspectos desta problemática social sejam percebidos de diferentes ângulos, reafirmando-se que a delinquência “[...] não pode ser considerada uma categoria homogeneia, nem um critério exclusivo de definição de causa da transgressão da lei” (VOLPI 2002, p. 16), ou seja, a infração cometida por adolescentes deve ser recebida nos parâmetros legais direcionados à questão do adolescente infrator e por esta razão, a justiça deve considerar esta problemática como específica e limitar a atuação da Lei integral nesta área.

Portanto, as demais problemáticas que afetam os adolescentes e jovens são objeto da atuação do Estado mediante o conjunto das políticas públicas. (VOLPI 2002, p. 16).

Quando se referindo à implementação de políticas públicas, é de inteira responsabilidade do Estado a contrapartida para a sua efetivação. Portanto, a política voltada ao atendimento da criança e do adolescente, ao que diz respeito ao adolescente infrator, deve agregar e acatar os princípios estabelecidos na Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança (Art. 40).

O adolescente não se torna infrator aleatoriamente e em muitos casos a fragilidade dos vínculos familiares geram desafios e o acúmulo de responsabilidades impostas colocam os jovens no “caminho fácil”, sendo este caminho um provedor de enormes consequências. O jovem é impulsionado a entrar para o mundo do crime por vários fatores, o que contribui para que certos indivíduos tenham uma visão falha da realidade, assim, é demonstrado com frequência aos perigos sociais que os garantem um lugar no mundo das infrações.

Situações prioritárias como evasão escolar ou infrequência, dificuldades no acesso escolar podem reforçar para incorporar o jovem no crime.

Existem índices de violência, principalmente nas situações que envolvem jovens infratores, gerando no contexto social um enorme impacto, e causando grandes números de interrogações quanto às responsabilidades de um adolescente.

Além disso, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, prevê no seu capítulo II, artigo 18, que é dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Esta mencionada lei garante o reconhecimento e garantia desse público, ou seja, essa lei pretende que qualquer pessoa zele pelo bem-estar das crianças e dos adolescentes, protegendo-os de serem tratados de maneira desumana.

Outro aspecto que deve considerar é o papel da na recuperação do adolescente que cometeu ato infracional. Assim também a de considerar o papel da comunidade e do estado. O tratamento do adolescente não pode ser observado com a expressão do adolescente que cumpriu um ato infracional e sim pode ser compreendido com um cidadão de direito, contudo, a sua inserção está correlata com a ressocialização junto a sociedade e sua própria família.

3. O CREAS E AS MEDIDAS SÓCIOEDUCATIVAS

Volpi (2002, p.18) expõe que os programas e serviços destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas devem considerar, conforme a competência dos Órgãos do Estado em relação à implementação destas medidas, os seguintes tópicos:

- a distribuição coordenadora e executiva a que se refere a CF88 (Art. 2004);
- a conceituação da política de atendimento como “conjunto articu-

lado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”;

- os Conselhos de Direitos como locus da formulação dessas políticas; e dos conselhos nacionais e estaduais conforme as competências descritas abaixo;
- as diretrizes já estabelecidas de municipalização do atendimento e descentralização político-administrativa na criação e manutenção de programas, conforme as competências;
- a integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento e garantia dos direitos processuais ao adolescente a quem se atribua de ato infracional.

No ECA, Art. 125, é designado exclusivamente e inequivocamente o Estado, como maior responsável na proteção da integridade física e mental dos internos. Das disposições constitucionais, no que se refere à segurança pública e poder de polícia são atribuições das unidades federadas. Portanto, “[...] a medida de internação é responsabilidade das unidades federadas devendo articular-se em rede, objetivando maior coerência nos critérios de aplicação, unificação de procedimentos e viabilização do objetivo maior das medidas socioeducativas que é a inclusão social do adolescente infrator (VOLPI 2002, p.19)”, o atendimento voltado ao adolescente precisa compreender o trabalho em rede, sendo que, a articulação da justiça com demais órgãos inerentes a significação/(re)significação do adolescente infrator no meio social, depende desta multidisciplinaridade e neste caso, surge a necessidade da intervenção dos CREASs:

É a unidade pública estatal de abrangência municipal ou regional que tem como papel constituir-se em locus de referência, nos territórios, da oferta de trabalho social especializado no SUAS a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal, por violação de direitos. Seu papel no SUAS define, igualmente, seu papel na rede de atendimento (LOAS, 1993).

