

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

DIÁLOGOS

11

INTERDISCIPLINARES

**Teoria e prática
em educação,
ciência e
tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 11:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória

Diálogo Comunicação e Marketing

2024

Diálogos interdisciplinares 11: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2024, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

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: 10.29327/5385008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 11: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2024.

349 p. : il. foto. color. ; 29 cm.

ISBN 978-65-6013-051-7

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

CDD – 370

Bibliotecária Amanda Luiza de Souza Mattioli Aquino – CRB5 1956

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

SISTEMA PRISIONAL: LIMITAÇÕES ESTRUTURAL NA INCLUSÃO DO ENSINO DIGITAL DE ALUNOS DETENTOS	08
Cristiani Soeiro Vieira Portes e Angelo Gil Pezzino Rangel	
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	25
Daiana da Cunha Cavalini Costa, Mayara Alves Rangel, Alline Soares de Oliveira Portella, Ana Bárbara Rangel e Ingrid Pires Ribeiro	
O PAPEL DO LÚDICO NO ESTÍMULO À LEITURA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
Deuzedina Pinto de Souza Simões e Vivian Miranda Lago	
TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTE: UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE A COMUNICAÇÃO MULTIMODAL E SUAS IMPLICAÇÕES CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO	49
Elizabete Moraes da Silva e Luciana Teles Moura Pirola	
O USO DAS FÁBULAS NO PROCESSO DE ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	65
Jacqueline Costa Quinta Santos e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS: MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO APLICADAS NA EMEF PROFª. UBALDINA SANTO AMARO DO AMARAL – BOA ESPERANÇA/ES	86
Jane Katia dos Santos Ferreira e Sônia Maria da Costa Barreto	
A ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA SOCIOASSISTENCIAL DE PRESIDENTE KENENDY – ES	100
Juliete Rissi e Pablo Ornelas de Rosa	

UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO POR RECONHECIMENTO DE SABERES	117
Lais Pavani Delfino e Giovanni Guimarães Landa	
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DE NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	140
Larissa Valfré Baiôcco e Vivian Miranda Lago	
AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ESTADO DE SAÚDE DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)	158
Leylyane da Conceição Gomes Ferreira e Guilherme Bicalho Nogueira	
ALTERAÇÕES POSTURAIS EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS	180
Lídia Silva do Nascimento Oliveira e José Roberto Gonçalves de Abreu	
A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	195
Luiz Augusto da Cruz Mattos e Luciana Teles Moura Pirola	
USO DE BLOG COMO ESTRATÉGIA DE PRÁTICA DE LEITURA	210
Maria Carolina Baikt Carnelli e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
ANÁLISE DOS CUIDADOS DO AGRICULTOR NA APLICAÇÃO DE AGROQUÍMICOS DE LAVOURAS DE ABACAXI: UM ESTUDO DE CASO EM MARATAIZES/ES	229
Marilene Barboza Figueiredo, Lecy da Costa Rainha Sales, Leidia Cardoso Inácio e José Geraldo Ferreira da Silva	
A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS QUILOMBOLAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	245
Patrícia Vieira Santana e Márcia Moreira de Araújo	
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES/AS À LUZ DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	258
Quitilane Pinheiro dos Santos e Nilda da Silva Pereira	

A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “ANADYR DE ALMEIDA MARCHIORI”: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO	286
Rosana Marchiori Areia e Douglas Cerqueira Gonçalves	
A HABILIDADE DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO EM PIÚMA, ESPÍRITO SANTO	296
Sandra Mara Ribeiro e Márcia Moreira de Araújo	
ALFABETIZAR NA PANDEMIA E SEUS IMPACTOS EM UMA TURMA DE TERCEIRO ANO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	313
Soraia Oliviera Silva e Kátia Gonçalves Castor	
A TECNOLOGIA “SMARTPHONE” INSERIDA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR NOS DIAS ATUAIS	340
Walace Alves Gonçalves e Anilton Salles Garcia	

SISTEMA PRISIONAL: LIMITAÇÕES ESTRUTURAL NA INCLUSÃO DO ENSINO DIGITAL DE ALUNOS DETENTOS

PRISON SYSTEM: STRUCTURAL LIMITATIONS IN THE INCLUSION OF DIGITAL EDUCATION FOR INTENDED STUDENTS

DOI: 10.29327/5385008.1-1

Cristiani Soeiro Vieira Portes¹
Angelo Gil Pezzino Rangel²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é uma síntese da dissertação de mestrado intitulada “Limitações da Estrutura do Sistema Prisional para a Inclusão do Ensino Digital de Alunos Detentos”, que constituiu estudos significativos sobre o uso da tecnologia no ensino -aprendizagem de Jovens e adultos. Este estudo aborda o impacto da integração de recursos tecnológicos no aprendizado de detentos e os obstáculos enfrentados pelos educadores para promover a inclusão digital nesse contexto prisional. Examina-se as políticas educacionais existentes, focalizando a inclusão digital no grupo de Jovens e adultos, com o intuito de reavaliar o desafio de assegurar que os alunos encarcerados não sejam excluídos na era digital, ao mesmo tempo em que se ajustam as demandas do ensino atual às prioridades institucionais da prisão, como segurança e ordem. Além disso, busca-se apresentar oportunidades de aprendizado autêntico e contemporâneo, visando à humanização do processo educacional. Destaca-se a relevância da inclusão digital para os alunos Jovens e adultos no sistema prisional. A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica teórica qualitativa, que explora as dificuldades na implementação de tecnologias digitais no ensino de detentos, buscando adaptar os espaços confinados para integrá-los ao mundo digital. Este estudo confirma que a educação, em qualquer modalidade, não é um mero produto, mas um processo complexo em constante evolução, perpetuamente em construção.

Palavras-chave: Alunos encarcerados; Alfabetização digital; Inclusão digital; Educação Prisional; Sistema Prisional.

ABSTRACT

This article is a synthesis of the master's thesis entitled “Limitations of the Structure of the Prison System for the Inclusion of Digital Teaching for Detained Students”, which constituted significant studies on the use of technology in teaching and learning for young people and adults. This study addresses the impact of integrating technological resources on inmates' learning and the obstacles faced by educators to promote digital inclusion in this prison context. Existing educational policies are examined, focusing on digital inclusion in the group of Young People and adults, with the aim of reassessing the challenge of ensuring that incarcerated students are not excluded in the digital era, while adjusting the demands of teaching current to the prison's institutional priorities, such as security and order. Furthermore, we seek to present authentic and contemporary learning opportunities, aiming to humanize the educational process. The relevance of digital inclusion for young and adult students in the prison system is highlighted. The methodology adopted is based on a qualitative theoretical bibliographical review, which explores the difficulties in implementing digital technologies in teaching inmates, seeking to adapt confined spaces to integrate them into the digital world. This study confirms that education, in any modality, is not a mere product, but a complex process in constant evolution, perpetually under construction.

Keywords: Incarcerated students; Digital literacy; Digital inclusion; Prison Education; Prison System.

1. INTRODUÇÃO

O foco deste estudo está na importância do ensino digital para a formação dos alunos em sistemas prisionais, bem como nos impactos desse processo na criação de oportunidades para esses indivíduos. Consideram-se, ainda, os desafios inerentes à cultura dentro do sistema prisional, visando à redução da reincidência criminal e à preparação dessa população para a reinserção na sociedade, sem ignorar os possíveis riscos de segurança associados ao acesso a essas novas tecnologias.

As tentativas de diminuir a lacuna digital para os indivíduos encarcerados revelam questões mais profundas e persistentes em uma sociedade e economia cada vez mais digitalizadas. Enquanto a revolução digital oferece eficiência e flexibilidade econômica para alguns, ela também restringe as oportunidades de muitos grupos marginalizados, que não têm acesso direto à internet. Entre esses grupos, destaca-se a população carcerária (KNIGHT e VAN DE STEENE, 2017b).

Jewkes e Reisdorf (2016) explicam que as intervenções de tecnologia da educação que, em princípio, visam preparar os indivíduos encarcerados para a economia do conhecimento digital, também devem considerar o contexto situado da prisão pós-moderna. Além disso, as práticas e os problemas sociais, políticos e culturais que emergem em torno da tecnologia por meio das correntes neoliberais que alimentam a importância da educação prisional e o reconhecimento da educação em humanidades.

Portanto, o desafio é garantir que os alunos encarcerados sejam incluídos nesta era digital e não sejam deixados para trás. Isto pode ser alcançado com um adequado equilíbrio das prioridades institucionais da prisão, como ordem e segurança. Oportunidades de experiências de aprendizado autênticas e atuais dentro do contexto do sistema e-learning, cujos textos digitais e a digitalização de materiais e métodos didáticos, numa pedagogia mediada pela tecnologia, garantem que a distância não seja mais uma barreira para a participação plena e equitativa no ensino (NAOMI, 2018).

No Brasil, a assistência educacional aos indivíduos encarcerados se pauta na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984, de 11 de julho de 1984), a qual prevê a educação escolar no Sistema Prisional e estabelece, em seu Artigo 17, que “A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”.

Nessa mesma linha de ação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996) estabelece também que todos têm direito ao ensino gratuito, inclusive os que dele foram privados na idade adequada, ou mesmo os privados de liberdade. E, apesar de a Lei de Execução Penal garantir o direito à educação escolar no sistema prisional, dados do Sistema de Informações Penitenciárias (INFOPEN) revelam que, em 2017, menos de 13% dos presos do país tinham acesso a atividades educativas (OLIVEIRA, 2017).

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

A história da educação nas prisões remonta ao surgimento das próprias instituições. Embora as discussões sobre a origem das prisões modernas tenham focado em seus objetivos de punição, disciplina e controle, há uma certa convergência entre esses objetivos e os da educação prisional. Essencialmente, a busca pela mudança pessoal e transformação do indivíduo, hoje muitas vezes referida de forma vaga como "reabilitação", é um ponto em comum (O'DONNELL, 2016).

De fato, afirmam O'Sullivan e O'Donnell (2012), houve quem acreditasse que a punição poderia ser transformadora em si mesma. A experiência da detenção e do isolamento ofereciam ao detento uma oportunidade instrutiva para a reflexão sobre a sua conduta pregressa. No entanto, Giles et al. (2016) lembram que, embora a educação na prisão tenha entrado em voga no século XX, seus antecedentes remontam ao surgimento da prisão moderna, o que se deu no início do século XIX. Segundo os autores, existe uma "herança oculta" e que os relatos históricos negligenciaram uma série de práticas radicais e altamente progressistas que são muito anteriores à profissionalização da pedagogia na prisão.

Em 1840, Alexander Maconochie (1787–1860), então governador da Ilha de Norfolk, uma ilha-prisão na Austrália, acreditava que a crueldade degradava tanto o prisioneiro quanto a sociedade que a infligia. Para Maconochie, a punição não deve ser vingativa, mas um meio de possibilitar a reforma social do preso. Com base nessa premissa, ele instituiu muitos programas progressistas, como o sistema de "marcas" (equivalente a uma soma de trabalho e de boa conduta do condenado e que deveria ser proporcional à gravidade do delito por ele cometido – trata-se do embrião daquilo que, mais tarde, se tornaria o instituto da remição da pena). Assim, quanto mais "marcas" um prisioneiro ganhava, menor era o tempo do cumprimento da sua pena na prisão (KEY e MAY, 2018).

No século XX, países de todo o mundo adotaram suas inovações como políticas penais progressistas. Janie Porter Barrett (1865–1948) abriu a Virginia Industrial Home School for Colored Girls (Escola Familiar Industrial para Moças de Cor), com o apoio de muitas mulheres negras e brancas. Seu programa de autossuficiência e autodisciplina oferecia instrução acadêmica e vocacional e se concentrava no fornecimento de apoio social a mulheres em situação de risco (GEHRING, 2017).

No início do século XXI, praticamente todas as jurisdições do mundo haviam integrado alguma forma de educação em suas prisões, com muitas regiões criando suas próprias organizações profissionais. Em 13 de outubro de 2014 foi, então, oficialmente criado o Dia Internacional da Educação na Prisão.

Segundo Walmsley (2018), a população carcerária mundial vem crescendo lentamente. Com base em estimativas da ONU, essa população é 140 presos para cada 100.000 habitantes,

sendo maior que 600 indivíduos para cada 100.000 habitantes em alguns países. Embora esses dados brutos não esclareçam as experiências de educação para alunos e educadores, eles fornecem o contexto para estudar a educação na prisão.

Nem todas as prisões são iguais, da mesma forma que, de fato, não o são as escolas prisionais. Embora o "confinamento coercitivo" seja a característica comum à maioria delas, as prisões diferem em seus níveis de segurança e de coerção. A educação ocorre de diferentes maneiras e em vários locais da prisão, pois os educadores respondem às condições coercitivas que definem o ambiente prisional nos quais eles trabalham (O'SULLIVAN e O'DONNELL, 2012).

Outro ponto relevante abordado por Vandala (2018) são os investimentos realizados nas prisões. Embora as taxas variem amplamente entre países e jurisdições, a prisão tem consequências pessoais, familiares, sociais, políticas e culturais significativas. Além disso, devido ao grande número de encarcerados em algumas jurisdições, o uso da prisão como punição tornou-se uma questão econômica importante no século XXI.

3. A INTEGRAÇÃO DAS TIC'S NAS ESCOLAS: UMA FERRAMENTA PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No século XXI, a tecnologia se tornou um elemento crucial em diversos setores, e a educação não é exceção. A adoção de tecnologias tornou-se a principal via para a transferência de conhecimento em muitos países. A integração tecnológica sofreu inovações significativas, transformando profundamente nossas sociedades e impactando a maneira como as pessoas pensam, trabalham e vivem (ARCHEE, 2012).

Embora o objetivo da integração das TIC's seja melhorar e aumentar a qualidade, acessibilidade e custo-benefício da entrega de instrução aos alunos, também se refere aos benefícios da rede de comunidades de aprendizagem para enfrentar os desafios da globalização atual. O processo de adoção das TIC's não é uma etapa única, mas sim etapas contínuas e contínuas que suportam totalmente o ensino e a aprendizagem e os recursos de informação (ATAYDE e MESQUITA, 2014).

As TIC's podem ser usadas de várias maneiras, ajudando professores e alunos a aprenderem sobre suas respectivas áreas disciplinares. Um processo de ensino-aprendizagem baseado em tecnologia oferece várias formas interessantes que incluem vídeos educativos, armazenamento e busca de dados, uso de bancos de dados, mapeamento mental, descobertas guiadas, brainstorming, músicas, tudo integrado pela World Wide Web (www), facilitando, com isso, a aprendizagem que se torna mais gratificante e mais significativa (YANG e WANG, 2012).

Além disso, os alunos também se beneficiam da integração das TIC's, sem considerar os limites curriculares e de recursos. Ao invés, as atividades práticas em um ensino baseado em tecnologia são projetadas para ajudá-los a estimular a sua compreensão sobre o assunto, além de ajudar os professores a projetar seus planos de aula em uma abordagem eficaz, criativa e interessante, tendo, como resultado, um aprendizado ativo dos alunos (ATAÍDE e MESQUITA, 2014).

A integração é a implementação das TIC's numa área específica que envolve conceitos e habilidades complexas para melhorar o desempenho do aluno (a revisão do currículo também é vital para que apenas recursos de TIC's relacionados e softwares apropriados sejam instalados para alcançar as metas e objetivos do currículo); o aprimoramento é o uso das TIC's para enfatizar o tópico apresentado (o PowerPoint, por exemplo, para uma apresentação inovadora e criativa de discussão e troca de ideias); a complementaridade é o uso das TIC's para auxílio e apoio do aprendizado (leva à mais organização e eficácia através das TIC's para pesquisas online nas tarefas e melhora no desempenho do aluno (HERMANS et al., 2008).

4. A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO SISTEMA PRISIONAL

Embora haja divergências em filosofias, abordagens, programas e práticas educacionais em diferentes jurisdições, existem características comuns que conectam a prática da educação em ambientes prisionais ao redor do mundo. De acordo com Behan et al. (2021), apesar das variações geográficas, culturais e políticas, educadores em prisões enfrentam desafios semelhantes ao adotar estratégias inovadoras e tentar superar as complexidades do ensino em ambientes coercivos.

Reese (2019) destaca a alfabetização digital como uma das questões educacionais mais desafiadoras enfrentadas pelos formuladores de políticas, além de ser uma área frequentemente negligenciada na educação prisional, tanto em termos de políticas quanto de implementação prática. Muitos gestores prisionais e responsáveis pela formulação de políticas relutam em permitir o acesso dos detentos à internet.

Embora a educação seja um direito humano e a alfabetização digital seja fundamental para o acesso à educação na sociedade contemporânea, restringir o acesso à internet permanece como a norma em ambientes com maior exposição a riscos, onde há pouca confiança no comportamento dos usuários e predominam políticas penais que excluem (RESSE, 2019).

Finlay e Bates (2019) explicam que muitos daqueles que acabam no sistema de justiça criminal tiveram experiências negativas de educação na primeira vez e, portanto, têm baixos níveis de desempenho no sistema educacional tradicional, o que torna a alfabetização digital ainda mais necessária.

Fora da prisão, as competências digitais não são apenas vitais no local de trabalho, mas também importantes em praticamente todos os aspectos da interação social, desde usar um smartphone até manter contato com familiares e amigos, reservar férias, comprar comida para viagem e fazer compras online. Além disso, fora do contexto prisional, a alfabetização digital é, agora, um meio essencial de engajamento na educação (FINLAY e BATES, 2019).

Farley e Hopkins (2017) investigaram experiências de estudantes encarcerados em tentar concluir cursos de educação a distância para os níveis pré-superior e superior sem que tivessem acesso à internet. Os autores destacam o que veem como dicotomia oferecer oportunidades educacionais aos presos e negar-lhes materiais, recursos e acesso indispensáveis para a sua plena participação.

Essa dicotomia faz parte das limitações e contradições de um imobilismo doloroso como sendo uma estratégia central do estado penal moderno e em expansão, no qual se incentiva a reabilitação por meio da educação, ao mesmo tempo em que se isola efetivamente os prisioneiros do mundo digital mais amplo” (FARLEY e HOPKINS, 2017).

Reisdorf e Jewkes (2016) concluem que os presos constituem “um dos grupos mais empobrecidos da era digital” e, como resultado, experimentam um profundo isolamento social. Dependendo de sua idade e gênero, bem como da duração de sua sentença, os presos demonstram altos níveis de curiosidade e entusiasmo, ou medo e reserva em relação às tecnologias habilitadas para a internet. Assim, destacam os autores, uma maior exposição e o acesso seguro às tecnologias digitais “seria altamente benéfico para os presos que representam um baixo risco para a sociedade, especialmente durante as fases de reabilitação e libertação”.

5. BARREIRAS À INCLUSÃO DIGITAL DE DETENTOS

Na prática, os estudantes encarcerados enfrentam desafios significativos para acessar materiais educacionais e recursos, privados da possibilidade de reivindicar seus direitos educacionais ou de consumidor. Muitos deles não têm a chance de fazer reclamações ou de acessar recursos educacionais até saírem da prisão e terem acesso à internet.

Ryan (2012) descreve os estudantes encarcerados como uma presença silenciosa e ignorada na esfera da educação digital, rotulando-os como "almas perdidas" no contexto acadêmico pós-moderno. Essa invisibilidade ocorre em um contexto de reformas acadêmicas em larga escala, onde os próprios acadêmicos enfrentam uma sobrecarga de trabalho.

Pike e Adams (2012) argumentam que professores e criadores de cursos devem considerar as necessidades dos alunos encarcerados, muitos dos quais permanecem offline, ao selecionar fontes, textos e métodos digitais. Eles defendem prazos de avaliação mais flexíveis e maior adaptabilidade institucional para lidar com interrupções inesperadas no cronograma de estudos desses alunos, como bloqueios ou rotatividade de funcionários nas instituições educacionais prisionais.

No entanto, ressaltam Reisdorf e Jewkes (2016), é claro que esses são obstáculos, barreiras e restrições que também podem ser experimentados até certo ponto por estudantes de baixo status socioeconômico do lado de fora da prisão. Isso leva a outro problema amplamente invisível e tácito que os estudantes encarcerados comumente enfrentam, segundo os autores, que é a discriminação implícita com base em seu status de infratores ou criminosos condenados.