3.1. Atribuições do profissional de Serviço Social frente ao adolescente autor de ato infracional no CREAS

As atribuições gerais do CREAS consistem na agregação de um conjunto de Leis e normas estabelecidas pela Constituição as quais buscam definir a Política de Assistência Social, aprofundando garantias socioassistenciais na perspectiva da proteção social “especial”, que, segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social, esta proteção trata-se da “[...] garantia de inclusão a todos os cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou em situação de risco, inserindo-os na rede de Proteção Social local. A Proteção Social é hierarquizada em Básica e Especial”.

A Proteção Social Especial é a modalidade de atendimento assistencial voltada às famílias e aos indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal/social decorrente de abandono; situação de negligência; maus tratos físicos e/ou psicológicos; violência sexual; uso de substâncias psicoativas; situação de rua; situação de trabalho infantil e situação de medidas socioeducativas (ponto de partida para este estudo). As situações atendidas pelo CREAS requerem acompanhamento individual e grande flexibilidade no ato dos atendimentos e solução protetiva, fazendo encaminhamentos e monitorando-os, para que a efetividade das demandas seja almejada.

O serviço da Proteção Social Especial busca atender as situações de Média Complexidade, que consiste em atender às famílias e indivíduos que tiveram os seus direitos violados, cujos vínculos familiares não foram rompidos, ou seja, através de um acompanhamento sistemático e monitoramento é possível que a estrutura familiar e social seja reestabelecida, através de metodologias como: o plantão social, o serviço de orientação e apoio sociofamiliar, as abordagens de rua, o cuidado domiciliar, o serviço de habitação e reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência e as “medidas socioeducativas em meio-aberto (PSC e LA)”.

O CREAS atua na perspectiva de garantir aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas ações que possam contribuir para que os mesmos possam (re) significar os atos que cometeram a partir de uma abordagem técnica,

efetuada por Assistentes Sociais, psicólogos e outros profissionais. Os serviços prestados contribuem para que os adolescentes e seus familiares fortaleçam seus vínculos e fortaleça a família como espaço privilegiado de proteção.

Conforme apresenta Volpi (2006, p.14), “[...] a criança e o adolescente são concebidos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral”. Neste mesmo sentido, Sales, Matos e Leal (2006, p.148), tratando sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, apresentam as mudanças de concepção sobre esses dois segmentos da sociedade, onde são percebidos como “sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento e pessoas portadoras de direitos”.

A operacionalização deve se referenciar numa ação educativa, embasada na concepção de que o adolescente é sujeito de direitos necessita de referência, apoio e segurança. Conforme o Guia de Orientação nº. 01 do CREAS (2005, p. 15) apresenta que:

A medida de Liberdade Assistida implica em concessão de liberdade sob condições, ou seja, é uma medida a ser executada em meio aberto, porém com característica de restrição de liberdade. Mantém o adolescente em seu meio familiar e comunitário, acompanhado por serviço de acompanhamento social oferecido pela política de assistência social. A medida é fixada por até seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. [...].

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade consiste na realização, pelo adolescente, de serviços comunitários gratuitos e de interesse geral, por período não excedente a seis meses, com jornada semanal de oito horas, junto a organizações governamentais e não governamentais da rede socioassistencial, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais, não existindo impedimento que sejam de âmbito federal, estadual e municipal. Os serviços serão prestados gratuitamente e tem um caráter de responsabilização do adolescente pelo

processo de aprendizagem e não pela sua culpabilização. Essa medida tem um caráter pedagógico e socializante e sua execução não pode prejudicar a frequência à escola e a jornada de trabalho.

Para a operacionalização das medidas socioeducativas é necessário o envolvimento do adolescente e de sua família. Os técnicos, psicólogo, assistente social, advogado e os outros profissionais envolvidos, devem elaborar o Plano de Trabalho como instrumento que irá indicar os objetivos e metas durante o cumprimento da medida. Tais abordagens no CREAS devem buscar a orientação ao adolescente como forma de estabelecer a eles perspectivas futuras.