Os atuais climas social, econômico e político, de competição acirrada e dificuldades financeiras, alimentam um equívoco popular de que os infratores têm melhor acesso à educação do que suas vítimas. Portanto, os defensores da educação prisional devem estar preparados para evitar a suposição de que os alunos encarcerados são, de alguma forma, menos merecedores de bolsas de estudo, recursos e isenções do que outros alunos - principalmente porque a educação reduz a reincidência e leva a uma sociedade mais justa e segura para todos (REISDORF e RIKARD, 2018).

Nesse sentido é importante esclarecer que talvez a maior de todas as dificuldades para inserção da tecnologia nas prisões seja o viés de muitos responsáveis pelas políticas de inclusão educacional que a veem, não como uma solução, mas um problema, sempre pautados pela questão da segurança.

Reafirmando esse pensamento, Jewkes e Reisdorf (2016) explicam que a mera presença da tecnologia mais inovadora, móvel e fácil de usar não melhorará o acesso e os resultados se os usuários não tiverem tempo, espaço, recursos e motivação para engajá-la. No caso dos indivíduos encarcerados, a tecnologia também deve ser contextualizada ou “humanizada”.

Além disso, é importante aumentar a conscientização e a compreensão das complexas barreiras sociais, culturais e políticas enfrentadas por indivíduos encarcerados e alunos da educação digital para garantir o sucesso em longo prazo das iniciativas de e-learning destinadas a esses alunos não tradicionais e isolados (JEWKES e REISDORF, 2016).

Para Knight (2015), o caminho a seguir pode ser focar em sustentar e criar sistemas sociais que suportem uma cultura de aprendizagem tendo na tecnologia uma ferramenta importante para facilitar esse processo. Além disso, as humanidades, especialmente as digitais, devem desempenhar um papel proativo na humanização da prisão pós-moderna.

6. UM PANORAMA DA ATUAL SITUAÇÃO PRISIONAL, DETENTOS E ACESSO À INTERNET

Em algumas jurisdições locais, há relatos de acesso limitado às TICs concedido a alguns presos, porém, a compreensão global dessa situação é escassa devido à falta de investigação nessa área.

Geralmente, o acesso às tecnologias da informação e comunicação é bastante restrito ou limitado apenas à educação e treinamento. Embora certas prisões ofereçam instalações de e-learning e cursos básicos de informática, esses programas costumam envolver o uso supervisionado de software de computador, sem permitir o acesso à internet (JEWKES e JOHNSTON, 2009).

Aas et al. (2010) levantaram uma questão crucial: existe uma coexistência de duas realidades discrepantes. Enquanto os cidadãos livres vivem na "era da informação", os prisioneiros permanecem essencialmente restritos à televisão, a tecnologia mais avançada disponível nos presídios. Essa disparidade cada vez mais os exclui do contato com o mundo vivenciado pelos cidadãos livres, aumentando sua sensação de exclusão.

No que diz respeito aos presidiários, a inclusão digital é decisiva, pois todo apenado que desejar obter uma melhor inserção no mercado de trabalho após o cumprimento da pena, ou mesmo para poder utilizar-se dos inúmeros recursos e benefícios que o mundo digital disponibiliza no campo da educação, necessitará saber como utilizar as novas tecnologias digitais. Sem esse primeiro passo, que é a apropriação desses meios de informação e comunicação, ele se encontrará privado das condições mínimas de inclusão social.

Contudo, vale ressaltar que a justificativa para que se consolidem políticas voltadas para a ressocialização dos apenados deve ser justamente a de propiciar a capacitação profissional desse público juntamente com o desenvolvimento de ações voltadas à educação para a cidadania, viabilizando, assim, a plena inserção desses indivíduos no mercado de trabalho, uma vez que tal qualificação profissional oferecerá meios para que eles possam adquirir maioria política e, assim, serem verdadeiramente incluídos na sociedade.

Existem, claro, alguns precedentes para tornar o acesso à Internet seguro. Na Bélgica, por exemplo, um serviço digital seguro chamado PrisonCloud¹ é usado em celas de prisão onde se oferece acesso à web por meio de diferentes categorias, como assistência médica, busca de emprego, e-learning e outras, onde a segurança é fundamental². Na Austrália, os prisioneiros têm acesso digital sem a capacidade de navegar na web. Os sistemas seguros permitem o acesso apenas ao que chama de "Walled Garden" (jardim murado), no qual os dispositivos estão ligados a um servidor prisional, com cada ação do prisioneiro registrada (FARLEY e PIKE, 2016).

¹ Trata-se de um sistema inédito no mundo introduzido na prisão de Beveren, Antuérpia, permitindo que os prisioneiros acessem a internet, façam ligações e baixem filmes na privacidade de sua própria cela por meio de um monitor de TV, um teclado, um mouse, um telefone celular e uma peça especial de hardware conectado a um servidor. Todo prisioneiro tem um pendrive, um nome de usuário e senha que lhes permite acessar a internet, mas apenas a determinados sites.

Para Farley e Pike (2016), enquanto o modelo australiano restringe o acesso à internet, em especial de conteúdos impróprios, o belga libera o acesso a filmes e TV online, mas de origem puramente recreativa, em oposição aos educacionais e outros conteúdos de reabilitação. O ponto chave é que a tecnologia existe para criação de uma “white-listing”, ou seja, a criação de uma lista de sites e/ou conteúdos acessíveis pré-aprovados.

A tecnologia nunca é neutra, explicam Reisdorf e Jewkes (2016). Logo, para evitar efeitos colaterais indesejados e às vezes negativos, sua implementação precisa ser planejada, projetada adequadamente e a mudança precisa ser orientada. A inserção digital está atrasada. No entanto, é clara a conclusão de que a tecnologia digital equipará os detentos com a educação e as habilidades necessárias para a libertação e a reinserção na sociedade.

7. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste trabalho caracterizou-se por um estudo de caso com abordagem qualitativa. Trata-se de um levantamento de dados e, segundo Yin (2016) é multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo da inclusão digital para alunos detentos e os desafios e os enfrentados pelo docente neste processo.

Foi realizado um estudo de caso descritivo que, destaca Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

A pesquisa realizada no estudo de caso representou um diferencial importante, pelo contato direto com a realidade da educação no sistema prisional, em particular sobre como tem sido a inserção digital dos detentos, uma vez que a inclusão digital nos presídios é, antes de tudo, um forte instrumento, capaz de mitigar o problema da reinserção social desses indivíduos após sua liberdade. E essa inclusão digital deve estar voltada, acima de tudo, à preparação dos indivíduos dos detentos para o exercício pleno da cidadania – tornando-os, assim, melhor preparados para o enfrentamento das necessidades e desafios da sociedade para onde serão futuramente reinseridos.

Na pesquisa bibliográfica, buscou-se abranger os trabalhos dos autores que, nos últimos anos, vêm debatendo o processo de inclusão digital de detentos no sistema penitenciário e, considerando a prática pedagógica diária, as formas de superar os desafios enfrentados pelo docente dentro do sistema prisional.

Como colaboradores dessa pesquisa, foram entrevistados 10 (dez) docentes que já atuaram e que atuam no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. Esses colaboradores lecionaram e/ou lecionam para alunos detentos com média de idade entre 28 e 55 anos. As perguntas formuladas para as entrevistas objetivaram identificar o depoente e levantar, na opinião de cada um deles, informações sobre a importância e os desafios da inclusão digital de alunos no sistema prisional. As respostas coletadas conduziram a uma análise sobre aspectos, cujos resultados nortearam as conclusões da pesquisa.

8. DA ANÁLISE DOS DADOS

Essa última etapa, constituída pela análise dos dados, foi organizada em duas fases. Na primeira delas, foram utilizados dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando aspectos quantificáveis como idade, escolaridade, tempo de pena cumprida e a se cumprir na instituição prisional. Na segunda fase, esses dados foram submetidos a uma análise qualitativa.

9. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa, foi possível para a autora perceber que, em função de uma legislação carente de urgente atualização, os sistemas e instituições prisionais do Brasil ainda não estão totalmente preparados para aceitar e permitir o uso dessas novas tecnologias – soma-se a isso os desafios que o docente enfrenta na prática pedagógica no ambiente prisional como a realização de um planejamento diferente e adaptado que impõe uma mudança na forma de ensinar por não ter acesso aos recursos digitais.

Totalmente em consonância com essa linha de pensamento está o problema defendido por este estudo quando questiona as formas de inserir de forma eficiente a inclusão digital no processo de ensino voltado ao aluno detento em ambientes com limitações de acesso a recursos digitais.

10. O DESAFIO DA INCLUSÃO DO ENSINO DIGITAL PARA ALUNOS DETENTOS: LIMITAÇÕES E DESAFIOS DO SISTEMA PRISIONAL

Caracterização dos participantes

Com o intuito de trazer mais luz sobre a importância da alfabetização digital e as limitações na estrutura do sistema prisional para a inclusão do ensino digital para os alunos detentos, essa pesquisa entrevistou 10 docentes que já atuaram no passado e que presentemente atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. Além desses docentes, foi também entrevistado o diretor do Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares.

11. ANÁLISE DOS DADOS: AS ENTREVISTAS

A análise dos dados da entrevista com os professores sobre a inclusão digital no contexto prisional revelou percepções alinhadas sobre os benefícios dessa abordagem educacional. Os docentes reconheceram o papel crucial da educação digital na preparação dos detentos para o mercado de trabalho e para a reinserção na sociedade após a prisão. Para eles, a inclusão digital é um recurso essencial para oferecer novas oportunidades aos alunos, capacitando-os para lidar com as demandas tecnológicas do mundo contemporâneo.

Ao expressarem suas visões sobre a importância da educação digital, os professores ressaltaram a necessidade de os detentos adquirirem habilidades tecnológicas como uma forma de promover a reintegração social e o acesso ao mercado de trabalho. Eles percebem a tecnologia como uma ferramenta que proporciona dignidade, autoestima e credibilidade aos indivíduos, abrindo portas para um futuro mais promissor.

A visão dos professores sobre a inclusão digital está alinhada com a compreensão de Oliveira (2017), que destacam o potencial das tecnologias atuais para transformar o ambiente educacional, permitindo uma aprendizagem mais ativa e proporcionando oportunidades diversificadas de ensino-aprendizagem em diferentes contextos.

Essa análise evidencia a consistência das percepções dos professores sobre a inclusão digital como um instrumento essencial para a educação de detentos, representando um consenso quanto aos benefícios dessa abordagem para a reintegração e preparação para o mercado de trabalho.

A análise das entrevistas revelou uma lacuna significativa na formação e no acesso dos professores a recursos tecnológicos para aplicação da inclusão digital no ambiente prisional. As respostas dos docentes apontaram para desafios abrangentes no desenvolvimento de estratégias inovadoras nesse contexto. Os relatos enfatizam a falta de qualificações recentes e práticas voltadas para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) dentro do sistema prisional.

Os professores expressaram que as qualificações oferecidas, geralmente por meio de cursos a distância (EAD), são limitadas e não se adequam à realidade do ambiente prisional. A falta de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições, como computadores e acesso à internet, torna a aplicação prática do conhecimento adquirido quase impossível. Isso cria um cenário paradoxal, onde se espera que os professores se qualifiquem para utilizar as TICs, mas as condições e a infraestrutura dentro das prisões não permitem sua implementação efetiva.

Os relatos dos professores corroboram a ideia de Carvalho e Araújo (2020) sobre a importância da formação docente contínua para promover práticas educativas adequadas às necessidades contemporâneas. No entanto, os desafios estruturais no ambiente prisional, como a falta de recursos tecnológicos e a incompatibilidade entre a teoria adquirida e a prática viável, representam obstáculos significativos para a efetiva inclusão digital dos detentos.

A análise das entrevistas com professores revelou a escassez de recursos tecnológicos disponíveis para a inclusão digital dos alunos detentos no sistema prisional, resultando em sérios obstáculos para efetivar a alfabetização digital. Os relatos dos professores evidenciam que, dentro desse ambiente, não há dispositivos nem acesso à internet, o que limita severamente a aplicação prática dos conceitos e conhecimentos relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino.

Os docentes expressam a dificuldade em promover a inclusão digital sem a presença de dispositivos tecnológicos adequados, enfatizando a desconexão entre a teoria e a prática. Eles salientam que, enquanto a sociedade moderna está cada vez mais conectada, os detentos no sistema prisional estão privados desse acesso, utilizando apenas recursos audiovisuais tradicionais, como TV e vídeos educativos.

A falta de dispositivos digitais e a rigidez das regras de segurança são consideradas as principais barreiras para a implementação efetiva da inclusão digital. Os professores manifestam frustração diante da limitação imposta pela estrutura prisional, a qual impede a utilização de recursos tecnológicos essenciais para a alfabetização digital dos alunos detentos. Essa restrição acaba por afetar significativamente a prática docente, impossibilitando o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a inclusão digital no ambiente prisional.

A pesquisa revelou a unanimidade dos docentes em apontar a falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos (TICs) como os principais obstáculos para promover a inclusão digital dos alunos detentos no sistema prisional. Todos os professores destacaram a impossibilidade de trabalhar a inclusão digital sem o acesso a esses recursos fundamentais.

Eles fizeram analogias com situações cotidianas, como um motorista sem carro, para ilustrar a inviabilidade de exercer a inclusão digital sem internet ou TICs. Os professores expressaram preocupação com o impacto que essa falta de acesso terá na reinserção dos detentos na sociedade após o cumprimento da pena, considerando a necessidade de adaptação ao mundo digital para obter emprego e evitar reincidência no crime.

A ausência desses recursos tecnológicos dentro do ambiente prisional foi vista como uma barreira intransponível para a efetivação da inclusão digital. Sem acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, os docentes ressaltaram que o ensino se limita à teoria, sem a prática e aplicação real dos conceitos de tecnologia no processo educativo. Essa lacuna compromete não apenas a educação dos detentos, mas também sua preparação para o mundo fora da prisão, onde o domínio digital é fundamental.

A análise da entrevista revela uma visão unânime entre os docentes sobre os impactos negativos da exclusão digital na reintegração social dos detentos após o cumprimento da pena. Todos compartilham a preocupação de que a ausência de conhecimento tecnológico comprometa significativamente as oportunidades de emprego e a reinserção desses indivíduos na sociedade.

Os professores destacam a importância da alfabetização digital como uma ferramenta fundamental para a reinserção no mercado de trabalho moderno. Alertam que a falta de qualificação tecnológica pode deixar os ex-detentos em desvantagem na busca por empregos e limitar suas chances de reingresso na sociedade.

A exclusão digital é vista como um obstáculo significativo, já que o mundo contemporâneo exige conhecimentos básicos de tecnologia em quase todas as áreas profissionais. Os professores expressam preocupação com a falta de preparação dos detentos para lidar com as mudanças tecnológicas, enfatizando que a ausência desses conhecimentos pode resultar em mão de obra desqualificada e maior propensão à reincidência no crime.

Os docentes ressaltam a necessidade de oferecer capacitação tecnológica dentro do sistema prisional para preparar os detentos para a vida após a prisão. Destacam a importância da utilização de tecnologias web e recursos digitais na formação dos detentos para facilitar sua reinserção na sociedade e aumentar suas chances de obter emprego, reduzindo assim o risco de reincidência criminal. Essa perspectiva destaca a necessidade urgente de implementar a alfabetização digital como um direito essencial para aqueles que retornam à sociedade após cumprir pena.

A análise da entrevista revela que a maioria dos professores reconhece a importância da educação tecnológica na redução da reincidência criminal entre os detentos. Eles enfatizam os benefícios da alfabetização digital na reintegração dos ex-detentos na sociedade.

Os entrevistados destacam que o conhecimento em tecnologia pode oferecer aos detentos oportunidades reais de emprego e competitividade no mercado de trabalho. A habilidade de lidar com dispositivos conectados à internet e sistemas utilizados em estabelecimentos comerciais é vista como uma forma de capacitação profissional.

A alfabetização digital é considerada uma ferramenta que amplia as chances dos ex-detentos de ingressarem na vida acadêmica, se atualizarem para o mercado de trabalho e se integrarem em diversos aspectos da sociedade. Os professores ressaltam que o conhecimento tecnológico pode proporcionar aos detentos novas oportunidades sociais e profissionais após sua liberação.

Além disso, referências acadêmicas como Ravina-Ripoll et al. (2019) também apontam para os objetivos conflitantes da educação prisional, onde o ensino busca manter os presos ocupados, informados, reduzir a reincidência e oferecer formação profissional para melhorar suas perspectivas de reintegração na sociedade.

A análise da entrevista destaca que os professores apontam para desafios significativos em relação à segurança no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) no ambiente prisional. Eles expressam preocupações com o uso inadequado de dispositivos eletrônicos, como celulares e computadores, por parte dos detentos.

A rigidez das regras de segurança é ressaltada como um impedimento para iniciativas práticas de ensino que envolvam o uso de recursos digitais. A existência de laboratórios de informática ou qualquer projeto para a inclusão digital dos alunos detentos é praticamente vetada devido às preocupações com segurança, como casos de uso indevido de celulares ou tentativas de corrupção para introdução desses dispositivos no sistema prisional.

Por fim os resultados mostram que, apesar dos entrevistados enfatizarem a importância da inclusão digital no sistema prisional como um recurso para a mudança no comportamento do aluno detento, assim como sua reinserção social, as lacunas na estrutura do sistema prisional como a falta de estrutura, recursos digitais e acesso à Internet, ainda são fortes barreiras à inclusão digital desses indivíduos.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de entrevistas e a aplicação de um questionário a docentes que atuaram ou atuam no sistema prisional permitiu que fossem esclarecidos alguns fatores de significativa importância sobre a forma como a exclusão digital pode afetar negativamente a reintegração social dos detentos. Entre esses fatores, e, na opinião da autora, os principais obstáculos enfrentados pelos professores, é a legislação penal, inteiramente ultrapassada diante do mundo transformado pela revolução digital, e a falta de recursos tecnológicos disponibilizados pelo sistema prisional dentro desse processo. No aspecto metodológico, foi possível, também, entender melhor como se dá, na prática pedagógica, o processo de ensino no sistema prisional.

As entrevistas permitiram, ainda, compreender a importância da inclusão digital para o aluno no sistema prisional e os desafios enfrentados pelo docente nesse processo, dentre os quais se destacam a mudança da sua metodologia de ensino e a realização de um planejamento adaptado em decorrência de não ter acesso as TIC's

As limitações para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas criativas e inovadoras que ajudem a vencer o desafio da exclusão digital encontram barreiras de fundamental importância em uma legislação que não acompanhou o desenvolvimento tecnológico e, com ele, a necessidade de se adquirir meios seguros para preparar o detento na sua vida pós-prisão, quando ele deverá se reintegrar à sociedade moderna.

Soma-se a isso o alcance dos objetivos específicos que buscaram discutir de que forma as tecnologias digitais podem ser inseridas no sistema prisional e discutir uma mudança no papel e na abordagem de trabalho do professor do sistema penitenciário, particularmente na forma de inserir a inclusão digital para aprimorar o processo de reintegração dos encarcerados numa sociedade digitalizada após sua libertação.

A revelação da ausência de materiais e recursos tecnológicos para uso dos professores revelou uma realidade que ainda está longe de suprir as lacunas que existem dentro da educação digital no sistema prisional e precisa ser suprida para minimizar os impactos negativos que esses indivíduos enfrentarão para serem inseridos no mercado de trabalho após sua liberdade.

Ficou também evidente que é necessário construir estratégias adequadas para a mudança das políticas penais, as quais se preocupem mais com a gestão dos riscos oriundos do acesso dos detentos às novas tecnologias, ao invés de simplesmente proibi-lo, como faz a atual e antiquada legislação. É preciso adotar metodologias de ensino que concorram para a inclusão digital daquelas pessoas hoje encarceradas, mas que, um dia, após cumprirem suas penas, voltarão para o convívio na sociedade.

REFERÊNCIAS

AAS, K. F; GUNDBUS, H. O; LOMELL, H. M. **Technologies of InSecurity**. The Surveillance of Everyday Life. Routledge-Cavendish ed, 2010, 294p.

ARCHEE, R. **Reflections on personal learning environments: theory and practice**. Procedia - Social and Behavioural Sciences, n. 22, p. 419-428, 2012.

ATAÍDE, J. F; MESQUITA, N. A. S. **O Arborecer das TIC na Educação: da raiz aos ramos mais recentes**. Revista Brasileira de Ensino de C&T. Goiás, v. 7, n. 1, p.82-106, jan-abr, 2014.

BEHAN, C; KROLAK, L; IRELAND, T. et al. **Education in prison**. A literature review. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg, Germany, 2021.

FARLEY, H. S; PIKE, A. **Engaging Prisoners in Education: Reducing Risk and Recidivism**, 2016, pp.1-19.

FARLEY, H; HOPKINS, S. **The prison is another country: incarcerated students and (im)mobility in Australian prisons**. Critical Studies in Education, 58(2), 2017, pp.150–167.

FINLAY, J; BATES, J. **What is the Role of the Prison Library?** The Development of a Theoretical Foundation. Journal of Prison Education and Reentry, 5(2), 2019, pp.120–139.

GEHRING, T. **Principles of the Hidden Heritage of Correctional Education and Prison Reform**. Wisdom in Education, 2017. 7(1). Disponível em <http://scholarsworks.lib.csusb.edu/wie/>.

GILES, M; PARIS, L; WHALE, J. **The role of art education in adult prisons: The Western Australian experience**. International Review of Education, 62(6), 2016, pp.689–709.

- HERMANS, R; TONDEUR, J; VAN-BRAAK, J. et al. **The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers.** Computers & Education, 51(4), 2008, pp.1.499-1.512.
- JEWKES, Y; JOHNSTON, H. **Cavemen in an era of speed-of-light technology:** historical and contemporary perspectives on communication within prisons. The Howard Journal of Criminal Justice, 2009. pp.132–143.
- JEWKES, Y; REISDORF, B. C. **A brave new world:** The problems and opportunities presented by new media technologies in prisons. Criminology & Criminal Justice, 16(5), pp.534–551, 2016.
- KEY, A; MAY, M. S. **When prisoners dare to become scholars:** prison education as resistance. Review of Communication, 19(1), 2019, pp.1–18.
- KNIGHT, V; VAN DE STEENE, S. **Digitizing the prison:** The light and dark future. Prison Service Journal, 231, pp.22–30, 2017b.
- NAOMI, S. F. **Work as Foraging:** A Smartphone study of job search and employment after prison. Amer. J. Sociology 123, 5 (2018), pp.1.453–1.491.
- O'DONNELL, I. **The Aims of Imprisonment.** In: Y. Jewkes, B. Crewe and J. Bennett, eds. Handbook on prisons [2nd edn]. London ; 2016. New York: Routledge
- O'SULLIVAN, E; O'DONNELL, I. **Coercive confinement in Ireland:** patients, prisoners and penitents. Manchester, UK ; New York: Manchester University Press, 2012.
- OLIVEIRA, C. **Menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação.** Revista Brasil de Fato. 2017.
- PIKE, A; ADAMS, A. **Digital Exclusion or Learning Exclusion?** An ethnographic study of adult male distance learners in english prisons. Research in Learning Technology, 2012, 20(3): pp.363–76.
- REESE, R. **The Prison Education Project.** International Review of Education, 65(5), 2019, pp.687–709.
- REISDORF, B. C; JEWKES, Y. (B)**Locked sites:** cases of Internet use in three British prisons. Information, Communication & Society, 19(6), 2016, pp.771–786.
- REISDORF, B. C; RIKARD, R. V. **Digital rehabilitation:** A model of reentry into the digital age. American Behavioral Scientist, 62(9), 2018, pp.1.273-1.290.
- RYAN, S. 2012. **Academic Zombies:** a failure of resistance or a means of survival? Australian Universities Review 54(2), 2012, pp.3–11.

VANDALA, Z, **Advancing Rehabilitation through Education:** Ekuseni Secondary School. *Advancing Corrections*, 6, 2018. pp.186–194.

WALMSLEY, R., 2018. **World Prison Population List**. Available at: www.prison-studies.org/sites/default/files/resources/download/wppl

YANG, K. T; WANG, T. H. **Interactive White Board:** Effective Interactive Teaching Strategy Designs for Biology Teaching. *Tech, E-Learning-Engineering, On-Job Training and Interactive Teaching*, 2012, pp.39- 154.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

SPECIAL EDUCATION POLICY AND THE CHALLENGES OF AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

DOI: 10.29327/5385008.1-2

Daiana da Cunha Cavalini Costa¹
Mayara Alves Rangel²
Alline Soares de Oliveira Portella³
Ana Bárbara Rangel⁴
Ingrid Pires Ribeiro⁵

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo aborda a temática da Política de Educação Especial que tem evoluído ao longo dos anos, visando à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Este artigo analisa os desafios enfrentados na implementação de uma perspectiva inclusiva na Educação Especial. O procedimento metodológico é de natureza qualitativa desenvolvida através de pesquisa bibliográfica exploratória. Para tanto, foram examinadas diversas fontes bibliográficas onde exploramos as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência, bem como as limitações do sistema educacional. Além disso, discutimos a importância da formação de professores e a colaboração entre escolas, famílias e comunidades para superar esses desafios. Por fim, apresentamos recomendações para promover uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Política de Educação Especial. Desafios da Inclusão. Formação de Professores Inclusivos. Acessibilidade na Educação.

ABSTRACT

This study addresses the theme of the Special Education Policy that has evolved over the years, aiming at the inclusion of people with disabilities in the educational system. This article analyzes the challenges faced in implementing an inclusive perspective in Special Education. The methodological procedure is qualitative in nature, developed through exploratory bibliographic research. To this end, several bibliographic sources were examined where we explored the barriers faced by students with disabilities, as well as the limitations of the educational system. Additionally, we discuss the importance of teacher training and collaboration between schools, families and communities to overcome these challenges. Finally, we present recommendations to promote truly inclusive Special Education.

Keywords: Special Education Policy. Challenges of Inclusion. Inclusive Teacher Training. Accessibility in Education.

1. INTRODUÇÃO

A Política de Educação Especial tem passado por mudanças significativas ao longo das últimas décadas, com um movimento crescente em direção a uma perspectiva inclusiva. A inclusão educacional é um direito fundamental, reconhecido internacionalmente, e é essencial para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

A oferta de serviços atrelados ao campo da Educação Especial no Brasil foi tradicionalmente apontada pelo financiamento público de empreendimentos das organizações da sociedade civil, que não somente estruturaram espaços de atendimento ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), assim como tiveram papel fundamental na constituição de política educacional proposta a esse grupo (Mazzotta, 2005; Jannuzzi, 2006; Mendes, 2010; Kassar, 2011).

Conforme Lopes (2008), entendemos por “atendimento ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE)”, a adaptação e transformação da sociedade, para que os alunos com necessidades especiais tenham suas necessidades e diferenças respeitadas, proporcionando, a todos, oportunidades iguais. Com a presença crescente desses alunos nas salas de aulas das escolas regulares, torna-se fundamental compreender as características, os fatores, o desenvolvimento, enfim, como cada deficiência se apresenta e exige tratativa diferente seja pela instituição em si como local por excelência de formação educativa, seja pelo docente nas suas relações com esse aluno.

2. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A implementação da Educação Especial Inclusiva é uma aspiração fundamental para promover a igualdade de oportunidades na educação. No entanto, enfrenta desafios complexos. Jannuzzi (2006) destaca os principais desafios encontrados na concretização dessa perspectiva inclusiva:

A acessibilidade inadequada das instalações e tecnologias educacionais, juntamente com atitudes preconceituosas, cria barreiras significativas para estudantes com deficiência. Currículos inflexíveis e metodologias pedagógicas tradicionais não atendem às necessidades diversificadas dos estudantes, tornando essencial a adaptação do ensino. A preparação insuficiente de professores para lidar com alunos com deficiência é um desafio crítico que requer investimento em formação contínua e abordagens inclusivas na formação inicial. A falta de cooperação eficaz entre escolas, famílias e comunidades dificulta o apoio adequado aos alunos com deficiência, prejudicando sua inclusão (JANNUZZI, 2006, p. 36).

Para superar os desafios citados por Jannuzzi (2006), é fundamental investir em acessibilidade, promover a conscientização, desenvolver currículos flexíveis, oferecer formação adequa-

da aos professores e fomentar a colaboração entre todos os envolvidos na educação. A Educação Especial Inclusiva é um direito que pode ser alcançado com esforços contínuos e colaborativos. Tendo como referência os apontamentos citados por Jannuzzi (2006).

2.1. Barreiras Físicas e Atitudinais

Um dos principais desafios na promoção da Educação Especial inclusiva são as barreiras físicas e atitudinais. A falta de acessibilidade nas instalações escolares, nos materiais didáticos e nas tecnologias educacionais pode excluir estudantes com deficiência. Além disso, atitudes preconceituosas e estereótipos sobre pessoas com deficiência ainda persistem, o que pode levar à discriminação e ao isolamento social.

Nosso olhar busca discutir o processo de inclusão da pessoa com Necessidade Educacionais Especializada, 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 Público Alvo da Educação Especial (PAEE), 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.

Nesse exposto, Araújo (2015) diz que a acessibilidade se insere na política de inclusão social e, nesse sentido, pode ser definida como a condição para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse sentido, Cabral (2021, p. 153) explica que só existe a incidência da acessibilidade quando há uma cooperação interdisciplinar entre os sujeitos.

A Lei da Acessibilidade foi criada para garantir direitos igualitários assim como possibilitar que as pessoas com necessidades especiais, mantenham uma qualidade de vida adequada, possibilitando a eles acesso a todos os espaços. O conceito de acessibilidade pode ser obtido através do Art. 3º da Lei 13.146/2015. No que se refere especificamente a acessibilidade na escola, existe no artigo 24 do Decreto 5296/2004, especificações direcionadas a esse tipo de instituição, nele fica claro que os estabelecimentos educacionais devem proporcionar condições básicas de acesso, onde os alunos com necessidades especiais (deficientes) possam utilizar

o mesmo espaço que os demais, sem com isso ser prejudicado ou excluído, o artigo cita, por exemplo, a adequação correta de salas de aulas, auditórios, sanitários, quadras etc. Atualmente para que um estabelecimento de ensino consiga autorização de funcionamento, é obrigatório o cumprimento de todas essas regras, no entanto, muitas instituições que já estão em funcionamento há vários anos simplesmente burlam essas normas, ou fingem desconhecer o que assegura a lei (BRASIL, 2004).

Sabe-se que os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência nas escolas, estão relacionados a concepção de espaços, artefatos e produtos adequados ao uso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2019, p. 14).

Neste sentido, as escolas precisam oferecer uma infraestrutura adequada que possibilitem aos alunos portadores de necessidades especiais, meios apropriados a qualidade do ensino. Todavia, esses recursos podem ser a instalação de corrimões e guarda-corpos, elevadores, pisos táteis, rampas, sinalizações sonoras, táteis e visuais (piso/paredes) (BRASIL, 2019, p. 15).

Além disso, ter banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida; Sala de recursos multifuncionais, que constituem equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas públicas com alunos da educação especial; e salas de aula com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. São medidas que atuam na infraestrutura das escolas que lidam diariamente na educação especial, e por isso, devem estar devidamente adequadas (BRASIL, 2019, p. 13).

No exposto, é dever dos governantes atender o básico da infraestrutura nas escolas, porque, os alunos portadores de necessidades especiais enfrentam diariamente e dificuldades na busca pelo aprendizado e precisam encontrar nas escolas condições que sejam atendidas suas necessidades (IBC, 2018).

2.2. Políticas Públicas na Formação de Professores

A ideia de política pública é algo complexo, pois não há uma teoria completa e definida sobre o tema, mas sim vários conceitos que formam o que pode ser traduzido como política pública. As políticas públicas estão diretamente associadas ao Estado (GIANEZINI et al., 2017).

Para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, os governos se utilizam das Políticas Públicas que podem ser definidas da seguinte forma: “[...] Políticas

Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...).” Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (LOPES; AMARAL, 2018, p. 15).

Inclusão da Educação Especial na Formação Inicial: A política pública deve exigir que a formação inicial de professores inclua cursos obrigatórios relacionados à Educação Especial Inclusiva, para que os futuros educadores estejam preparados desde o início.

A formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Especial inclusiva. Muitos educadores podem não estar preparados para lidar com as necessidades específicas de estudantes com deficiência. Investir em programas de formação continuada e desenvolver currículos inclusivos nas instituições de ensino superior é passos essenciais para preparar os professores para atender a essa diversidade. A Política Pública foca o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes identificados como público alvo da Educação Especial nas escolas regulares, as quais devem garantir:

A formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbana, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, a Educação Especial passa a unir-se a proposta pedagógica da escola regular, a partir da identificação, elaboração e coordenação dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para acabar com barreiras para a total participação dos alunos.

2.2.1. Investimento em Formação Continuada

Deve haver investimento contínuo na formação continuada de professores para que eles possam se manter atualizados sobre as melhores práticas e as últimas pesquisas em Educação Especial Inclusiva.

Deste modo, passa a ser necessária a presença de profissionais capacitados na escola: um intérprete de LIBRAS nas ações do AEE, bem como de um guia intérprete; o monitor ou cuidador (para higiene, alimentação e locomoção) no acompanhar aos alunos PAEE que precisam desse recurso; professores com informações gerais adquiridos na formação inicial e/ou continuada, com conhecimentos específicos em relação às deficiências e e outros aspectos que submergem as características dos alunos identificados como Público Alvo da Educação Especial, além de conhecimentos em gestão de sistemas educacionais inclusivos.

2.2.2. Apoio para Professores em Áreas Desfavorecidas

A política deve abordar a necessidade de atrair e reter professores de Educação Especial Inclusiva em áreas desfavorecidas, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a educadores qualificados.

A Educação Especial Inclusiva é um compromisso com a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades. No centro desse esforço está a formação de professores, que desempenham um papel vital na promoção de práticas inclusivas nas salas de aula. Segundo Mazzotta (2005) a preparação adequada dos educadores é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Mazzotta (2005) cita a importância da formação de professores na Educação Especial Inclusiva e as estratégias-chave para tornar isso uma realidade.

A formação de professores deve começar com uma compreensão sólida da diversidade de necessidades, habilidades e estilos de aprendizado dos alunos. Os educadores devem estar cientes das diferentes deficiências, transtornos e condições de saúde que podem afetar os alunos e aprender a adaptar seu ensino de acordo (MAZZOTTA, 2005, p. 44).

Mendes (2010) corrobora dizendo que a formação de professores deve se concentrar no desenvolvimento de competências específicas em educação inclusiva. Isso inclui a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis a todos os alunos, adaptar o currículo e os materiais didáticos e implementar estratégias de ensino diferenciadas.

Neste contexto Kassir (2011) afirma, a formação de professores não deve se limitar apenas ao aspecto técnico, mas também enfatizar a importância da empatia e da sensibilidade. Os professores precisam aprender a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso envolve a criação de planos de ensino flexíveis, o uso de estratégias de ensino diferenciadas e a incorporação de tecnologia assistiva quando apropriado. Os educadores devem ser capazes de criar ambientes acolhedores e de apoio, nos quais todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

Segundo Mazzotta (2005) a formação de professores na Educação Especial Inclusiva deve ser contínua. À medida que novas pesquisas e práticas emergem, os educadores devem estar dispostos a se atualizar e adaptar constantemente suas abordagens. Os educadores devem analisar regularmente suas ações, identificar áreas de melhoria e buscar soluções criativas para os desafios encontrados.

A política pública deve destacar a importância da Educação Especial Inclusiva e promover a conscientização e a sensibilização entre todos os atores envolvidos na educação, incluindo educadores, pais, alunos e comunidades (GIANEZINI et al., 2017, p. 17).

Deve-se estabelecer padrões rigorosos de qualidade para a formação de professores na área da Educação Especial Inclusiva. Isso inclui a definição de currículos, competências e práticas de ensino inclusivas. A política pública deve incentivar a colaboração entre diferentes profissionais, como professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para apoiar de maneira abrangente os alunos com deficiência.

2.2.3. Acesso à Tecnologia Assistiva

A política deve garantir que os professores tenham acesso às ferramentas e tecnologia assistiva necessárias para apoiar os alunos com deficiência em suas salas de aula. Diante dos avanços tecnológicos, a Tecnologia Assistiva (TA) abrange uma área de estudo que aponta caminhos, horizontes e possibilidades para a autonomia e o processo de inclusão de pessoas com deficiência em todo seu meio social e escolar. Sendo assim a (TA) é um elemento fundamental de apropriação para estes indivíduos (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 161).

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), a tecnologia assistiva são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Entende-se que para alguns alunos com necessidades especiais (deficiência) a utilização de tecnologia assistiva tornou-se uma das formas mais adequadas de ter acesso ao conhecimento, no intuito de ampliar suas habilidades e cooperar nos seus estudos, na sua comunicação e na interação com o outro. Isto posto é fundamentalmente apropriado que haja mais aprofundamentos de estudos relacionados à (TA) e sua apropriação pelo indivíduo com deficiência. Assim, com aprofundamentos de estudos na área de tecnologia assistiva, com a estruturação das escolas e com a percepção do professor em permitir que a pessoa com deficiências e sinta parte desse contexto, supostamente a inclusão acontecerá de forma efetiva facilitando o aprendizado desse aluno. Contudo, entende-se que é um processo complexo, mas que tanto o professor quanto o aluno constituirão uma relação pedagógica que cumpra com a função social da escola na vida dos indivíduos singulares (CONTE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 162).

2.2.4. Promoção da Pesquisa e Inovação

A política deve incentivar a pesquisa e a inovação na área da Educação Especial Inclusiva, de forma a impulsionar constantemente a qualidade do ensino. Segundo Gianezini et al. (2017). Uma política pública robusta e abrangente sobre a formação de professores na

Educação Especial Inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a inclusão e a equidade na educação. Ela deve ser desenvolvida em colaboração com todas as partes interessadas, incluindo educadores, famílias, organizações da sociedade civil e especialistas em educação inclusiva, para criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e igualitário.

3. ESCOLAS, FAMÍLIAS E COMUNIDADES: UMA ALIANÇA PARA SUPERAR OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A implementação bem-sucedida da Educação Especial Inclusiva não é uma tarefa que pode ser realizada isoladamente. Ela requer um esforço conjunto e colaborativo entre escolas, famílias e comunidades. Quando esses trabalham em conjunto, podem superar os desafios que muitas vezes surgem ao tentar criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

As escolas desempenham um papel crucial na promoção da Educação Especial Inclusiva. Elas são os espaços onde a aprendizagem acontece e, portanto, devem ser modelos de inclusão. As escolas precisam criar ambientes acolhedores e acessíveis, adaptar seus currículos e práticas pedagógicas, e oferecer apoio individualizado para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A escola inclusiva é aquela que abre espaço para todas as crianças, incluindo as que apresentam necessidades especiais, pois, o princípio de inclusão parte dos direitos de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais. Portanto, se faz necessário a garantia do processo de inclusão, conferindo aos profissionais a responsabilidade de fazê-lo da melhor maneira (YOSHIDA, 2018).

Sabe-se que os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência nas escolas, estão relacionados a concepção de espaços, artefatos e produtos adequados ao uso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, que contemplem o desenho universal, com o objetivo de atender simultaneamente a todas as pessoas com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, independente, segura e confortável, garantindo elementos e soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2019, p. 14).

Neste sentido, as escolas precisam oferecer uma infraestrutura adequada que possibilitem aos alunos portadores de necessidades especiais, meios apropriados a qualidade do ensino. Todavia, esses recursos podem ser a instalação de corrimões e guarda-corpos, elevadores, pisos táteis, rampas, sinalizações sonoras, táteis e visuais (piso/paredes) (BRASIL, 2019, p. 15).

3.1. Participação das Comunidades e das Famílias

Deve haver disposições para envolver ativamente as famílias e as comunidades no processo educacional, reconhecendo seu papel essencial no apoio aos alunos com deficiência.

Segundo Silva (2017), as famílias desempenham um papel central na vida de seus filhos. Quando se trata de Educação Especial Inclusiva, o apoio e a participação ativa das famílias são fundamentais. Isso envolve estar envolvido na educação de seus filhos, colaborar com os professores, compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos e participar de reuniões escolares e atividades relacionadas à educação.

Para Yoshida (2018), as famílias podem ser uma rede de apoio se conectar com grupos de professores voltados para a inclusão para obter orientação e compartilhar experiências. No entanto, também é importante reconhecer os desafios. Enfrentamos barreiras culturais e de comunicação. Às vezes, famílias e escolas têm diferentes expectativas, e a falta de compreensão mútua pode dificultar a colaboração.