Ponderando tal abordagem, é adequado destacamos que as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei Federal nº. 8.069/1990 seguem uma progressão que diferenciam de práticas meramente repressivas e coercitivas, como em outras épocas no Brasil. Dentre essas medidas estão a “Prestação de Serviço à Comunidade (PSC)” e a “Liberdade Assistida (LA)”. Ambas são direcionadas pelo poder Judiciário e acompanhadas pelo Sistema Único de Assistência Social, através do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), através do Serviço de Orientação e Acompanhamento a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade.

Os acompanhamentos concretizados pela equipe técnica do CREAS, devem ser sistemáticos, com frequência mínima semanal, para acompanhamento do desenvolvimento do plano de trabalho.

As medidas socioeducativas terão eficácia a co-responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em geral no sentido de garantir condições para que o adolescente autor de ato infracional possa refletir os seus atos, mas com suporte para superar as condições que o levaram a tal situação. (SARAIVA,2015, p. 26).

O CREAS, portanto, sendo órgão do Estado deve pautar sua ação de forma a fortalecer as questões de intersectorialidade entre as políticas sociais existentes como forma de atender as necessidades imediatas do adolescente e de sua família,

como também se articulando com setores da sociedade para que ocorra o suporte a este adolescente, seja nas questões culturais, de fortalecimento dos vínculos comunitários e até mesmo no que envolve oportunidades de trabalho e emprego nos moldes permitidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

3.2. Probabilidades e desafios para os técnicos de Serviço Social

Para identificarmos e analisarmos a contribuição do Assistente Social, nas intervenções realizadas junto aos adolescentes em conflito com a Lei, torna-se imprescindível resgatar tal conceito a partir de Yamamoto (2012, p. 76), que afirma:

{...} a questão social é também apreender como os sujeitos a vivenciam. Ora, desvendar as condições de vida dos indivíduos, grupos e coletividades com as quais se trabalha é um dos requisitos para que se possa decifrar as diversas formas de luta, orgânicas ou não, que estão sendo gestadas e alimentadas, com inventividade, pela população {...}

A questão social é vista e emerge das mazelas direcionadas nas expressões da falta de emprego, exploração dentre outros fatores das particularidades das múltiplas questões sociais.

Dar conta das Particularidades das múltiplas expressões da questão social nas histórias da sociedade brasileira é explicar os processos sociais que as produzem e reproduzem e como são experimentadas pelos sujeitos sociais que a vivenciam em suas relações sociais cotidianas. (IAMAMOTO,2012, p. 62).

O objeto de trabalho, aqui considerado, é a questão social é nela, em suas múltiplas expressões, que provoca a necessidade da ação profissional comprometido com o projeto ético político. Dessa forma, o papel do assistente social frente

à questão social hoje intervém mediante as classes burguesas e proletariados, em favor dos direitos das classes trabalhadoras sem extinção de raça ou crença, pois todos têm direitos garantidos em lei.

Na realidade a profissão de Serviço Social revela-se basicamente o enfrentamento das diversas expressões da questão social e em especial no atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional.

Há de pontuar que a experiência de privação de liberdade aplicada aos adolescentes parte do pressuposto do papel de ressocialização do adolescente que praticou um ato infracional. Portanto, no âmbito de atendimento realizado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social tem como objetivo prestar atendimento no âmbito dos direitos sociais aos adolescentes que se encontram em conflitos com lei.

Parte ainda da afirmativa na ressocialização e contribui para o efetivo acesso à sociedade como um ser pleno em desenvolvimento e garantido condições plenas de vida, seja do ponto de vista particular, seja na vida no seio familiar.

É imprescindível uma visão crítica ao compreender o adolescente como sujeito de sua própria história, ao qual possui sua vida pessoal, ao qual vivencia/vivenciou processos sociais, psicológicos, afetivos e morais, que por consequência o conduziu a cometer o ato infracional.

3.3. Serviço Social e medida sócioeducativa no âmbito do CREAS de Mantena/MG

Mantena é um município localizado no interior do Estado de Minas Gerais, e sua população é de 28.023 de habitantes, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2014). Sua Área é de 683 km² representando 0.1164 % do Estado, 0.0739 % da Região e 0.008 % de todo o território brasileiro.

Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0.724 segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2000).

Mantena possui a Lei que institui o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), votada pelo Poder Legislativo no ano de 2018, Lei essa que regulamenta todos os serviços da política de assistência social, mas nesse estudo destaca-se a Proteção Social Especial de Média Complexidade, ofertada pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, onde é desenvolvido o trabalho de Medida Socioeducativa para adolescentes autores de ato infracional, desenvolvidos pelos profissionais da rede, inclusive pelo assistente social.

No dia 28 de julho de 2022, foi realizada uma pesquisa IN LOCO no CREAS de Mantena para levantamento de dados estatísticos e desenvolvimento desse estudo, onde o coordenador local atendeu com muita presteza e sanou as dúvidas apresentadas.

É definido do Art. 104 do ECA quanto as penas inimputáveis à menores de 18 anos, sendo assim, estes sujeitos a medidas previstas na mesma Lei. Portanto, reconhece-os não possuidores das condições que os levam a serem julgados e/ou penalizados fazendo com que seja averiguada a prática do ato infracional, como é exposto no Art. 112: “{...} a autoridade competente poderá aplicar as medidas como – liberdade assistida; internação em estabelecimento educacional; prestação de serviço à comunidade, dentre outros, sendo obrigado a reparar o dano. Estas medidas estão previstas no Art. 101”.

As referidas medidas socioeducativas que, uma vez que possua características coercivas e sancionadas, não se trata de pena, mas sim de desenvolver ações com intuito de punir por meios educativos, objetivando a reintegração na sociedade.

Quando a medida socioeducativa é em meio aberto, possui características mais amenas, não privando da liberdade e não institucionalizando, define:

Art. 115: a advertência, que consiste em um aviso verbal, e será reduzida a termo e assinada;

Art. 116: quando o ato infracional tiver reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou de forma, compense o prejuízo da vítima. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2011).

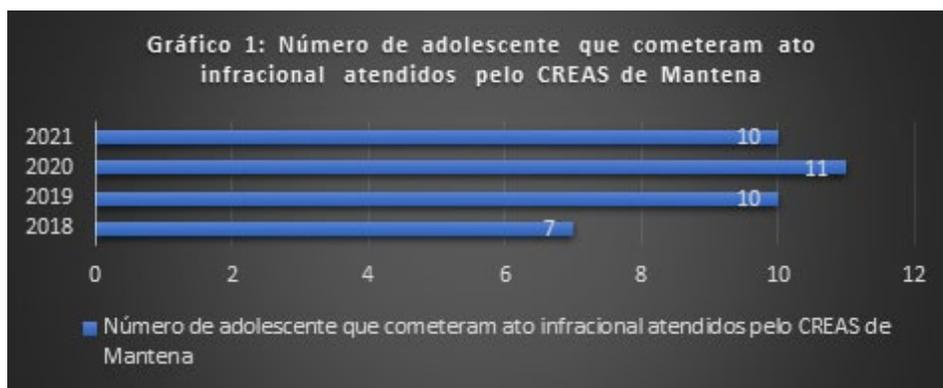
Compete ao profissional do Serviço Social desenvolver as ações de acompanhamento e orientação que possibilitem que o adolescente infrator tem acesso às condições mínimas para que se reintegre na sociedade, respeitando o atendimento integral estabelecido no Art. 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte e lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Diante a este princípio, torna-se necessário que o Assistente Social, situando-se no SUAS, trabalhe procedimentos essenciais para que o adolescente infrator tenha acesso a esses, buscando a articulação e envolvimento com outros setores profissionais que asseguram os direitos garantidos na Constituição.

É necessário que o adolescente seja compreendido em seus direitos e deveres, e quando parte deste princípio, pode-se considerar que seus direitos são vistos com certo descaso, assim os tornando vítimas de negligência e sendo possível que eles se tornem vitimizados.