As comunidades também desempenham um papel importante na promoção da Educação Especial Inclusiva. Elas podem oferecer apoio emocional, recursos e oportunidades para os alunos com deficiência. Isso inclui programas extracurriculares inclusivos, voluntariado, orientação profissional e eventos que promovam a conscientização sobre a inclusão.

A colaboração entre escolas, famílias e comunidades é uma aliança poderosa na busca por uma Educação Especial Inclusiva eficaz. Ao trabalharem juntos, podem superar os desafios, construir ambientes inclusivos e promover oportunidades educacionais igualitárias para todos os alunos. Essa colaboração não apenas beneficia os estudantes com deficiência, mas também enriquece a sociedade como um todo, ao promover valores de respeito, diversidade e solidariedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pautou-se em pesquisa bibliográfica, foi possível alcançar os objetivos propostos de analisar os avanços e desafios enfrentados na Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica no Brasil, embasado em pesquisa bibliográfica exploratória de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de material bibliográfico, com apontamento, livros e artigos disponíveis em fonte confiável que versam a Educação Inclusiva.

A legislação e os textos pesquisados para a elaboração desse trabalho sobre educação inclusiva deixam bem claro que renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno com necessidades especiais, e não o contrário. Em segundo, que o professor, que é considerado o agente determinante da transformação da escola, deve ser preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos por parte dos alunos.

A Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica é uma questão de ética, de valores, de conscientização e certamente de princípios humanos. Na busca de analisar o processo de formação continuada do professor/educador no contexto inclusivo, verificou-se que, a Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica é possível através de uma formação continuada adequada as necessidades dos alunos, da conscientização da população em geral, da mediação do professor/ educador, dos estímulos do meio e dos métodos educativos adequados às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E. H. S. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a universidade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015, 86p.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília. Senado Federal, 1996

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. **Decreto 5296**, de 2 de dezembro de 2004. estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei no 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: < L10098 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 jul. 2023.

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: 14 jun. 2023.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. **Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade**. Educação em Revista, v. 33, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193637>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

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.

IBC. Instituto Benjamin Constant. **Os conceitos de deficiência – as diversas definições**. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ORIENTACOES-BASICAS/tipos-de-deficiencia.pdf.> Acesso em: 07 jun. 2023.

LOPES, B.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG. 2018. Disponível em: <<http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/manual%20de%20politicass%20p%C3%BAblicas.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Educação Básica**. Resultados finais do Censo Escolar 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/84011-inep-divulga-resultados-finais-do-censo-escolar-2019>>. Acesso em: 6 jun. 2023.

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, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. pp. 522-545, Março de 2017. ISSN:2448-0959

OLIVEIRA, T. S.; SALIM, M. A. S. A tecnologia assistiva e as tecnologias da informação na educação especial sob a perspectiva da inclusão. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 5, p. 57-72, 2018. Disponível em: <<http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/797/734>>. Acesso em 14 jun. 2023.

RODRIGUES Janine, M. C. e SPENCER, Eric. **A Criança Autista: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2015.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 29 de março de 2018. Notícias, 2018. Disponível em: < [Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública \(gestaoescolar.org.br\)](http://gestaoescolar.org.br)>. Acesso em: 13 jun. 2023.

O PAPEL DO LÚDICO NO ESTÍMULO À LEITURA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE ROLE OF PLAY IN ENCOURAGING READING
IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

DOI: 10.29327/5385008.1-3

Deuzedina Pinto de Souza Simões¹
Vivian Miranda Lago²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado intitulada “A Ludicidade no Desenvolvimento da Leitura de Crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental”, que teve por objetivo descrever a importância do lúdico no processo de desenvolvimento da leitura em crianças do primeiro ano do ensino fundamental. O estudo discorre sobre a inserção dos jogos e brincadeiras como forma de contribuição e motivação no processo de desenvolvimento da leitura de crianças do 1º ano do ensino fundamental, buscando compreender a relevância do brincar como um componente essencial na educação infantil e pela importância do professor como mediador nesse processo. A partir de autores como Kishimoto (2008), Brougère (2002), Jean Piaget (1990), Vygotsky (1979), entre outros autores, foi realizada uma revisão de literatura. A metodologia pautou-se sobre uma revisão bibliográfica teórica que fundamentou a temática Jogos de alfabetização para alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Lúdico no desenvolvimento da leitura. Jogos e brincadeiras. Professor mediador.

ABSTRACT

This article is the result of a master's entitled “Playfulness in the Development of Reading in Children in the 1st Year of Elementary School”, degree research that aimed to describe the importance of play in the process of reading development in children in the first year of elementary school. The study discusses the inclusion of games and games as a form of contribution and motivation in the process of developing reading for children in the 1st year of elementary school, seeking to understand the relevance of playing as an essential component in early childhood education and the importance of the teacher as mediator in this process. Based on authors such as Kishimoto (2008), Brougère (2002), Jean Piaget (1990), Vygotsky (1979), among other authors, a literature review was carried out. The methodology was based on a theoretical bibliographical review that founded the theme Literacy games for students in the first year of elementary school.

Keywords: Playfulness in reading development. Games and jokes. Mediator teacher.

1. INTRODUÇÃO

O estudo aborda o impacto da ludicidade no desenvolvimento da leitura em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Explora-se o papel essencial das atividades lúdicas, como brincadeiras sensoriais, faz de conta e estímulos musicais, no crescimento cognitivo, físico e emocional dos pequenos. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da independência, preparando as crianças para um futuro autônomo e enriquecedor.

Destaca-se o brincar sensorial, que permite à criança explorar objetos e materiais, promovendo a compreensão de diversos fenômenos e estimulando o aprendizado interdisciplinar. Além disso, ressalta-se a importância do movimento corporal para o aprimoramento das habilidades motoras nessa fase. O jogo simbólico também é enfatizado, destacando-se o papel do canto, dança, narrativas e questionamentos para um crescimento saudável, especialmente no Ensino Fundamental anos iniciais.

A pesquisa ancora-se nas ideias de Piaget (1990), enfatizando que o ato de brincar não apenas desenvolve habilidades cerebrais, físicas e sociais, mas também prepara a criança para se tornar um indivíduo socialmente competente. De acordo com Piaget (1990), a brincadeira exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois envolve interações com pais e colegas que contribuem para a construção de habilidades cerebrais, físicas e sociais, preparando a criança para se tornar um indivíduo socialmente competente no mundo contemporâneo. Ademais, o ato de brincar de faz de conta representa outra forma importante de desenvolvimento pois permite que a criança compreenda e explore o mundo em sua volta.

Assim, propõe-se uma pesquisa que visa implantar jogos pedagógicos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Itapemirim/ES. Esta pesquisa busca não apenas ensinar, mas também promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de um ambiente educacional mais dinâmico e participativo.

2. JOGO COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM

Segundo Kishimoto (2008), o jogo sensório-manipulativo desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças absorvam as propriedades dos objetos e compreendam as leis que os regem. Durante esse processo, a criatividade é estimulada, ao passo que se fortalece a sensação de segurança, confiança e controle sobre o ambiente. De forma inconsciente e natural, a criança adquire habilidades essenciais para seu desenvolvimento por meio da interação com os brinquedos.

O jogo representa a primeira ferramenta de aprendizado para a criança, possibilitando a exploração e a descoberta do mundo ao seu redor desde os primeiros anos até os sete anos de idade. Ao explorar e manipular jogos e brinquedos, as crianças têm a oportunidade de desvendar o ambiente, desenvolvendo autonomia e habilidades de comunicação.

Portanto, o jogo assume um papel central nessa fase educacional, sendo um elemento privilegiado capaz de integrar diversas situações, experiências, conhecimentos e atividades, contribuindo significativamente para o crescimento e a aprendizagem das crianças.

A criança vê o mundo como um jogo e todas as suas ações são concebidas como parte do jogo do qual a criança faz parte e gosta. Brougère (2002) discute o importante papel que Froebel deu ao jogo em relação à criança, considerando-o como uma atividade espontânea e necessária ao seu desenvolvimento físico e cognitivo. Froebel elaborou uma série de materiais, que denominou dons, por meio dos quais se treina a educação intelectual dos sentidos, especialmente o tato. Ele também usou materiais que melhoraram a qualidade da educação, como objetos e móveis usados pelas crianças ao cultivar jardins.

Brougère (2002) afirma que o jogo é como uma prática organizada de atividade motora, independentemente de ser regulada ou espontânea. Pode-se dizer que a criança está brincando enquanto está em estado de vigília, cessando essa atividade apenas quando está dormindo.

Para Brougère (2002), o jogo é um recurso muito importante no processo de ensino/aprendizagem da criança, devido a condição essencial que os jogos representam no desenvolvimento das crianças, sendo um elemento importante que irá auxiliá-las durante seu caminho para se tornarem adultos.

Se optarmos por utilizar o jogo como uma metodologia educacional, de acordo com Kishimoto (2008), esse enfoque atribui um papel fundamental aos materiais, sendo crucial providenciá-los com uma ampla variedade de recursos que concedam às crianças a liberdade necessária para estimular suas imaginações e revivê-las em suas brincadeiras. Brougère (2002) destaca a importância significativa dos jogos no desenvolvimento cognitivo e motor, resultado da interação que a criança estabelece com objetos, seu ambiente, outras crianças e consigo mesma.

Os jogos estimulam o desenvolvimento cognitivo da criança por meio da atividade motora, da linguagem, de sua capacidade de simbolização e aquisição de habilidades. Através das brincadeiras ocorre o desenvolvimento da criança, oportuniza a consciência dela para identificar o ambiente ao seu redor e, ao mesmo tempo, permite a construção de seu próprio aprendizado.

Kishimoto (2008) destaca a importância significativa do uso de brinquedos e jogos no processo de aprendizado das crianças, devido à responsabilidade que essa abordagem

confere em termos cognitivos, emocionais e motores. Nesse sentido, brinquedos de construção e jogos que envolvem ações como montar, encaixar, sobrepor, entre outras, bem como brinquedos de representação funcional, como carros, caminhões, trens ou objetos que se movem, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo adequado das crianças.

Brougère (2002) considera o jogo como uma atividade capaz de expressar a vida, o brincar é comparável ao viver. As crianças, por meio das brincadeiras, internalizam o mundo ao seu redor, graças à interação que fizeram com os brinquedos, podendo expressar suas emoções e sentimentos.

3. O BRINQUEDO COMO COMPLEMENTO ESSENCIAL PARA O JOGO

Brougère (2002) define brinquedos como objetos do cotidiano, elementos naturais ou outras ferramentas físicas que estão presentes na vida da criança, proporcionando-lhes identificação e afeto. Kishimoto (2008) define o jogo como uma atividade que oferece às crianças espaços para testar, praticar, explorar, experimentar e interagir com pessoas e objetos (p.78). Os objetos mencionados por Kishimoto se tornam brinquedos devido ao significado que as crianças lhes atribuem ao utilizá-los.

Brinquedos são todos os objetos que, de maneira lúdica, entram em contato com a criança. Qualquer elemento que a criança use para satisfazer sua curiosidade, explorar e pesquisar é, para ela, um brinquedo. Esses brinquedos funcionam como extensões de sua própria identidade no ambiente que a rodeia, ajudando-a a descobrir, interpretar e interagir com o mundo ao seu redor.

De acordo com Kishimoto (2008), brinquedo é todo objeto que a criança utiliza como mediador em uma situação de jogo, independentemente da origem ou finalidade para a qual o objeto foi feito. Como a brincadeira é a principal atividade realizada pela criança, todo material, objeto, coisa ou entidade que for colocado em seu escopo, será considerado brinquedo. Em conclusão, as crianças brincam com tudo ao seu redor, desde seu próprio corpo, pessoas, brinquedos, objetos e entidades de qualquer natureza.

Kishimoto (2008) considera que o uso de materiais básicos em crianças pré-escolares é algo essencial devido à sua contribuição para o desempenho de sua principal atividade que é o jogo. Ele também comenta que a criança constrói, simboliza e classifica através da manipulação que faz com os objetos que utiliza.

Kishimoto (2008), recomenda seguir uma série de diretrizes fundamentais para selecionar o brinquedo certo para as características da criança e os objetivos que queremos alcançar

com o uso desse material. O brinquedo tem que promover a criança a performar, fazê-la querer tocá-la, manuseá-la livremente. Ele deve ser preparado de forma simples, sem muitas complexidades ao utilizá-lo, e tentar facilitar a aquisição para que a escola ou a sala de aula sejam econômicas.

Outra orientação a ser considerada na seleção do brinquedo, são suas medidas, já que seu tamanho deve ser proporcional à sua capacidade de brincar, evitando aqueles brinquedos muito grandes, pois muitas vezes causam confusão e desinteresse.

Por fim, devemos escolher o brinquedo que melhor se adapte à fase de desenvolvimento da criança, para que possamos aproveitar seu manuseio e uso.

Os brinquedos também têm que atender a uma série de critérios e características, a fim de proporcionar à criança o máximo de seu potencial. Neste sentido, tudo o que é dado à criança como brinquedo, deve cumprir as normas de segurança relevantes, deve ser fácil de instalar e usar, deve ser benéfico para a aprendizagem, tem de ser estético, sólido, prático e tem de despertar algum interesse para a sua utilização.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, geralmente, trabalha-se com cantinhos de leitura e jogos. Nesse sentido, os cantinhos devem ter todo tipo de materiais e objetos, sejam eles específicos ou não para escolas, mas devem estar relacionados e fazer parte de sua vida e do ambiente cultural onde crescem. Kishimoto (2008), consideram essas áreas como uma das áreas mais engenhosas da escola e onde todos os materiais que influenciam o desenvolvimento infantil têm papel próprio, por se tratar de um lugar, que é possível realizar diferentes ações, como reflexão, exploração, pesquisa, interesse pela leitura, enfim, a área favorece o desenvolvimento da criança.

Da mesma forma, Vygotsky (1979), considera os cantos como uma metodologia de aprendizagem onde é oferecida ao professor a oportunidade de aprender através de materiais que estimulem a experimentação, o carinho, a relação entre iguais e, claro, garantam o desenvolvimento construtivo através da zona de desenvolvimento proximal oferecida pelo professor. As crianças têm a necessidade de tocar em tudo o que veem, com o propósito de saber, saber o que é, o que faz, suas mãos funcionam como seus olhos, se não tocam não conseguem descobrir nem internalizar o que observam.

Se considerarmos que os materiais devem estar em todas as salas de aula, em especial dos primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental, incondicionalmente, o brinquedo é o material por excelência no desenvolvimento infantil. A sala de aula deve ser equipada com aqueles brinquedos que promovem a internalização do conhecimento através da experimentação e manipulação, os brinquedos ocupam um lugar significativo dentro dos materiais que compõem a educação das crianças.

4. BENEFÍCIOS DOS JOGOS

Benefícios criativos, é outra parte importante do jogo sem regras predeterminadas que incentiva as crianças a serem criativas. Elas têm que desenvolver as regras e regulamentos em torno de sua peça, determinar a direção que elas querem que seu jogo vá, e assumir novos papéis. Kishimoto (2008), encontrou uma conexão direta entre o jogo e a criatividade.

As crianças receberam objetos e foram autorizadas a interagir com os objetos de várias maneiras, dependendo de qual grupo estavam. No final, as crianças que foram autorizadas a brincar livremente com os objetos que receberam desenvolveram três vezes mais usos não padronizados para os objetos. Isso é comparado aos grupos mais restritos no uso dos objetos. (KISHIMOTO, 2008, p. 43).

No geral, o jogo livre e a criatividade que ela desenvolve, é importante para as crianças na educação futura, suas futuras ocupações e em uma variedade de outras maneiras. Além de proporcionar às crianças a oportunidade de se divertirem, a brincadeira contribui para o desenvolvimento das crianças. Bowne e Patte (2013) esboçam benefícios para o desenvolvimento das crianças, um deles, são benefícios físicos envolvidos na brincadeira.

Enquanto jogam, eles ganham habilidades motoras brutas e finas, desenvolvem seu senso de equilíbrio, aprendem a superar desafios e gerenciar riscos, e assim por diante. Além disso, o locomotor pode melhorar a saúde e o bem-estar geral da criança. Brincar pode ajudar na prevenção da obesidade e diabetes, bem como ajudar as crianças a construir músculos mais fortes, melhorar sua densidade óssea e aumentar suas funções cardíacas e pulmonares.

Benefícios cognitivos é outra parte do desenvolvimento infantil. A brincadeira realmente afeta o desenvolvimento neurológico, e pode influenciar circuitos neurais no cérebro de uma criança. O brincar pode ensinar às crianças habilidades de tomada de decisão e resolução de problemas, ajudá-las a entender estratégia, regras e objetivos e contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de julgamento e raciocínio. Um famoso teórico do desenvolvimento infantil, Jean Piaget (1990, p. 64), disse,

O papel do jogo na construção do conhecimento é a via mais claramente articulada do desenvolvimento infantil. Os benefícios sociais são outra parte importante do desenvolvimento infantil. Muitas vezes, as crianças esperam brincar porque isso lhes dá a chance de interagir com seus amigos, e conhecer novos colegas.

A brincadeira auxilia as crianças no desenvolvimento de relacionamentos com seus pares, amigos e familiares. Além disso, a brincadeira ensina as crianças a negociar com muitos tipos diferentes de pessoas, permite que as crianças aprendam regras sociais e culturais, ajuda a desenvolver suas habilidades de cooperação e trabalho em equipe, e talvez o mais importante, melhora suas habilidades de comunicação.

Enquanto as crianças estão brincando e se divertindo, elas estão aprendendo habilidades que são fundamentais e permitirão que elas se tornem adultos socialmente ajustados e bem adaptados. No geral, estamos começando a observar uma tendência, onde as crianças estão gastando menos tempo brincando. As crianças estão passando mais tempo em ambientes acadêmicos e em atividades organizadas, e menos tempo se engajando em brincadeiras gratuitas. Dado seus muitos benefícios, é importante que protejamos e promovamos o jogo.

Passar um tempo se engajando na brincadeira, além de atividades mais organizadas, garantirá que a vida das crianças seja equilibrada e essencial para o seu desenvolvimento. Será útil para seu equilíbrio trabalho-vida, bem como em sua vida como um bom cidadão e, assim, se transformar em um cidadão global também. Gascoyne (2012, p. 32) identifica sentidos internos e externos.

Os sentidos internos, ou 6°, que ela identifica são vestibulares (equilíbrio), proprioceptivo (posição no espaço), cinestésico (movimento), barico (peso) e térmico (temperatura). No entanto, vamos focar mais nos cinco sentidos externos, que são visuais (visão), olfativo (cheiro), auditivo (som), tátil (toque) e gustativo (sabor).

Em jogo, podemos usar diferentes materiais para estimular esses sentidos. Aqui, tocaremos em vários materiais, ou objetos, e no sentido externo associado. Visual; para estimular nosso senso de visão, podemos usar objetos com diferentes cores, padrões, formas e tamanhos. Olfativo; nosso olfato pode ser estimulado por muitos perfumes diferentes. O ar livre tem muitos cheiros diferentes, de animais, árvores e outras plantas. Assar, e outras brincadeiras culinárias, pode produzir diferentes aromas.

Além disso, podemos adicionar aromas artificiais a massa de modelar, lodo e outras atividades de jogo sensorial. Auditivo; no que diz respeito ao nosso senso de audição, há muitas maneiras de estimular esse sentido. As crianças podem ouvir diferentes toques, tons e volumes de som, que podem ser criados a partir de uma variedade de materiais. Tátil, para estimular nosso senso de toque, podemos usar objetos com diferentes texturas, como objetos duros, macios, viscosos, ásperos ou lisos.

5. ATIVIDADES SENSORIAIS

A brincadeira sensorial permite que as crianças aprendam e entendam sobre o mundo ao seu redor. É importante para todas as crianças e inestimável para crianças mais novas e com necessidades especiais de aprendizagem. O jogo sensorial tem todos os mesmos benefícios que mencionamos anteriormente, com alguns recursos adicionais. Há muitos educadores líderes que acreditam no jogo sensorial, como meio de aprendizagem (Gascoyne, 2012).