O gráfico abaixo mostra a evolução da quantidade de adolescente que cometeram ato infracional nos últimos 4 (quatro) anos e foram enviados para cumprirem medida socioeducativa sob cuidados do CREAS de Mantena:



O adolescente não nasce infrator e pode ser influenciado pelas condições deparadas no contexto/convívio familiar, social e principalmente pela mídia, no intuito de suprirem as carências que não foram lhes concedidas.

Por sua vez, a sociedade ainda possui um posicionamento preconceituoso, criando uma barreira para a reinserção/reintegração do infrator, sem consequência de fatores que provavelmente o levaram a cometer o ato.

Há de considerar que o primeiro atendimento consistir de fundamental importância para que o adolescente tenha interesse em sair de uma dada situação e voltar o convívio social e familiar.

Muitas das vezes o primeiro acolhimento feito pelo Assistente Social inicia-se com uma entrevista com o Adolescente em conflito com a Lei no CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social. No ato do acolhimento o profissional colhe as informações acerca identificadas para melhor auxiliar e conceder as devidas intervenções.

A seguir, um levantamento feito sobre os tipos mais comuns de ato infracional cometido pelos adolescentes atendidos pelo CREAS de Mantena:



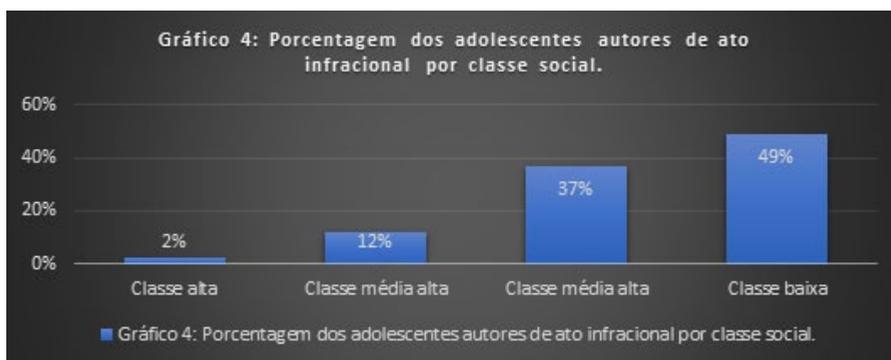
A participação da família é condicionada a um papel de suma importância, pois conduz à introdução de viabilização e compreensão do lugar que o adolescente ocupa no contexto família. Dentro desse debate, configura como um desafio, fo-

mentar formas de enfrentamento desta problemática social, uma vez, que o cenário é redescobrir alternativas e possibilidades. No gráfico abaixo podemos ver um levantamento feito sobre o interesse da família no acompanhamento do adolescente:



A atuação do profissional junto a esta demanda de medida sócio educativa executado no CREAS, busca sempre priorizar a luta pela cidadania e seus direitos, a qual apresentou nos capítulos anteriores. Com referência ao adolescente a quem foi atribuída a prática de um ato infracional, a Lei deu um salto qualitativo, pois saiu do paradigma de situação irregular para a doutrina de proteção Integral.

Há de considerar também a ressocialização no seio familiar e da sociedade, pois acredita nas possibilidades de mudança do indivíduo faz parte das perspectivas de contribuir para efetivação dos direitos e acima de tudo contribui neste processo com a sua visão crítica e uma ação interventiva, possibilitando assim, melhor acesso aos direitos garantidos por Lei aos adolescentes que cometeram infração e gerando na sociedade o conhecimento de sua responsabilidade social.



Dentro desse contexto é importante destacar que o profissional de serviço social se revela necessariamente no enfrentamento das mazelas das expressões sociais e essas intervenções faz-se necessário no âmbito dos adolescentes em conflito com a lei. Para tanto, esses profissionais que atuam diretamente com esse público têm como premissa atender através de um conjunto integrado e na garantia às necessidades básicas da sociedade.

Para tanto, esse público são cidadãos que se deparam em vulnerabilidade social, tendo como objetivo principal os fatores referentes a pratica infracional, analisando as características e as demandas apresentadas por eles.

Neste sentido, ressalta a importância do papel da família frente a essa questão, pois requer muito cuidado com essa questão pois há de considerar que seja o momento que o adolescente está precisando do apoio familiar.

Contudo, neste sentido, configura um grande desafio para contribuir para debate sobre as formas de enfrentamento dessa questão social. O fato é que este profissional visa acompanhamento por meio de visitas domiciliares e ainda um trabalho juntamente com a equipe multidisciplinar. Pontua-se também a realização de um planejamento que levar em conta oportunidades de profissionalização, esporte, cultura, lazer, etc. Além disto, o vínculo dos adolescentes com o espaço da escola é um desafio no acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto. Muitos já não estavam frequentando a escola e não se sentiam pertencentes a esse espaço.

A vivência positiva na escola contribui para além do simples acesso à educação, favorecendo o acesso à cultura e convivência comunitária e um fortalecimento dos mesmos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se tratando da criança e do adolescente, toda medida que envolve a Política de Assistência Social é considerada situação de Prioridade Absoluta. Variadas são as expressões da Questão Social: Adolescentes, seja defasagem es-

colar; abuso sexual; trabalho infantil/ e, como escolhido para discussão abordada por este estudo, uma temática relevante e polêmica no Brasil e no mundo: Adolescentes Autores de Infração.

A turbulência em que muitas vezes a fase da adolescência carrega, pois, a mesma está em constante desenvolvimento, e neste momento é produzida a perda de alguns valores e conceitos, abrindo assim as “portas” para que ele tenha acesso a outras realidades.

As mudanças de concepção de realidade deixam os pais ou responsáveis em uma difícil situação, pois, conseqüentemente se constrói uma identidade nos parâmetros do meio em que o jovem está convivendo, seja pelo bom ou pelo mau caminho.

É preciso ter consciente de que o adolescente está em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, à qual necessita de medidas diferenciadas e especiais.

Através dos dados estatísticos no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS do Município de Mantena, que foram demonstrados ainda nesta pesquisa, foram identificados quanto a concepção do adolescente diante a privação de sua liberdade, inclusive discorrendo sobre períodos de internação e escolaridade, buscando conhecer sobre a falta de oportunidades que norteiam esta faixa etária na atualidade. Foi essencial para se agregar um conhecimento acerca da profissão do Serviço Social diante a realidade tema deste trabalho, e para isto, foi demonstrado sobre o CREAS, como órgão que reflete a contrapartida do Estado diante ao adolescente infrator, demonstrando que o CREAS é um conjunto de Leis no enfrentamento das várias Questões Social que fundamentam as demandas da Proteção Social Especial.

A intervenção do Assistente Social no âmbito do CREAS busca ofertar, por meio de atendimentos sistemáticos, articulados e multidisciplinares as medidas socioeducativas e antes desta abordagem, fizeram-se necessários discorrer sobre as diferenças entre as medidas de internação e as medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida.

A ação ao adolescente, mesmo que esteja submetido a medidas socioeducativas e restrito da liberdade precisa ter acesso aos seus direitos e o contato com

sua família e com a sociedade, e por isto, o trabalho do Assistente Social compreende em fazer um trabalho com o adolescente junto à família, a comunidade e ao órgão. Uma das responsabilidades do profissional é o trabalho socioeducativo na sociedade, para que a mesma veja o adolescente que infringiu a Lei como sujeito de direitos e facilite a sua reinserção no meio em que antes convivia.

REFERÊNCIAS

_____. Lei Nº 8742, de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº. 8.069 de 16 de setembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: Editora Brasil LTDA, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARAIVA. João Batista Costa. **Medidas socioeducativas e o adolescente infrator**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina//id.168.htm>>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Proteção Especial**. São Paulo. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/assistencia_especial&ei=CqOVyt3I&lc=pt=-BR&geid7=&s1=&m-503&ts=1444670> Acesso em: 12 de julho de 2022.

VOLPI, Mário. **O Adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo: Cortez, 2002.

VOLPI, Mário. **O Adolescente e o Ato Infracional**. São Paulo: Cortez, 2006.

Os autores

Ademilson Reis Corrêa

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: ademilsonreiscorrea@hotmail.com

Adriele Soares

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.
Licenciada em Geografia, Sedu/ES.
E-mail: adrielegeografia@gmail.com

Alice Melo Pessoti

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.

Aline Pinheiro Lima Camargo

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.