Froebel (1917) estabeleceu as bases para grande parte do nosso sistema educacional moderno, e enfatizou o jogo sensorial, e experiências em primeira mão, como uma principal ferramenta de ensino em suas creches. A brincadeira sensorial permite que as crianças explorem e investiguem os materiais com os quais estão brincando, e o mundo ao seu redor. As crianças utilizam o método científico de observar, experimentar e tirar conclusões. Isso ajuda o cérebro das crianças a se desenvolver. Elas recebem informações sensoriais, e seus cérebros aprendem a decifrar quais informações são e não são importantes e, portanto, quais informações podem ser filtradas. Por exemplo, algumas crianças são exigentes com a comida, devido a certas texturas.

Ao longo das últimas décadas, tem havido uma atenção crescente para o uso de jogos digitais na aprendizagem e instruções, muitas vezes referidos como jogos sérios ou Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ). A esse respeito, duas dimensões da aprendizagem são consideradas como contribuindo para a ABJ: cognitiva e afetiva (Becker et al., 2021). Ambas as dimensões da aprendizagem enfatizam a adaptação da aprendizagem para acomodar as necessidades cognitivas e o interesse dos alunos e fornecem motivação para a aprendizagem.

Estudos anteriores mostraram que a ABJ é mais eficaz do que as instruções convencionais, como palestras ou instrução em sala de aula (Van Oers, 2020). No entanto, argumenta-se que a ABJ geralmente envolve ambientes de aprendizagem complexos, onde os jogadores podem ser facilmente sobrecarregados por informações e atividades fornecidas para a aprendizagem. Isso levanta uma questão de saber se os ambientes de ABJ podem permitir que os alunos se envolvam no processamento de atividades cognitivas, pois requer um design e suporte instrucional cuidadoso (por exemplo, andaimes, feedback etc.) de professores como designers e facilitadores.

Há também um debate de que a ABJ é percebida pelos professores como uma abordagem eficaz nas práticas educacionais. Os professores muitas vezes reconhecem os méritos dos jogos, enquanto se queixam da dificuldade de completar um design instrucional eficaz, o que dificulta seriamente as vantagens da ABJ.

Taylor (2019) acredita que as novas mídias representavam uma ameaça à autoridade dos professores na prática. Uma das razões pode estar relacionada a interesses e entendimentos diferenciados da ABJ. Embora muitos professores estejam confiantes no desenvolvimento de habilidades computacionais como apresentado no projeto "Jogo Sério" Bodrova (2018), existe um medo sobre a adoção de tecnologias digitais para o ensino.

Além disso, acredita-se que muitos professores separem as "tecnologias digitais" da jogo sério, pois tendem a não vê-la como uma entidade para a aprendizagem e o ensino. Isso indica abordagens pedagógicas construtivistas que muitas vezes enfatizam que os jogos possibilitaram oportunidades autênticas de aprendizagem, onde os alunos são agentes no processo. É mais provável que

os professores utilizem as mesmas práticas pedagógicas para o uso de ferramentas ou plataformas fornecidas, como outras ferramentas ou recursos em sua sala de aula (VAN OERS, 2020).

É notável que o desenvolvimento de capacidades dos professores em alfabetização, segundo Van Oers (2020), por meio de jogos atende às necessidades e expectativas do aluno em um ambiente ABJ. De acordo com o princípio e o valor da cultura do jogo digital, o papel dos professores precisa ser explicitamente expresso quando a ABJ é geralmente co-projetado e conduzido com os alunos.

6. DEFININDO TERMOS: ABJ E ALFABETIZAÇÃO EM JOGOS

A Aprendizagem Baseada em Jogos – ABJ é uma abordagem pedagógica que utiliza jogos e atividades lúdicas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A ABJ envolve a incorporação de elementos de jogos, como desafios, recompensas, competições e narrativas, em atividades educacionais para engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos e a aquisição de habilidades. Esta aprendizagem é usada em uma variedade de contextos educacionais, desde escolas primárias até ambientes de treinamento corporativo.

O termo ABJ enfatiza principalmente um tipo de jogabilidade para os alunos durante a aprendizagem e tem alcançado resultados positivos (Becker, 2021). Em outras palavras, esse termo identifica a propriedade dos alunos e a experiência de aprendizagem centrada no aluno. Em uma abordagem tecnológica, o ensino baseado em jogos é frequentemente usado como diferente da abordagem de ensino tradicional. Isso depende do design dos instrutores em termos da natureza dos jogos e dos objetivos de aprendizagem de acordo com os currículos.

De acordo com Gascoyne, (2012), a prática e a compreensão da alfabetização de jogos limitavam-se à observação de jogos. Acreditava-se que a alfabetização de jogos era uma habilidade que os jogadores deveriam construir através de multi-jogadas dos jogos em um ambiente em constante mudança, incluindo cenas de jogos e várias plataformas. Em outras palavras, a alfabetização em jogos foi destacada por sua funcionalidade e utilidade, contribuindo para a experiência de jogo sólida para os alunos.

Posteriormente, a alfabetização em jogos passou a ser considerada uma forma distinta de alfabetização, semelhante à alfabetização em mídia, como televisão, cinema e literatura, enquadrando-se na categoria mais ampla da alfabetização midiática-cultural. Nesse contexto Van Oers (2020) afirma,

A alfabetização em jogos não é compreendida como uma única teoria, mas sim como um conceito derivado de três dimensões interligadas: cultura, crítica e criatividade. Embora o conteúdo da alfabetização em jogos possa variar em diferentes contextos, ele é enfatizado de formas diversas (VAN OERS, 2020, p. 32).

Enquanto isso, as funções da alfabetização em jogos também variam na abordagem dos desafios dos recentes desenvolvimentos na indústria de jogos digitais. Taylor (2019, p. 54), desenvolveu um modelo de alfabetização de jogos críticos no qual definiram a alfabetização em jogos em vez de alfabetização de jogos, pois os jogos são promulgados por jogadores, principalmente estudantes em contextos educacionais. Como novos letramentos,

eles estão associados à "alfabetização" tradicional, como leitura e escrita. Isso implica que a alfabetização em jogos envolve "textos", bem como "ação", que se acredita que os letramentos de jogos foram informados em ações de jogabilidades digitais.

Taylor (2019), especificou três conceitos de alfabetização em jogos/jogos: sistemas, brincadeiras e design, que destacaram o papel dos professores no processo. No entanto, pouca pesquisa examinou a importância da alfabetização em jogos dos professores e as capacidades essenciais que eles precisam para projetar, implementar e facilitar a aprendizagem baseada em jogos em vários ambientes educacionais.

7. JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente, as habilidades do século 21 têm sido enfatizadas, o que urge a mudança para uma terceira perspectiva para observar a alfabetização de jogos, ou seja, a alfabetização de jogos poderia ser de capitais sociais e culturais muito necessários para os jovens aprendizes (Bodrova, 2018). Além disso, é aparentemente que desenvolve uma habilidade sistemática e de pensamento crítico necessária exigida para os alunos e outros novos conjuntos de ideias e habilidades, bem como práticas.

Alguns estudiosos (Becker et al., 2021) afirmam que a alfabetização em jogos é necessária para ser adquirida pelos jogadores / aprendizes e recebeu reconhecimento ou compreensão das pessoas ao redor, incluindo pais e amigos apontaram que a compreensão da alfabetização em jogos e suas vantagens emergentes para os aprendizes devem ser explicadas aos pais, a fim de evitar potenciais conflitos cognitivos familiares em relação às jogabilidades digitais. É importante abordar andaimes que normalmente são fornecidos por pais e professores para se envolver com crianças / alunos para interações efetivas para fins de aprendizagem em contexto informal ou formal, respectivamente.

É notável que nem todos os alunos são jogadores de jogos, e nem todos os professores são defensores do uso de jogos ou experientes com a adoção de jogos para envolver os alunos com a aprendizagem em sala de aula (Becker et al., 2021). Portanto, é importante entender quais capacidades são necessárias para que os professores pelo menos tentem experimentar a pedagogia do ABJ.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento importante no contexto educacional no Brasil, pois estabelece as diretrizes e os objetivos para a educação básica no país. A BNCC também reconhece a importância dos jogos como ferramentas de ensino e aprendizado. A própria BNCC, é uma fonte fundamental para entender como os jogos podem ser integrados ao currículo escolar e ao processo de ensino e aprendizado. A BNCC define as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir em cada etapa da educação básica.

Há uma variedade de artigos acadêmicos Bodrova (2018), descreve que exploram pesquisa em relação entre jogos e a BNCC. Muitos deles analisam como os jogos podem ser usados para desenvolver competências específicas estabelecidas na BNCC. Livros escritos por especialistas em educação e jogos frequentemente discutem a integração de jogos à BNCC. "Educação, Jogos e Aprendizagem" de Prensky e "Jogos para Aprender" de Gee são exemplos de livros que abordam essa interseção. Muitos sites e blogs dedicados à educação e tecnologia, como o Porvir, o Nova Escola e o Blog do Estudar, publicam artigos e materiais sobre como os jogos podem ser usados para atender aos objetivos da BNCC.

Lembrando que a integração de jogos à BNCC requer uma compreensão sólida das competências e habilidades especificadas no documento, bem como a capacidade de projetar atividades de jogo que se alinhem a essas diretrizes. Portanto, é importante não apenas conhecer as referências que conectam jogos e BNCC, mas também buscar capacitação na área da educação lúdica e da gamificação.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico proporcionou uma análise crítica e aprofundada sobre vários aspectos do desenvolvimento infantil, diferentes formas de brincar e as prioridades no desenvolvimento sensorial, priorizando seus tipos de formas de desenvolver habilidades. Em relação ao jogo sensorio-manipulativo destacam sua importância fundamental no desenvolvimento infantil, sendo um veículo primordial para que as crianças absorvam as propriedades dos objetos e compreendam as leis que os regem.

Desde os primeiros anos até os sete anos de idade, o jogo se configura como a primeira ferramenta de aprendizado, permitindo a exploração e a descoberta do mundo circundante.

A exploração e manipulação de jogos e brinquedos proporcionam às crianças a oportunidade de desvendar seu ambiente, fomentando o desenvolvimento de autonomia e habilidades de comunicação. Esses brinquedos, sejam eles objetos do cotidiano, elementos naturais ou outras ferramentas físicas, constituem elementos presentes na vida da criança, estabelecendo uma identificação e afetividade significativas.

A criatividade é outro benefício crucial dos jogos sem regras predeterminadas, incentivando as crianças a explorarem suas capacidades criativas. A brincadeira sensorial, por sua vez, oferece às crianças uma forma de aprender e compreender o mundo ao seu redor, sendo essencial para todas as crianças e de valor inestimável para aquelas mais jovens ou com necessidades especiais de aprendizagem.

Além disso, a Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) se revela como uma abordagem pedagógica relevante, integrando jogos e atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia envolve a incorporação de elementos de jogos, como desafios, recompensas, competições e narrativas, para engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos e aquisição de habilidades.

É importante ressaltar que a ABJ é aplicada em uma diversidade de contextos educacionais, desde escolas primárias até ambientes de treinamento corporativo, mostrando-se como uma abordagem versátil e eficaz para estimular o engajamento e a aprendizagem significativa dos alunos em diferentes fases e áreas de educação.

REFERÊNCIAS

- BECKER, D. R. et al. **Atividade Física, Auto-Regulação e Desempenho Acadêmico Precoce em Crianças Pré-Escolares**. Educação Infantil e Desenvolvimento, 25(1), 56– 70. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.780505>. Acessado em 08 de mar de 2023.
- BODROVA, E. Brincadeiras de faz de conta versus habilidades acadêmicas: uma abordagem vygotskiana para o dilema atual da educação infantil. **Revista Europeia de Investigação no Ensino Infantil**, 16(3), 357–369, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>. Acessado em 08 de mar de 2023.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tisuko (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.
- BROWN, F.; PATTE, M. **Repensando a brincadeira das crianças**. Londres: Bloomsbury, 2013.
- FROEBEL, F. **Pedagogia do jardim de infância**. Traduzido por Josephine Jarvis. Appleton, 1917.
- GASCOYNE, S. **Cestas de tesouros e além: Percebendo o potencial do jogorico em sensorial**. Maidenhead, Inglaterra: McGraw-Hill Education, 2012.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

TAYLOR, M. E. Aprendizagem Baseada em Brincadeiras: Pesquisa Baseada em Evidências para Melhorar as Experiências de Aprendizagem das Crianças na Sala de Aula do Jardim de Infância. **Revista de Educação Infantil**, 48(2), 127–133. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>. Acessado em 08 de mar de 2023.

VAN OERS, B. **Ensino em um currículo baseado em brincadeiras**: Teoria, prática e evidência de educação para o desenvolvimento de crianças pequenas. *Revista de Estudos Curriculares*, 45(4), 511–534. , 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>. Acessado em 08 de mar de 2023.

VYGOTSKY, L. **Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTE: UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE A COMUNICAÇÃO MULTIMODAL E SUAS IMPLICAÇÕES CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO

TECHNOLOGY IN ART EDUCATION: A THEORETICAL ESSAY ON MULTIMODAL COMMUNICATION AND ITS CREATIVE IMPLICATIONS IN EDUCATION

DOI: 10.29327/5385008.1-4

Elizabete Moraes da Silva¹
Luciana Teles Moura Pirola²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo vem abordar o uso da tecnologia no ensino de Arte mediante contexto da comunicação multimodal e assim destacar de que forma as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem ser incorporadas aos programas de ensino e aprendizagem baseados nessa disciplina, em todas as etapas da escolarização. Apesar das novas tecnologias disponíveis na esfera educacional estarem amplamente ausentes no currículo de educação artística, elas oferecem oportunidades para abordar a integração artística, a equidade e os pré-requisitos tecnológicos de uma era cada vez mais digital. Assim, essa figura insere-se no contexto das ferramentas para levantar a discussão acerca de que forma a tecnologia pode tornar o ensino de Arte mais dinâmico, criativo e inserido no novo contexto da comunicação multimodal, potencializando o processo de aprendizagem dessa disciplina. Como objetivo esse trabalho vem analisar de que forma a tecnologia pode impactar positivamente no ensino de arte tornando a aprendizagem mais dinâmica, criativa e inserida no novo contexto da comunicação multimodal. A metodologia pautou-se sobre uma revisão bibliográfica teórica quantitativa que fundamentou a temática das mudanças nas práticas pedagógicas do ensino de Arte que podem ser implementadas pela comunicação multimodal em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Tecnologias da informação e comunicação; Comunicação multimodal.

ABSTRACT

This study addresses the use of technology in teaching Art through the context of multimodal communication and thus highlights how Information and Communication Technologies (ICTs) can be incorporated into teaching and learning programs based on this discipline, at all stages of schooling. Although new technologies available in the educational sphere are largely absent from the arts education curriculum, they offer opportunities to address arts integration, equity, and the technological prerequisites of an increasingly digital era. Thus, this figure is inserted in the context of tools to raise the discussion about how technology can make Art teaching more dynamic, creative and inserted in the new context of multimodal communication, enhancing the learning process of this discipline. The objective of this work is to analyze how technology can positively impact art teaching, making learning more dynamic, creative and inserted in the new context of multimodal communication. The methodology was based on a quantitative theoretical bibliographical review that substantiated the theme of changes in pedagogical practices in Art teaching that can be implemented through multimodal communication in the classroom.

Keywords: Art Teaching; Information and communication technologies; Multimodal communication.

1. INTRODUÇÃO

No estudo em questão, abordamos a influência da tecnologia no ensino de arte, especificamente no contexto da comunicação multimodal. Inicialmente, ressalta-se a observação de Davies et al. (2009) sobre as transformações na produção criativa, destacando a natureza multimodal e multissensorial do processo humano. A necessidade de ambientes de aprendizagem multissensoriais é sublinhada, visando a sintonização com as características individuais dos aprendizes.

Harris (2012) e Martel (2015) enfatizam a importância da tecnologia na produção colaborativa e no processo de revisão crítica. Martel destaca a busca por uma compreensão mais profunda por meio de pesquisa e experimentação. A relação entre arte e tecnologia como formas de expressão e experiência é destacada por Kraysztof (1998) e Atkinson (2011), ressaltando a abertura de possibilidades e a quebra de constrangimentos.

A arte, conforme argumentado por Koch et al. (2018) e Deleuze e Guattari (2005), é apresentada como uma força conectiva e desafiadora, capaz de transcender categorias preconcebidas. Kwastek (2013) e Miah (2015) sublinham o papel da arte na liberação da mente dos alunos na era digital, possibilitando uma compreensão mais ampla das práticas artísticas e estéticas.

Diante desse contexto, o estudo busca analisar como a tecnologia pode impactar positivamente no ensino de arte, tornando a aprendizagem mais dinâmica, criativa e alinhada à comunicação multimodal. A relevância teórica do trabalho reside em lançar luz sobre esse impacto, enquanto a implicação prática visa auxiliar os docentes no desenvolvimento de estratégias pedagógicas criativas para fortalecer o interesse e a motivação dos alunos.

O objetivo é, portanto, investigar de que maneira a tecnologia pode aprimorar o ensino de arte, considerando a dinâmica da comunicação multimodal. Destaca-se a importância da abordagem, uma vez que evidencia o papel transformador da tecnologia no contexto educacional, motivando a aprendizagem e contribuindo para práticas pedagógicas mais envolventes e contemporâneas.

2. DESENVOLVIMENTO

Este trabalho configura-se como um ensaio teórico, almejando contribuir para o campo acadêmico ao explorar e sintetizar as contribuições existentes na literatura sobre a interseção entre tecnologia e ensino de arte no contexto da comunicação multimodal. Ao revisitar as obras da literatura, busca-se oferecer uma análise crítica e aprofundada das perspectivas teóricas existentes.

Nesse sentido, o ensaio visa preencher lacunas e oferecer uma compreensão abrangente das implicações, desafios e potenciais transformadores associados à incorporação da tecnologia no ensino de arte. Ao enfatizar a natureza teórica da abordagem, o presente ensaio se propõe a ser um ponto de partida para futuras pesquisas e reflexões, proporcionando uma base sólida para a compreensão do papel crucial desempenhado pela tecnologia na evolução do ensino de arte no cenário contemporâneo.

2.1. Um ensino baseado em tecnologia

Quando definidas de forma simples, particularmente no contexto da educação, as chamadas tecnologias emergentes são aquelas que têm o potencial de mudar o estado atual da educação e incluem, entre outras, implementações de realidade virtual, de realidade aumentada, dispositivos móveis de aprendizagem, ferramentas físicas de computação, internet e tecnologias que permitem a aprendizagem colaborativa em grande escala (DUNLEAVY; DEDE, 2014).

A chamada era tecnológica do século XXI, pautada sobre uma tecnologia que impacta fortemente a Educação, tem em insights recentes um reflexo da preferência dos alunos em usar a tecnologia, seja pela forma como seu aprendizado, através do uso de dispositivos e aplicativos digitais, aumenta a interatividade e o desempenho acadêmico através da interatividade e aumento da curiosidade pelos recursos disponibilizados que tornam a transferência de conhecimento mais fácil e eficaz (ROB et al., 2012).

A docência é uma das profissões mais desafiadoras de nossa sociedade, seja pela rápida expansão do conhecimento dos alunos ou mesmo pela necessidade iminente do uso das TIC's que se tornaram em pouco tempo um dos blocos básicos de construção da sociedade moderna. Muitos países agora consideram a compreensão das TIC's e o domínio de seus conceitos básicos como parte do núcleo da educação (UNESCO, 2002).

Idris (2016) definiu as TIC's como o uso de computadores para recuperar, transmitir e manipular dados na educação ou em outros sistemas, e uma das suas contribuições mais vitais para a educação é o fácil acesso ao processo de aprendizagem e ensino. As TIC's são um conceito básico que inclui qualquer dispositivo de comunicação e engloba televisão, smartphones, computadores e software de redes, dentre outros, com diversas aplicações a eles associadas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para Al Bataineh e Anderson (2015) as TICs são geralmente aceitas como ferramentas modernas que permitem aos professores modificar os métodos de ensino para aumentar o aprendizado e as conquistas dos alunos, e podem ser usadas de várias maneiras, ajudando professores e alunos a aprender sobre suas respectivas áreas temáticas.

Se baseado em tecnologia, o processo de ensino e aprendizagem oferece várias formas interessantes que vão desde aos vídeos educativos, estimulação, armazenamento de dados, uso de bancos de dados, mapeamento mental, descoberta guiada, brainstorming, música, World Wide Web (www) que facilitarão o processo de aprendizagem mais gratificante e significativo (ROB et al., 2012).

Pattison (2015) explica que a coleção de diferentes mídias como texto, imagens e sons pode se tornar uma forma frutífera de exibir, adquirir, navegar e compartilhar conhecimento. Os alunos comunicam com a sua própria voz, alargam os limites de ação e aquisição de conhecimento, partilhando conteúdos e aceitando assim o imprevisível, o inesperado, o diferente.

E isso, conclui Gazulla e Leiononen (2016), é inestimável. A educação escolar serve como um “guarda-chuva” que incorpora suas expressões pedagogicamente construídas, estruturadas, hierárquicas e formais, mas, sobretudo, por meio do ensino da arte, essa educação é recebida em toda a extensão e trama da vida humana. muitas vezes informalmente, nem sempre de forma estruturada, mas quase sempre de forma divertida.

Por outro lado, explicam Yalman et al. (2014), os alunos podem se beneficiar da integração das TIC’S e não ficarem mais limitados apenas ao currículo e os recursos limitados da escola, ao contrário, as atividades práticas em um curso baseado em tecnologia podem ser projetadas para ajudá-los a estimular sua compreensão sobre o assunto, além de possibilitar aos professores uma projeção dos planos de aula numa abordagem eficaz, criativa e interessante que resultaria no aprendizado ativo dos alunos. Pesquisas anteriores provaram que o uso das TIC’s no ensino melhora o processo de aprendizagem e maximiza as habilidades dos alunos na aprendizagem ativa (YALMAN; TUNGA, 2014).

Nesse mesmo sentido Yalman e Tunga, (2014) identificaram três etapas principais para que as TIC’s sejam altamente valorizadas e consideradas pelos professores: integração, valorização e complementaridade.

A abordagem de integração é sobre a implementação do uso correto das TIC’s em uma área de assunto específica que envolveu conceitos e habilidades complexas para melhorar o desempenho e a realização do aluno. Além disso, a revisão do currículo também é necessária para que apenas recursos das TIC’s relacionados e softwares apropriados sejam instalados para que as principais metas e objetivos do currículo sejam alcançados. A abordagem de valorização e aprimoramento é sobre o uso de TIC’s para dar grande ênfase ao tópico apresentado, como, por exemplo, o Microsoft PowerPoint que pode ser usado para apresentar o tópico de uma forma muito inovadora e criativa que levará à discussão e troca de ideias e pensamentos. Por fim, a abordagem complementar é quando as TIC’s são usadas para auxiliar e apoiar o aprendizado do aluno (YALMAN et al., 2014, p.226).

Rob et al. (2012) explicam que esse tipo de abordagem permite que os alunos sejam mais organizados e eficientes em que podem tirar as notas do computador, enviar seus trabalhos por e-mail de casa desde que cumpram o prazo e buscar informações de várias fontes fornecidas on-line para cumprir a tarefa dada.

O papel da tecnologia no campo da educação é quádruplo: como parte do currículo, como sistema de ensino, como meio de auxiliar as instruções e também como ferramenta para aprimorar o processo de aprendizagem. Graças as TIC's a educação passou de passiva e reativa para interativa e agressiva. Essencial em ambientes corporativos (para ajudar os trabalhadores a fazer as coisas de forma diferente do que faziam antes) e acadêmicos (voltada para a criação de curiosidade nas mentes dos alunos) a tecnologia tornou-se uma ferramenta para ajudar os indivíduos a entender e reter melhor os conceitos (AUTIO, 2016).

No contexto educacional Raja e Nagasubramani (2018) lembram do potencial que as TIC's têm de aumentar o acesso à educação e melhorar sua relevância e qualidade, pelo imenso impacto em relação à aquisição e absorção de conhecimento tanto para professores quanto e alunos, conforme destacado no Quadro 1.

Quadro 1. Impacto das TIC's na educação

Metodologia utilizada	Resultados
Aprendizagem ativa	Ajudam no cálculo e análise das informações obtidas nas avaliações e relatório de desempenho dos alunos, informatizando e disponibilizando para consultas e feedback. Em contraste com a aprendizagem baseada na memorização ou mecânica, elas promovem o envolvimento do aluno que escolhem aprender no seu próprio ritmo e trabalhar com problemas e situações da vida real.
Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa	Incentiva a interação e a cooperação entre alunos e professores dentro e fora da escola, independentemente da distância entre eles. Também oferece aos alunos a chance de trabalhar com pessoas de diferentes culturas em grupos aprimorando as habilidades comunicativas e a consciência global.
Aprendizagem criativa	Promove a manipulação da informação existente e a criação do próprio conhecimento para produzir um produto tangível ou um determinado propósito instrucional.
Aprendizagem Integrativa	Promovem uma abordagem integradora de ensino e aprendizagem, eliminando a separação sintética entre teoria e prática, ao contrário da sala de aula tradicional, onde a ênfase inclui apenas um aspecto particular.
Aprendizagem avaliativa	Põe o foco da aprendizagem no aluno fornecendo feedback por meio de vários recursos interativos. Elas permitem que os alunos descubram e aprendam através de novas formas de ensino e aprendizagem sustentadas por teorias construtivistas de aprendizagem, em vez da memorização e aprendizagem mecânica.

Fonte: Adaptado de Raja e Nagasubramani (2018).

Na visão de Crompton et al. (2017) é fato que a tecnologia impacta positivamente na educação e, ao mesmo tempo, também pode apresentar efeitos negativos. Professores e alunos devem tirar proveito disso com bons olhos e eliminar as desvantagens que estão impedindo muitos alunos e escolas de alcançar a excelência de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2. Impactos das TIC's na educação

Positivos	Ensino e aprendizagem aprimorados	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimentos tecnológicos como câmeras digitais, projetores, computadores, apresentações em Power Point, ferramentas de visualização 3D; se tornaram uma ótima fonte para professores ajudarem os alunos a entender um conceito facilmente. • A explicação visual dos conceitos torna o aprendizado divertido e agradável para os alunos que podem participar mais na sala de aula que se torna mais interativa e interessante.
	Globalização	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo estudando em diferentes lugares os alunos podem “encontrar” seus colegas por meio de videoconferência sem sair da sala de aula. • Uso de sites para ajudar na aprendizagem de várias disciplinas on-line, emparelhando grupos de alunos e professores de outros países inclusive.
	Sem limitações geográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Com a graduação online deixa de ser necessária a presença física em sala de aula. • O ensino a distância e a educação online passaram a ser parte importante do sistema educacional atual.
Negativos	Declínio na habilidade de escrita	<ul style="list-style-type: none"> • O uso excessivo de bate-papo e atalhos online diminuíram as habilidades de escrita da geração jovem. • Os alunos confiam demais cada vez mais na comunicação digital e se esqueceram de melhorar as habilidades de escrita. • Desconhecimento da ortografia de várias palavras, uso da gramática correta ou como fazer a escrita cursiva.
	Aumento de incidentes de trapaça	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos tecnológicos como calculadoras gráficas, smartphones e uso da internet tornaram-se ótimas fontes para colar nas provas.
	Falta de foco	<ul style="list-style-type: none"> • SMS ou mensagens de texto se tornaram o passatempo favorito dos alunos. Os alunos brincam com seus smartphones diariamente e muitas vezes nas aulas. • A conexão constante das redes sociais tem levado à falta de foco e concentração nos estudos e, até certo ponto, até mesmo em esportes e atividades extracurriculares.

Fonte: Adaptado de Crompton et al. (2017).

O jogo entre o visível e o invisível, centrado na concepção e não na percepção, a base técnica que permite experimentar as imagens e a realidade, o exagero das formas, põe em movimento um imaginário visual que revela relações mútuas inerentes às coisas, mas também 'estendendo' o mundo físico, olhando uma coisa e vendo outra (KWASTEK, 2013).

Miller (2014) reforça essa ideia afirmando que, com o auxílio da tecnologia, os alunos examinam técnicas (explorando a relação entre cor, forma e luz), práticas, desenvolvimentos estilísticos, contextos culturais - usando um grande número de critérios como abstração, alegoria, ambiguidade, beleza, limites (como a arte é separada do mundo), temas, estilo e estilo, motivo (representacional ou abstrato) e símbolos - que os ajudam a entender a natureza das obras de arte e manter no caminho da verdade e da beleza.

Segundo Groff (2013) o impulso da tecnologia para a mudança da prática pedagógica escolar tem ajudado muitos, se não todos, sistemas de educação a buscarem pelo menos melhorar e avançar (e alguns até transformar radicalmente) diante dos vários fatores que a impulsionam como um componente-chave para a mudança do sistema educacional, servindo como razões centrais para que os educadores e as partes interessadas na educação considerem as crescentes relevâncias, implicações e inovações escolares que pode trazer.

A tecnologia pode desempenhar várias funções-chave no processo de mudança, incluindo a abertura de novas oportunidades que melhoram o ensino e a aprendizagem - particularmente com a possibilidade de adaptação da aprendizagem às necessidades individuais do aluno, o que é altamente apoiado pelas ciências da aprendizagem. Em relação às habilidades para a vida adulta, estas também incluem a alfabetização tecnológica, e as pessoas que não adquirem e dominam essas competências podem sofrer com uma nova forma de exclusão digital, que afetará sua capacidade de operar e prosperar efetivamente na nova economia do conhecimento. Assim, a tecnologia tornou-se parte integrante para acessar as competências de ordem superior, muitas vezes referidas como habilidades do século 21, que também são necessárias para ser produtivo na sociedade de hoje (GROL, 2013, p.17).

A mudança sempre esteve no centro dessas tecnologias, porque elas evoluem com o tempo, mas também, sem dúvida, sua razão de ser é transformar a experiência atual dos alunos. Portanto, a mudança não está apenas na tecnologia educacional que se pretende avaliar, mas também na experiência dos alunos com as intervenções por meio das quais o impacto da tecnologia será avaliado. Daí a necessidade de se medir seu impacto na educação tradicional de maneira robusta e significativa, até mesmo para evoluir (DUNLEAVY; DEDE, 2014).

Assim, baseados nas evidências anteriormente citadas, é possível perceber que as TIC's têm um papel de vital importância a desempenhar em qualquer gestão de mudança na educação - e também podem trazer mudanças inesperadas, cujas consequências devem ser gerenciadas pela escola.

De qualquer forma, já destacavam Ariza e Sánchez (2013), a avaliação dessas tecnologias emergentes é uma parte fundamental da maneira como seus impactos são efetivamente integrados aos ambientes de ensino e aprendizagem para trazer o melhor benefício para alunos e professores.

No entanto, lembram Klopfer et al. (2018), educadores, alunos, pais e formuladores de políticas, portanto, precisam de metodologias confiáveis para avaliar a eficácia dessas tecnologias emergentes. As discussões sobre o impacto da tecnologia educacional emergente devem se concentrar na adequação dos métodos de avaliação propostos e devem se concentrar nos tipos de evidências, e não na hierarquia desses métodos e tipos de evidências, pois, diferentes avaliações de impacto têm propósitos diferentes.

2.2. O ensino de arte

Desde tempos imemoriais, a arte é um dos principais meios de familiarização com valores, transferência de experiências socioculturais, tradições. Graças ao uso de vários tipos de artes no processo educacional, autodesenvolvimento e auto expressão da pessoa, ocorre a divulgação de seu potencial criativo, impulsionando a realização do potencial interno do indivíduo e contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso (PEPPLER, 2010).

No entanto, em plena era da tecnologia digital, explica Churchill-Dower (2020), quando toda a vida de uma pessoa está subordinada à introdução e uso de informações e nanotecnologias, esquecemos que além de todas essas inovações técnicas, uma pessoa ainda precisa da harmonia de vida (é um equilíbrio de sentimentos, emoções, forças físicas e eventos sociais) que deve estar presente em todos os lugares do mundo.

A humanidade está tão atolada nas invenções dos mais recentes produtos técnicos e de informação que se esqueceu completamente do componente espiritual. Sem arte e beleza o mundo é sem rosto. Essa tendência se estende aos alunos do Ensino Fundamental, que desde cedo se empenham em aprender matemática, contabilidade, redação, estudar economia, mas se esquecendo completamente dos valores artísticos que também ajudam a moldar o caráter da criança desde cedo (CLARK e GREY, 2013).

Nas condições socioculturais modernas, em que há um processo contínuo de reforma de todo o sistema educacional, lembra Bilton (2020), o Ensino Fundamental também ganhou mudanças significativas. O trabalho nesse segmento da educação está sendo construído com base em documentos normativos recentemente adotados. Assim, destaca o autor, as transformações mudaram fundamentalmente as visões pedagógicas sobre o processo tradicional de desenvolvimento de uma atitude estética da criança em todo o mundo em vários tipos de atividades criativas.

Uma pessoa com pensamento criativo é capaz de resolver rapidamente as tarefas que lhe são atribuídas, superar as dificuldades com mais eficácia, estabelecer novas metas, proporcionar a si mesma maior liberdade de escolha e corolário. É possível tornar uma pessoa criativa ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental utilizando o campo do conhecimento científico - a pedagogia da Arte – com vários tipos de artes no trabalho pedagógico e correccional, bem como a adaptação e socialização da pessoa através da arte, atividades estéticas e criativas (COLLINS, 2016).

A chamada pedagogia da Arte, uma interseção entre a história pedagógica e a história da arte e sua essência, é composta basicamente por quatro etapas: a) no processo de formação e educação há uma expansão das ideias do homem sobre a arte e seus tipos; b) o domínio de habilidades práticas está em vários tipos de atividade artística; c) há expansão da experiência sociocultural do ser humano por meio de vários tipos de artes; e d) há correção de vários problemas psicológicos e sociais (CAMPBELL-BARR, 2014).

Assim, ensina Campbell-Barr (2014), o uso da pedagogia da arte é uma oportunidade de criar um mundo emocional harmonioso da criança e o desenvolvimento de seu potencial criativo. Logo, percebe-se, essa pedagogia constrói diversas formas da criança entrar no mundo que a cerca, de imagens e sons, de valores e tradições, graças à variedade de tipos de arte que podem ser utilizados.

Nesse sentido, destacam Cutcher e Cook (2016), o objetivo da pedagogia da arte é influenciar os sentimentos, emoções, qualidades morais da criança, por vários meios artísticos. Deve-se notar o fato de que na ciência pedagógica o conceito de "pedagogia da arte" não tem uma definição exata. Mas a comunidade científica pedagógica, buscando tecnologias inovadoras no sistema educacional, está utilizando cada vez mais as ferramentas e tecnologias da arte-pedagogia em suas atividades práticas e de pesquisa.

Pesquisadores e profissionais criam no espaço educacional um sistema de padrões culturais e morais baseado na síntese de psicologia, pedagogia, história da arte, estudos culturais, que tem potencial educacional e de desenvolvimento. No entanto, a pedagogia da arte combina o desenvolvimento artístico e a educação estética e dá ao processo educacional novas perspectivas de desenvolvimento, ou seja, ajuda a pessoa a se encontrar, entender a harmonia e a beleza do mundo, bem como o desenvolvimento de orientações de valor (PEPPLER, 2010).

Esse tipo de pedagogia da arte, como qualquer ramo da pedagogia, tem seus objetivos, que são a introdução do ser humano no mundo da arte e o desenvolvimento dos fundamentos da cultura moral. E esse processo se pauta sobre as seguintes tarefas: construção de novas tecnologias no processo de aprendizagem; desenvolvimento da vivência sociocultural da criança; trabalho de reparação por meio da arte; e transferência de patrimônio cultural (BAKER et al., 2016).

Nesse processo de alcance dos objetivos de aprendizagem artística, a interação com os pais é uma das atividades tradicionais e principais a serem realizadas, em especial nos Anos Iniciais escolares. Uma parceria com os pais, por exemplo, deve ser formada para considerar e resolver problemas educacionais importantes e fortalecer o processo comunicativo entre as crianças, os pais e os professores, de forma a estimular a atividade criativa do aluno. Nesse momento os pais têm a oportunidade de enriquecer a experiência dos filhos com impressões vívidas, apoiadas por produtos criativos de atividades conjuntas que atuam como portadores da subcultura infantil e das tradições familiares (HONG et al., 2017).

O uso da pedagogia da arte no trabalho com crianças permite que professores e pais não apenas organizem o passatempo, mas também criem condições favoráveis para a manifestação de habilidades. A familiarização das crianças com técnicas de atividade artística e estética leva à descoberta de novas oportunidades na utilização de meios e materiais familiares, fazendo com que a criança se sinta um criador, o criador de algo incomum e belo (MARSHALL, 2014).

É preciso que o professor desenvolva a imaginação e promova o acúmulo de experiência na atividade criadora, utilizando para tal diversos materiais e desenvolvendo formas e meios de auto expressão que assegure a inclusão da criança em vários tipos de atividades artísticas e estéticas, tendo em conta os seus interesses. Obviamente, o apoio e o interesse dos pais e o apoio competente dos professores são importantes, pois a avaliação positiva e aceitação por parte dos adultos circundantes das manifestações criativas da criança é um fator de reconhecimento social (GULLAT, 2008).

Por fim, é na prática diária do ensino de Arte que o professor deve buscar transformar o ambiente, sujeito-espacial, na escola até mesmo com um design pedagógico que favoreça a aprendizagem do aluno, usando inclusive, racionalmente, os recursos existentes para levar em consideração todas as oportunidades de obtenção de resultados (BASTOS; ZIMMERMAN, 2017).

Dentro do ensino de Arte as manifestações criativas das crianças podem ser estimuladas por elementos ambientais (como por exemplo, painéis ou imagens em um percurso lúdico), exposições de trabalhos infantis no formato de uma colagem conjunta, para criar o efeito de transformar produtos individuais da atividade criativa em algo novo e inesperado e colocar no espaço ao redor para demonstração, o que contribui para o desenvolvimento da criatividade das crianças e permite que se sintam criadores do mundo (KATZ-BUONINCONTRO, 2018).

Trata-se de um tipo de pedagogia artística que, ao mesmo tempo em que moderniza o ambiente sujeito-espacial nas escolas, também contribui de forma direta para fortalecer a motivação e a criatividade dos alunos.

2.3. O ensino de arte no contexto da comunicação multimodal

Em sua pesquisa Rob et al. (2012) explicam que um ensino e aprendizagem baseado em tecnologia oferece várias maneiras interessantes que incluem vídeos educacionais, estimulação, armazenamento de dados, uso de bancos de dados, descoberta guiada, brainstorming, música e internet que tornarão o processo de aprendizagem mais gratificante e significativo.

Por outro lado, lembram Yalman e Tunga (2014), os alunos se beneficiarão da integração das TIC's, onde não estejam restritos ao currículo e recursos limitados, mas, ao contrário, façam uso de atividades práticas em um curso baseado em tecnologia adequada para ajudá-los a estimular sua compreensão sobre o assunto.

Também ajuda os professores a projetar seus planos de aula em uma abordagem eficaz, criativa e interessante que resultaria na aprendizagem ativa dos alunos. Pesquisas anteriores provaram que o uso das TIC no ensino melhorará o processo de aprendizagem e maximizará as habilidades dos alunos na aprendizagem ativa (YALMAN; TUNGA, 2014).

Nesse sentido, Mishra e Henriksen (2018) identificaram em seu estudo três etapas principais para que as TIC's sejam altamente valorizadas e consideradas pelos professores: integração, aprimoramento e complementaridade.

A abordagem de integração trata da implementação do uso correto das TIC's em uma área específica que envolveu conceitos e habilidades complexas para melhorar o desempenho e a realização do aluno. Além disso, a revisão do currículo também é necessária para que apenas recursos tecnológicos relacionados e software apropriado sejam instalados para que os principais objetivos e metas do currículo sejam alcançados (MISHRA; HENRIKSEN, 2018).

Nesse sentido, Livingstone (2012) já explicava que, por exemplo, que o Microsoft PowerPoint pode ser usado para apresentar o tópico de uma forma muito inovadora e criativa que levará à discussão e à troca de ideias e pensamentos. Assim, complementam Mishra e Henriksen (2018), a abordagem complementar se dá quando as TIC's são usadas para auxiliar e apoiar a aprendizagem do aluno.