Anderson Silva de Jesus

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.
Licenciado e bacharel em Educação Física, Academias/ ES.
E-mail: anderson_siilva3@outlook.com

André Vieira Jordão

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.

Andrea Paiva da Silva Oliveira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.
São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: andreapaiva.pk@hotmail.com

Bruna Sobroza da Silva Dias

Mestranda em Educação. UNESA Universidade Estácio de Sá-RJ.

E-mail: sobroza@yahoo.com.br

Cristiana Ana Lima

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciatura plena em Pedagogia, PMS

E-mail: anacristianalima@hotmail.com

Dalva Silva Cordeiro Firmo

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: dalvac.firmo@hotmail.com

Douglas Cerqueira Gonçalves

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: douglascerqueiragoncalves@gmail.com

Edilcia das Neves Sant'ana Sedano Neves

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: edilciasedano@gmail.com

Eliane Araújo Grippa

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciada em Educação Física, Sedu/ES.

E-mail: elianegrippa@hotmail.com

Elaine Guedes Nogueira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Emanuelly Moreira Alves

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: manu.moreiraalves95@hotmail.com

Franciele Alves da Silva

Professora de educação infantil. Especialista em Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia clínico e Instrucional; Educação especial e Inclusiva (FACE) e Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Universidade Vale do Cricaré (UNIVC).

Giovanni Guimarães Landa

Doutor e Professor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: gioguimaraes@yahoo.com.br

João Alberto Miranda de Souza

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciado em Geografia, Sedu/ES.

E-mail: joaoalbertomiranda@gmail.com

Jocitiel Dias da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: jocitiel@gmail.com

José Geraldo Ferreira da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

José Roberto Gonçalves de Abreu

Professor Orientador do curso de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: abreufisio@gmail.com

Josete Pertel

Professora Doutora Orientadora do Mestrado em Ciências, Educação e Tecnologia do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Kessyane Cardozo da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciada em pedagogia; licenciada em educação física; PMPC e SEDU/ES.

E-mail: kessyane.kessy@gmail.com

Kezia de Almeida Costa Marvila

Mestranda em Educação. UNESA Universidade Estácio de Sá-RJ.

E-mail: Kezia_berlin@hotmail.com

Leonardo dos Santos Cordeiro

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: leoielc@hotmail.com

Lubia Mara Carvalho Costa Teixeira

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: lubinha123@hotmail.com

Marcia Moreira de Araújo

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: marbio2@hotmail.com

Marcus Antonius da Costa Nunes

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Mariluz Sartori Deorce

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP.

E-mail: mariluz.sartori@gmail.com

Nilda da Silva Pereira

Doutora e mestra em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutora em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV-ES), docente do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação na Universidade Vale do Cricaré (UVC).

Paulina Pedro das Neves

Mestra em Educação, Ciências e Tecnologia pelo Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Roselaine de Oliveira Barbosa

Mestranda em Ciencia, Tecnologia e Educação. Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: rosebarbosa20@hotmail.com

Rubens Da Silva Carvalho

Mestrando do curso de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: rubens.cachoeiro@gmail.com

Vanderleia Viana dos Santos

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: vanderleivianadossantos598@gmail.com

Vânia Ferreira de Almeida Colodetti

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciada em pedagogia; PMNV.

E-mail: vferreiradealmeidacolodetti@gmail.com

Vitor França Damião

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciado e bacharel em Educação Física, Academia Ponto 1/ES.

E-mail: vittor_k8@hotmail.com

Vivian Miranda Lago

Orientadora do curso de Mestrado do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: biomiranda@hotmail.com

Viviane Santiago de Jesus Leite

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: vivinhalemos89@gmail.com

Wagner Luís Braga da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Bacharel em Administração de Empresas SECTIDES/ES.

E-mail: admwagnerbraga@gmail.com

Wallace Alves Gonçalves

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

Licenciado em educação especial; licenciado em pedagogia; licenciado em biologia; licenciado em letras; bacharel em serviço social; PMM e SEE/MG

E-mail: wagcadunico@gmail.com

Wedson Estevão do Nascimento

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação. Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC.

São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: nikatkd@gmail.com

ISBN: 978-65-6013-016-6

DIÁLOGO
EDITORIAL