Logo, finaliza Given e Willson (2015), trata-se de uma abordagem que permite que os alunos sejam mais organizados e eficientes, podendo tirar as notas do computador, enviar os seus trabalhos por e-mail a partir de casa desde que cumpram o prazo e procurar informação em várias fontes disponibilizadas online para cumprir a tarefa que lhe foi confiada.

Assim, o uso das TIC's na educação artística, tem sido permeada por muitas abordagens de ensino onde, na maioria delas, a internet pode ser usada como fonte de material educativo, meio para o desenvolvimento da criatividade e auto-expressão, para aprender sobre novas formas de Arte e também como campo de conversa e comunicação sobre as imagens do mundo digital e da civilização visual (SWEENY, 2004).

Para Sweeny (2004), as TIC's podem ser incorporadas aos programas de ensino e aprendizagem baseados nas Artes como ferramentas poderosas que transformam a aprendizagem dos alunos, ajudando os alunos a desenvolver e demonstrar sua compreensão de conceitos e conteúdos em todas as áreas de aprendizagem por meio do uso.

Kikis et al. (2009) explicam que as atividades de Arte Digital, por exemplo, são introduzidas em muitos currículos para atrair alunos que podem pensar que não têm talento artístico e, conseqüentemente, mostram pouco interesse pelas Artes, e a familiarização natural e atraente dos alunos com o uso de PCs, ao mesmo tempo em que abrem suas formas artísticas de expressão.

Assim, defendem Al Bataineh e Anderson (2015), indiscutivelmente, as TIC's têm proporcionado oportunidades para transformar e enriquecer diferentes áreas da educação artística. Além de promover uma abordagem de aprendizagem centrada no aluno, a integração das TIC's nas salas de aula de arte também aumenta a criatividade e as habilidades de pensamento crítico dos alunos na expressão de suas ideias artísticas.

Além disso, ressalta Aljabri (2012), as TIC's também aprimoram a resolução de problemas reais e a abordagem colaborativa da aprendizagem. Oferece uma experiência do mundo real por meio de simulação, manipulação e expressão criativa que não pode ser expressa em uma aula de arte convencional. No entanto, alerta o autor, apesar das muitas vantagens que apresentam para a educação artística, a integração das TIC na educação artística ainda está longe de atingir o seu objetivo.

Para Miah (2015) é preciso um pouco mais de atitude dos alunos em relação ao uso das TIC's na educação artística. Nos últimos anos, houve progresso no aumento da atitude positiva de professores e alunos em relação a elas, promovendo uma compreensão de seu valor para o aprendizado usando e experimentando mais, inclusive levando os docentes a utilizarem elas cada vez mais para preparar o seu trabalho de forma mais eficiente e para poupar tempo.

As TIC's têm um forte efeito motivacional e positivo no comportamento, comunicação e habilidades de processamento. O conteúdo multimídia e interativo em quadros interativos é envolvente e motivador, principalmente para alunos do ensino fundamental, e os alunos prestam mais atenção durante as aulas (MIAH, 2015).

Koch et al. (2018) ensinam que novas tecnologias abrem novas possibilidades de aprendizado diferenciado e uma abordagem educacional mais centrada no aluno. Com ambientes virtuais de aprendizagem, o aluno pode receber rotas alternativas para aprender com base em suas necessidades pessoais. Para os autores, isso também abre a possibilidade aos professores de modificar seu ensino e se concentrar mais no processo de aprendizagem do que no resultado da aprendizagem. Porém ressaltam, a questão é se as instituições educacionais aprenderão ou não a adaptar essas novas ferramentas em sua estrutura de uma maneira que melhore o aprendizado.

Os professores de arte relutam em adotar as TIC's nas aulas de arte devido à preocupação de que isso diminuirá a criatividade, a expressão artística e a compreensão das formas de arte dos alunos. Este equívoco em relação à integração das TIC's entre os professores de arte refletiu sua atitude negativa e, portanto, tornou-se uma questão importante que requer uma ampla preocupação entre os pesquisadores (KOCH et al., 2018).

Mishra e Henriksen (2018) lembram que os níveis de integração das TIC's na educação (promoção da aprendizagem, pesquisa de problemas complexos, demonstração da implementação prática da Informática e avaliação do interesse dos alunos) foram estudados no contexto de várias pesquisas na América e Europa na última década. Através da experiência de aplicação das TIC's na área da educação, nota-se uma atitude mais positiva dos alunos face ao conhecimento e uma "motivação" que acaba por contribuir para a melhoria dos seus desempenhos.

Dessa forma, explica Gazulla e Leinonen (2016), é preciso otimizar o processo de avaliação de ambientes de aprendizagem relevantes construídos por aqueles que participam da prática educacional (e pautados sobre o uso de TIC's), analisando mais profundamente as opiniões dos professores em relação seu papel na prática educativa; seu sucesso na utilização da tecnologia; e, principalmente o papel da tecnologia na educação.

O potencial das TIC's é sentido não só na motivação dos alunos, mas no grau de aprendizagem que lhes proporciona, valorizando assim o próprio esforço e a aprendizagem empreendida com esses recursos. A mistura de liberdade e aconselhamento, bem como todas as etapas que definem o uso das TIC's e o seu compartilhamento, criam uma aprendizagem cooperativa que leva à obtenção de resultados positivos para todos (GAZULLA; LEINONEN, 2016).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico proporcionou uma análise crítica e aprofundada da interseção entre tecnologia e ensino de arte, explorando as contribuições de diversos autores. Ao revisitar a literatura buscamos ampliar a compreensão das implicações, desafios e potenciais transformadores associados à integração da tecnologia no ensino de arte.

A ênfase na abordagem teórica deste ensaio visa estabelecer um ponto de partida para futuras pesquisas e reflexões, oferecendo uma base sólida para compreender o papel crucial desempenhado pela tecnologia na evolução do ensino de arte contemporâneo. A seção subsequente, "Um Ensino Baseado em Tecnologia", expandiu o escopo, destacando o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, especialmente no contexto do século XXI.

Ao examinar o impacto das tecnologias emergentes, como realidade virtual e aprendizagem móvel e colaborativa, ressaltamos o papel vital das TICs na promoção da aprendizagem ativa e na globalização do conhecimento. Contudo, é essencial reconhecer que, juntamente com os benefícios, surgem desafios, como a possível queda na habilidade de escrita e o aumento de incidentes de trapaça. Destaca-se a importância da avaliação cuidadosa do impacto dessas tecnologias emergentes, enfatizando a necessidade de metodologias confiáveis e adequadas para tal avaliação.

Desse modo, este ensaio oferece uma perspectiva abrangente sobre o potencial transformador da tecnologia no ensino de arte, contribuindo para o diálogo contínuo sobre como a tecnologia pode moldar positivamente a educação artística. Ao considerar a interseção entre teoria, prática e avaliação, pretende-se fomentar uma compreensão mais profunda de como a tecnologia pode criar uma experiência educacional mais dinâmica, criativa e adaptada aos desafios do século XXI.

Além disso, ao explorar a importância fundamental da arte na formação e desenvolvimento individual, reconhecemos o papel crucial da pedagogia da arte desde os primeiros anos da educação. Esta abordagem não apenas introduz os alunos ao mundo da arte, mas também contribui para o desenvolvimento da cultura moral e a formação de pensamento criativo. Destacamos a relevância da parceria entre pais e professores para fortalecer o processo educacional e enriquecer a experiência das crianças com impressões vívidas.

Em suma, ao integrar a arte no processo educacional, especialmente nas fases iniciais, criamos um ambiente propício para o desenvolvimento harmônico de cada criança. A pedagogia da arte, ao oferecer oportunidades para a expansão de ideias, o domínio de habilidades práticas e a correção de problemas psicológicos e sociais, revela-se como um instrumento vital para moldar indivíduos criativos, críticos e sensíveis. Este enfoque não apenas fortalece a motivação dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos capazes de apreciar e contribuir para o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

Harris, M. Gianni Vattimo on Culture, communication and the move from modernity to post-modernity. *J. Commun. Cult.*, 2012, 1, pp.31–48.

Dunleavy, M; Dede, C. Augmented reality teaching and learning. In J.Voogt & G.Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*, Springer New York. 2014, p. 735-745.

Rob, E. M; Mary, T; Grainne, C. Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: a technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology & Society*, 43(1), 2012, pp.71–84.

- Martel, J. F. *Reclaiming Art in the Age of Artifice*; Evolver Editions: Berkeley, CA, USA, 2015.
- UNESCO (2002). *Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development*: Peru.
- Idris, A. Effect of ICT on the Academic Achievement of Geography Students in Niger State College of Education Minna. 2016, (4), p.1-14.
- Al Bataineh, M; Anderson, S. Jordanian social studies teachers' perceptions of competency needed for implementing technology in the classroom. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 2015, pp.38–61.
- Pattison, G. *The Later Heidegger: Routledge Philosophy Guidebook to the Later Heidegger*; Routledge: New York, NY, USA, 2015; pp.47-104.
- Gazulla, E. D; Leinonen, T. Why do we want data for learning? Learning analytics and the laws of media. In *The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies*; Gros, B., Kinshuk, M., Eds.; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany, 2016; pp.59–72.
- Yalman, M; Tunga, M. A. Examining the attitudes of students from state and foundation universities in Turkey towards the computer and www (world wide web). *Education and Science*, 39(137), 2014, pp.222–233.
- Raja, R; P. C. Nagasubramani, P. C. Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 2018: 3 (Suppl. 1) S33 S35.
- Crompton, H; Burke, D; Gregory, K. H. The use of mobile learning in education: A systematic review. *Computers & Education*, 2017, 110, p.51-63.
- Kwastek, K. *Aesthetics of Interaction in Digital Art*; MIT Press: Cambridge, MA, USA, 2013, pp.89–161.
- Miller, A. *Colliding Worlds. How Cutting-Edge Science is Redefining Contemporary Art*; W.W. Norton & Company: New York, NY, USA; London, UK, 2014.
- Groff, J. *Technology-rich Innovative Learning Environments*. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/ceri/Technology-Rich Innovative Learning Environments](http://www.oecd.org/edu/ceri/Technology-Rich%20Innovative%20Learning%20Environments), 2013, p.1-30.
- Autio, O. O. Changes in attitudes toward craft and technology during the last 20 years. *Journal of Technology Education*, 2016, 28(1), p.53-70.
- Klopfer, E; Osterweil, J; Groff, J; Haas, J. Using the technology of today, in the classroom today. *The Instructional Power of and How Teachers Can Leverage Them*. The Education Arcade. Massachusetts Institute of Technology, 2018; p.1-23.

- Churchill-Dower, R. Using different art forms in early years practice. In R. Churchill-Dower (Ed.), *Creativity and the arts in early childhood: Supporting young children's development and wellbeing*, 2020. p.131-184.
- Peppler, K. (2010). *Media Arts: Arts Education for a Digital Age*. *Teachers College Record*, 112(8), 2010. pp.2118–2153.
- Clark, B; Grey, A. Positioning the arts in early childhood education: Fostering the creative spirit. In B. Clark, A. Grey, & L. Terreni (Eds.), *Kia Tipu Te Wairua Toi – Fostering the creative spirit: Arts in early childhood education*, 2013, pp. 1–12.
- Bilton, H. (2020). Values stop play? Teachers' attitudes to the early years outdoor environment. *Early Child Development and Care*, 190(1), p.12–20.
- Collins, A. (2016). Generalist pre-service teacher education, self-efficacy and arts education: An impossible expectation? *International Journal of Education & the Arts*, 17, p.1–23.
- Campbell-Barr, V. (2014). Constructions of early childhood education and care provision: Negotiating discourses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), p.5–17.
- Cutcher, A; Cook, P. One must also be an artist: Online delivery of teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 2016, 17(13), p.1–18.
- Baker, S. F., Collins, A., Campbell-Barr, V., Cutcher, A., Cook, J., Bastos, R., ... & Zimmerman, E. (2016).
- Hong, E; Part, R; Rowell, L. Children's and teachers' conceptions of creativity: Contradictions and implications in classroom instruction. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative contradictions in education: Cross disciplinary paradoxes and perspectives*. Springer International Publishing. 2017, p.303–331.
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 2014, 55(2), p.104-127.
- Gullatt, D. Enhancing Student Learning through Arts Integration: Implications for the Profession. *The High School Journal*, 2008, 91(4), p.12-25.
- Bastos, F; Zimmerman, E. Creativity in art education: Intersecting with design, visual culture, and social justice. *Revista GEARTE*, 2017, p.384-401.
- Katz-Buonincontro, J. Gathering STE(a)M: policy, curricular, and programmatic developments in artsbased science, technology, engineering, and mathematics education. Introduction to the special issue of arts education policy review: STEAM focus. *Arts Education Policy Review*, 119(2), 2018, p.73–76.

O USO DAS FÁBULAS NO PROCESSO DE ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE USE OF FABLES IN THE PROCESS OF TEACHING READING STRATEGIES
IN A 2nd YEAR ELEMENTARY SCHOOL CLASS

DOI: 10.29327/5385008.1-5

Jacquelini Costa Quinta Santos¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

*1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC*

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte da dissertação intitulada “O Uso das Fábulas no Processo de Ensino das Estratégias de Leitura em uma Turma do 2º ano do Ensino Fundamental”, que teve como objetivo primário analisar como as estratégias de leitura podem ser ensinadas usando o gênero textual fábula para alunos do 2º ano. O pressuposto foi implementar junto aos educandos uma concepção de leitura, como um processo prazeroso e abrangente, mediante o uso de metodologias que garantissem a formação de leitores competentes, para além da simples decodificação de um texto. Com a metodologia da pesquisa-ação e o suporte teórico de teóricos como Kleiman, Bakthin, Solé, e Souza, dentre outros, foi possível aproximar os jovens leitores dos textos literários, com enfoque na prática de estratégias de leitura literária, que efetivaram a compreensão e a autonomia leitora. Mediante oficinas com as estratégias os estudantes encontraram as ferramentas para lidar com os textos e compreendê-los. Após a aplicação das oficinas, iniciou-se o processo de elaboração do produto educacional, o E-book foi planejado para que os professores possam dinamizar suas aulas ao ensinar fábulas e estratégias de leitura. O material segue o desenho das oficinas do livro “Ler e Compreender Estratégias de Leitura”, da escritora Renata Junqueira. Através dos resultados, constatou-se a ativação do conhecimento prévio, das inferências, e de conexões para a interpretação textual, que foram um forte contributo para o desenvolvimento da apreciação literária.

Palavras-chave: Ensino da Leitura; Estratégia de Leitura; Literatura Infantil; Formação do Leitor Crítico.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the dissertation entitled “The Use of Fables in the Process of Teaching Reading Strategies in a Class of the 2nd year of Elementary School”, which had as its primary objective to analyze how reading strategies can be taught using the genre textual fable for 2nd year students. The assumption was to implement with students a conception of reading, as a pleasurable and comprehensive process, through the use of methodologies that guarantee the formation of competent readers, beyond the simple decoding of a text. With the action research methodology and theoretical support from theorists such as Kleiman, Bakthin, Solé, and Souza, among others, it was possible to bring young readers closer to literary texts, focusing on the practice of literary reading strategies, which effected understanding and reader autonomy. Through workshops with strategies, students found the tools to deal with texts and understand them. After the workshops, the process of developing the educational product began, the E-book was designed so that teachers can streamline their classes by teaching fables and reading strategies. The material follows the design of the workshops in the book “Reading and Understanding Reading Strategies”, by writer Renata Junqueira. Through the results, the activation of prior knowledge, inferences, and connections for textual interpretation was verified, which were a strong contribution to the development of literary appreciation.

Keywords: Teaching Reading; Reading Strategy; Children's literature; Critical Reader Training.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da leitura tem como principal objetivo motivar os múltiplos usos da língua (BRASIL, 1998) e é por esta razão que as aulas deveriam se repletas de diversos gêneros textuais que despertem o ato de ler.

A variedade de gêneros possibilita maior familiaridade com a fala e escrita igualmente a gramática impõe as formas linguísticas (BAKHTIN, 2011). É nesse caminho que o trabalho aqui proposto visa ao estudo da leitura, através do gênero fábula de modo a possibilitar ao aluno desenvolver a linguagem e sua formação leitora crítica e autônoma. Tendo em vista que as transformações sociais atribuíram novas concepções e exigências ao ensino e uso da leitura, uma vez que sua utilização meramente de forma decodificada, é ineficiente para atribuição de significados e compreensão leitora. Dessa forma, é primordial que os professores busquem meios de facilitar o contato direto do aluno com a leitura, levando em consideração as demandas sociais e educacionais.

Desde a sua criação, a escola é considerada um espaço para ensinar a ler e escrever e garantir o repasse das informações acerca da cultura produzida pela humanidade, como a invenção das primeiras letras que hoje denomina-se alfabeto.

É papel da escola ensinar a ler e ampliar o contato com o universo de leitura dos alunos. Nessa perspectiva, além da significação da leitura cabe a escola favorecer que os futuros leitores também se envolvam com as práticas sociais, ou seja que a leitura não seja meramente informativa.

Kleiman menciona que ler além de ser um processo social, também é um processo cognitivo. Uma vez que permite a interação entre leitor e autor, onde vários aspectos são observados, seja lugar ou até mesmo marcas históricas. A cognição está ligada os fatores mentais e racionais que a leitura permite, uma vez que para compreender algo o leitor precisa usar suas habilidades cognitivas. (KLEIMAN, 2009, p.9).

Cafiero comunga da mesma ideia, o autor menciona que:

[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p.17).

Visto que as práticas sociais e históricas estão no processo de leitura, não é permissivo descartar as práticas sociais, elas fomentam o conjunto de significados construídos a partir da leitura. A leitura dinamiza a produção de sentidos, mediante aos conhecimentos prévios que o leitor possui.

Na perspectiva de que ler é atribuir significado ao texto, cada leitor terá uma visão diferente sobre o texto, e nesse sentido, entra em ação a realidade em que cada leitor se insere. Devido a muitas inquietações sobre o ato de ler, a compreensão leitora e os significados do texto para o leitor, este trabalho propõe-se investigar como: como as fábulas podem colaborar para o ensino das estratégias de leitura em uma turma de 2º ano do ensino fundamental?

Para responder essa questão, o objetivo geral parte da premissa de analisar como as estratégias de leitura podem ser ensinadas usando o gênero textual fábula para alunos do 2º ano.

Os objetivos específicos se esboçam em como a pesquisa será conduzida, de modo que a resposta final seja encontrada, almeja-se alcançar o objetivo geral por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais dificuldades na compreensão de textos dos alunos em uma turma de 2º ano;
- Apresentar o gênero textual fábulas;
- Inserir o gênero fábulas como proposta para estimular a compreensão leitora;
- Propor estratégias de leitura como mediação pedagógica na compreensão e atribuição de significados a textos lidos;
- Ministrando uma oficina para os sujeitos da pesquisa;
- Registrar os efeitos do trabalho com fábulas e estratégias de leitura;
- Elaborar uma sequência didática voltada para o ensino das estratégias de leitura com fábulas.

A sequência didática proposta será desenvolvida com a finalidade de expandir a pesquisa de mestrado em questão, espera-se divulgar os resultados desse estudo para as escolas do município de Presidente Kennedy como meio de nortear e direcionar o trabalho pedagógico com leitura por meio das fábulas.

Entretanto, para a compreensão de diversos textos é de grande relevância que o autor use seus conhecimentos prévios acerca de um assunto, aqueles que foram contextualizados a partir de sua vivência e relação histórica e social.

A abordagem teórica escolhida para fundamentar a presente pesquisa é o objetivo no qual o autor-texto-leitor mantém uma ligação na construção dos sentidos do texto.

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2010. p.11).

O leitor, em contato com o texto, atribui sentido e releva tanto as informações explícitas assim como as implícitas, mostrando que o ato de ler é uma atividade em que precisamos contar com experiência e conhecimento prévio. Conforme Bakhtin (2011), a leitura deve assumir uma “atitude responsiva ativa”. Nesse sentido, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, modifique as etc., pois “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 2011, p.290).

Solé (1998) destaca a importância dos conhecimentos prévios no momento da leitura, a reflexão que o leitor faz elencando novas descobertas com os conceitos que já possui. Durante a leitura pode-se conscientizar do que sabe ou não, possibilitando novos conhecimentos.

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além do mais, assim adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é a sua intenção perante o texto e ajustar sua intervenção à situação. (SOLÉ, 1998, pp.110/111).

Uma vez que a leitura é um processo em constante construção, não é importante que o leitor apenas leia com fluência, a proposta envolve que ele leia reflita e se aproprie socialmente do que lê, entretanto, a escola precisa permitir que o aluno leia por prazer, superando obstáculos e atos que o impede de se tornar sujeito ativo e participativo, assim como estabelecer relações entre acontecimentos realísticos e aqueles cujos a imaginação permitir.

As Fábulas possuem a competência de estimular a imaginação e propiciar a criatividade humana. Devido a informações perdidas na história, fica difícil datar as fábulas. Teorias não comprovadas, deduzem que as fábulas persistem desde a época de Buda, e que as narrativas que ganharam conhecimento através de Esopo, já eram de conhecimento dos Egípcios. (BARROS, 2007, p. 25).

De acordo com o dicionário Aurélio:

Fábula: [Do lat.fabula.] Substantivo feminino. 1. Historieta de ficção, de cunho popular ou artístico. 2. Narração breve, de caráter alegórico, em verso ou em prosa, destinada a ilustrar um preceito: as fábulas de La Fontaine. [Cf., nessas acepções, apólogo.] 3. Mitologia, lenda: os deuses da fábula. 4. Narração de coisas imaginárias; ficção: “Martins demonstrou que a história do Brasil seria fábula

ou romance se lhe faltassem as bases da etnografia regional, e da etnografia geral” (E. Roquete-Pinto, *Seixos Rolados*, p. 257). 5. V. fabulação (2). 6. Fig. Assunto de crítica ou mofa. 7. V. enredo (5). 8. Bras. Quantia ou importância muito elevada; grande soma de dinheiro: Gastou uma fábula com o carro. [Tb. se diz, nesta acepç. fábulas, mas sem artigo.] [Dim. irreg.: fabela. Cf. fábula, do v.fabular.] (FERREIRA, 2010, grifo do autor).

Estudos realizados por Solé (1998), defendem que a compreensão textual resultada de conhecimentos prévios e das estratégias de leitura. Nessa perspectiva, o leitor identifica palavras e utilizam as estratégias, a junção desses procedimentos cria um mecanismo que facilita a construção de sentidos para os conhecimentos já existentes e para os adquiridos no momento da leitura.

2. O ATO DE LER NA ESCOLA

O dicionário Aurélio define leitura como: ¹ ato ou ação de ler. ² ato de apreender o conteúdo de um texto escrito. Entretanto, a leitura não pode ser considerada como uma ação corriqueira do dia a dia. A leitura tem o poder de transformar e ampliar, possibilitando a formação de novos conhecimentos, ou até mesmo intensificando os conhecimentos prévios acerca de um determinado assunto.

Ângela Kleiman (2013), em sua obra *Oficina de Leitura: teoria e prática* faz uma crítica à forma como as escolas têm adotado a concepção de leitura. Segundo a autora, o ato de ler vem se tornando algo desestimulador, em contramão do que realmente seria o papel da escola; que é possibilitar ao aluno o desenvolvimento amplo da leitura. As concepções que levam a autora expor-se dessa forma são: **Leitura como decodificação, leitura como avaliação e uma concepção autoritária de leitura**. A leitura pautada nessas concepções não propicia ao aluno uma formação integral das competências leitoras, o aluno precisa atribuir significado a suas leituras. A primeira concepção destaca a leitura como decodificação; não havendo nenhuma compreensão crítica. Seguindo a ordem; aponta-se a concepção da leitura como avaliação, nessa perspectiva, o professor leva em consideração apenas a pronuncia das palavras; códigos escritos e sinais de pontuação. Ao contrário, de como verdadeiramente deveria acontecer, a terceira concepção não possibilita a contribuição autônoma e crítica do aluno durante a leitura. Infelizmente, prevalece a figura autoritária do professor, ele é o responsável por escolher o gênero textual, a construção coletiva não acontece nessa abordagem. De acordo com Kleiman (2000, p. 30), no contexto escolar, “a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua”.

Contudo, para que a leitura se torne uma prática importante, considera-se necessário valorizar a função social que ela possui. Koch (2011) salienta, que em nada adianta se não houver uma interação entre autor-texto-leitor, direcionar o foco apenas para o autor ou o texto é uma concepção errônea, o leitor, também possui seu papel na construção dos sentidos de um texto. Complementando a abordagem de Koch, Silva (2015, p. 25) assevera que “a leitura é também complexa, porque reúne ao mesmo tempo, diversas variáveis para que a atividade se realize [...]”. Dessa forma, acrescenta o papel das diferentes variáveis, tão importantes para que o leitor dê sentido a um texto. Nessa reflexão, o contexto e os conhecimentos prévios que o leitor possui também são importantes, é nesse momento, que o leitor interliga o conhecimento adquirido recentemente com as informações pré-existentes.

Concordando com a perspectiva do leitor com agente importante no texto, os PCN destacam (BRASIL, 1998, p. 69):

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] (BRASIL, 1998, p. 69).

É importante que durante a leitura, a escola promova estratégias que corroborem para que o aluno utilize os conhecimentos prévios à construção de sentidos ao texto.

Dessa forma, o trabalho proposto aqui com fábulas incentivará a leitura participativa, que por sua vez, as estratégias de leitura fomentarão a construção autônoma dos significados feitos pelos alunos.

2.1. As fábulas

Desde os primórdios da civilização que o homem conta histórias, naquela época as narrativas eram transmitidas com a finalidade de despertar a atenção e admiração das pessoas. A habilidade da fala era quase uma questão de disputa entre os homens.

“Pode-se afirmar que a arte de contar histórias existiu sempre, desde quando o homem começou a falar e articular palavras. Provavelmente, começou com o homem sentado em sua caverna ao pé do fogo, contando suas bravatas às mulheres e crianças. Certamente teria melhor audiência aquele que descrevesse detalhes, na medida certa, sem demasia, que tivesse graça, humor, que fizesse sua plateia sentir as emoções descritas como se as tivesse vivido.” (DOHME, 2013, p.7).

Então o homem passou atribuir significado a seus sonhos e a sua imaginação, os animais começaram ganhar vida na construção de suas histórias, assim como a inserção de fadas e duendes nas mais diversas fantasias do imaginário. Dohme, afirma que muitas histórias eram providas de elementos que despertavam a fascinação daqueles que as ouviam, sendo transmitida de geração a geração. “Tesouro do encantamento e dos sonhos”. (DOHME, 2013, p.7).

Dessa forma, as fábulas se fizeram presente na vida dos homens até seus primeiros registros históricos na literatura. Informações dão conta que Esopo, um escravo que viveu no século VI a.C. em Samos, na Grécia Antiga, foi o principal responsável pela propagação das fábulas. Morten Nojgaard, apud Dezotti (2003, p.27) destaca que:

Esopo, um contador de fábulas oriental, teria contribuído para o enriquecimento do repertório da fábula grega ao divulgar na região de Atenas uma coleção de textos de fábulas recolhidas fora da Grécia, nas Regiões da Ásia Menor, talvez na Trácia ou na Frígia, suposta como sua possível terra natal (NOJGAARD apud DEZOTTI, 2003, p. 27).

A figura 01 apresenta a ilustração original da fábula “A cigarra e a formiga”, de Esopo.

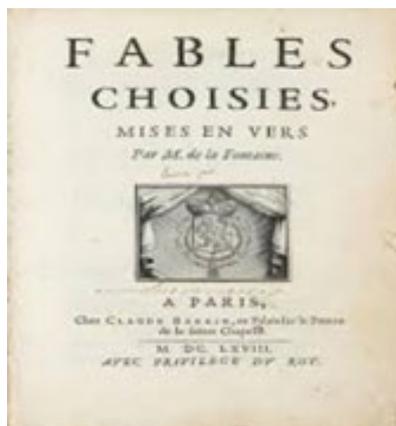
Figura 01 - Fábula: A cigarra e a formiga de Esopo. Ilustrado por Milo Winter (1886-1956).



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Esopo#/media/Ficheiro:The_Ant_and_the_Grasshopper_-_Project_Gutenberg_etext_19994.jpg

Após as histórias do fabulista Esopo, foi à vez de Fedro, apresentar o gênero na literatura romana. Fedro seguiu a concepção de Esopo, apesar de nos seus enredos, os personagens apresentarem falas irônicas e zombarias, o sentido real das fabulas não muda, a lição de vida e moral da história se fazem presentes. No entanto, apesar das belas fábulas de Esopo e Fedro, outro fabulista chamado Jean de La Fontaine, que se destaca mundialmente, tornando-se referência em muitos países, principalmente no Brasil. A figura 02 representa a capa do primeiro volume de fábulas de La Fontaine, publicado em 1668, destaca-se que a obra foi dedicada ao Rei Luís XIV, as fábulas foram organizadas em versos e até os dias atuais são amplamente reconhecidas.

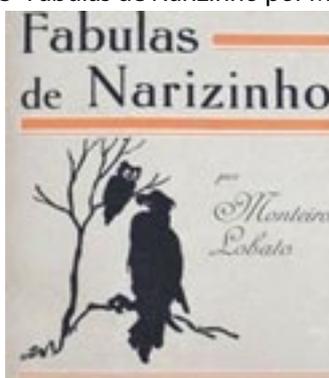
Figura 02- Primeiro volume de fábulas de La Fontaine “Fábulas Escolhidas Postas em Versos”.



Fonte: https://www.ebiografia.com/jean_de_la_fontaine/

Na literatura nacional, o escritor mais conhecido no que tange ao gênero, é o paulista, José Bento Monteiro Lobato. Em 1939, lançou o livro *Sítio do Pica-pau Amarelo*, e inspirado nas obras de Esopo, Fedro e La Fontaine, deu vida por meio de vozes aos personagens da obra. Suas obras, não se limitam apenas ao *Sítio do Pica-pau Amarelo*, os livros *Fábulas do Marquês de Rabicó*, *Fábulas de Narizinho*, e *Fábulas*, reúnem fábulas que até hoje são admiradas por crianças e adultos. Considerando uma das obras de Monteiro Lobato, a figura 03, retrata a ilustração da versão original das *Fábulas de Narizinho*, a antologia infantil apresenta 29 fábulas. Monteiro Lobato selecionou fábulas de Jean de La Fontaine e Esopo, as lições de moral de cada fábula foram destacadas em itálico, considerado pelo autor, uma forma de serem percebidas e relevantes para os leitores.

Figura 03- *Fábulas de Narizinho* por Monteiro Lobato (1921).



Fonte: <https://www.veranunesleiloes.com.br/peca.asp?ID=3396612>

Posteriormente, muitos autores começaram estudar o gênero, Coelho (1991), aborda:

narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A fábula é uma narração alegórica, quase sempre em versos, cujos personagens são, geralmente animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas, sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. (COELHO 1991, p.165).

Por se tratar de um gênero que desperta o interesse pela leitura, as fábulas, costumam ser empregadas como proposta pedagógica. Ao realizar a leitura de uma fábula, o leitor foca nos seus ensinamentos, na criatividade linguística destinada aos personagens, que por sua vez, na grande maioria são animais.

Apesar de ter como inspiração outros fabulistas, as obras de Monteiro Lobato possuem algumas diferenças de outras narrativas. Quem nunca se encantou com as críticas e questionamentos feitos pela boneca de pano Emília? Dessa forma, ao trabalhar esse gênero, o professor também colabora para formação crítica e atuante dos seus alunos. É necessário que a escola contribua para formação de sujeitos que saibam se posicionar perante as mais diversas situações.

A autora Zilberman (2001, p. 110), considera importante o comportamento de outros personagens do Sítio. Pedrinho, Narizinho, Dona Benta e tia Nastácia, destacam-se pela forma que lidam com as situações diárias, a ato de concordar ou discordar é perceptível nos personagens. No entanto, a autora fala da importância do argumento, fundamental para justificar uma escolha. Ressalta-se que apesar da proponente pesquisa, acreditar na viabilidade das fábulas com estratégias de leitura para o processo de alfabetização. Todavia, é necessário destacar que os alunos serão instigados a questionar o final das histórias, dando-lhes suporte para o diálogo e protagonismo.

3. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Entre os estudos ligados a estratégias de leitura no Brasil, destacam-se as pesquisas realizadas por Solé (SILVA, 2014). Em 1980, a autora inicia um trabalho com as estratégias focando na visão construtivista, partindo de ações que despertem no aluno a compreensão leitora. É necessário compreender de fato o que é um leitor ativo, de acordo com HARVEY; GOUDVIS, 2007, leitores ativos, são aqueles que:

- Buscam por conexões entre o que eles sabem e a nova informação que eles encontram nos textos que leem;
- Fazem perguntas sobre eles mesmos, sobre os autores que eles encontram, e sobre os textos que leem;
- Fazem inferências durante e após a leitura;
- Distinguem as ideias importantes das menos importantes no texto;
- São peritos em sintetizar a informação dentro e através dos textos e experiências de leitura;
- Monitoram adequadamente o seu entendimento e consertam falhas na compreensão. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 8)

Apesar de existir diversas estratégias de compreensão leitora, para esta pesquisa, nos pausaremos em cinco modelos. Estas são: conexões, visualização, inferência, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

É comum que ao iniciar a leitura de um texto, o leitor estabeleça uma relação do que está lendo com que informações que ele já possui, esta prática é denominada conhecimento prévio. Sobre o conhecimento prévio (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66), fala que ele é definido “de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais”. Não se pode desperdiçar o conhecimento prévio do aluno, ele ajudará na compreensão e construção de significados para um texto. Ainda sobre conhecimento prévio, e as estratégias Souza et al (2010) pontua que:

Entre o repertório de estratégias de compreensão- fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses-, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais. (SOUZA et al, 2010, p.65-66)

Souza et al (2010), acredita que o professor precisa se atentar a alguns pontos para que as estratégias sejam ensinadas corretamente

- Ensina com um fim em mente;
- Planeja a instrução que responde às necessidades dos alunos;
- Modela frequentemente os usos das estratégias de compreensão e as respostas orais, escritas e artísticas do texto;
- Lembra aos alunos que o propósito de usar estratégias é a interlocução com o texto e a construção do significado;
- Explicita como pensar sobre o processo de leitura ajuda os alunos a entender melhor o texto;
- Enxerga estratégias como meio;
- Tem por objetivo construir um repertório de estratégias para pensar sobre o processo de leitura;
- Guia gradualmente os alunos para responsabilidade de usar as estratégias, sempre objetivando a formação do leitor autônomo;
- Cria oportunidades para as práticas guiadas e a leitura independente;
- Mostra para os alunos como as estratégias de compreensão se aplicam em uma variedade de textos, gêneros e contextos;
- Ajuda as Crianças A perceberem como estratégias estão articuladas;
- Faculta aos alunos oportunidades para conversar entre si sobre suas leituras;
- Planeja o tempo para observar e orientar diretamente os alunos; e
- Avalia o progresso da turma e reorienta suas ações; (SOUZA et al, 2010, p.64-65)

As cinco estratégias de leitura mencionadas anteriormente, serão conceituadas nos próximos parágrafos. Como ponto de partida, tomou-se como referência o livro “Ler e compreender: estratégias de leitura”, da autora Renata Junqueira, não descartando as contribuições de outros autores.

A estratégia de conexão, faz relação entre os conhecimentos prévios e a leitura atual, nesse momento, a criança começa criar pontos de relação de suas vivências e experiências com a nova informação. Sobre essa estratégia, Souza et al (2010, p.67) argumenta

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletim de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos insights. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para a compreensão.

Durante a leitura de um texto, as conexões surgem de maneira automática, e a quantidade delas, possui ampla relação com as informações que o leitor detém, ou seja, quanto mais conhecimento sobre um determinado assunto, mais conexões serão estabelecidas à medida que novos conceitos chegarem, dessa forma, a compreensão do texto será mais rápida. Nessa perspectiva, quanto mais conexões o leitor fizer, mais interesse pela leitura ele terá, destaca-se nesse momento a importância de explorar essa estratégia nos primeiros anos do ciclo de alfabetização, para que o aluno desde seus primeiros contatos com a literatura, aprenda fazer conexões e desperte o gosto pelos textos literários.

A estratégia de inferência costuma ser a mais utilizada no dia a dia, é comum inferirmos em muitas situações do cotidiano. Fazemos inferências em questões negativas e positivas. A inferência estimula o imaginário da criança, ao ler o título de um texto para uma criança, é normal que ela crie um contexto para essa história, mais uma vez, destaca-se a importância dos conhecimentos prévios, pois eles também são importantes nas inferências, à medida que a criança vai lendo e fazendo inferências, ela expande seu vocabulário, interpretação e atribuição de significados.

É importante destacar que uma estratégia de leitura desencadeia outra, é normal que durante a leitura de um texto, o leitor coloque em prática todas as estratégias para facilitar a compreensão leitora.

Harvey e Goudvis (2007) fazem uma consideração muito pertinente sobre a estratégia de visualização, para eles visualizar é criar imagens mentais. Souza et al (2010), partilhando do pensamento de Harvey e Goudvis (2007), fala do diálogo que existe entre as estratégias inferências e visualização, normalmente uma está vinculada a outra, e, sobretudo, os cenários que são criados na mente do leitor enquanto faz uso de ambas estratégias.

Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência, justificando a razão dessas duas estratégias, serem abordadas tão proximamente. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. (SOUZA et al, 2010, p. 85)

As duas últimas estratégias serão conceituadas juntas, apesar de cada uma possuir suas características particulares, destaca-se a importância de falar de uma estabelecendo pontos de relação com a outra. Sumarizar é selecionar dentro do texto os pontos mais importantes para o leitor, para facilitar, o leitor pode pontuar apenas o que ele pretende alcançar lendo um determinado texto.

A estrutura do texto é muito importante nessa estratégia, a forma de organização como ele se apresenta, contribuirá para que o leitor selecione os pontos mais relevantes.

A estrutura do texto ajuda as crianças a decidir o que é importante também. Quando decidem o que é importante numa história, por exemplo, as crianças mais novas aprendem a desenhar com familiaridade as características das histórias. Elas podem aparecer no começo, no meio ou no final; nos episódios do enredo principal, ou as personagens, lugares, problemas e soluções. Refletir sobre a estrutura ajuda as crianças a refletir sobre o que é importante. (OWOCKI, 2003, p. 25.)

É importante destacar que pontuar partes mais relevantes, não significa descartar o restante do texto, a ideia principal parte do princípio de destacar os tópicos que facilitarão a compreensão leitora. A sumarização e síntese estão intrinsecamente ligadas uma na outra, fazer síntese de um texto, significa resumir, quando se faz resumo de um texto com preservação das ideias centrais, o leitor consegue compreendê-lo com mais facilidade.

Nós ensinamos a sintetizar – pegar os fatos, ordenar eventos, parafrasear, e escolher o que é importante – como um aspecto da síntese da informação. Quando as crianças são capazes de entender a informação na página e conseguem organizar o pensamento sobre isso, elas estão mais preparadas para sintetizar a informação. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 181)

Para aplicação das oficinas, serão utilizadas as cinco estratégias de leitura conforme citadas acima, no entanto, por se tratar de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, alguns ajustes serão feitos para atender as necessidades dos alunos. Destaca-se que a finalidade das oficinas não se limitará apenas ao ensino da leitura, espera-se que o gênero textual escolhido colabore para a formação de futuros leitores, ainda que a proposta central não esteja vinculada aos ensinamentos morais repassados pelas fábulas.

4. METODOLOGIA

Este capítulo apresentará o percurso metodológico a ser feito, bem como as etapas da pesquisa-ação realizada. Foi feita uma pesquisa documental de cunho bibliográfico acerca do assunto. Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa, pois considerando a quantidade de sujeitos envolvidos, é abordagem mais apropriada para esse estudo. A abordagem qualitativa “é própria para situações que envolvem pequenas populações, pretendendo adentrar as informações, interpretar significados, narrar situações, descrever processos culturais e/ou institucionais” (EITERER; MEDEIROS, 2010, p. 13).

As pesquisas de cunho qualitativo têm se destacado na área da educação, pois essa investigação pode ser realizada de diversas formas, estratégias e possibilidades. Os resultados visam privilegiar a descrição detalhada de pessoas, locais, conversas, dentre outros processos de modo a investigar a complexidade dos fenômenos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Uma das razões que enquadra a presente pesquisa na abordagem qualitativa é o ensino das fábulas com estratégias de compreensão leitora no processo de alfabetização, levando a pesquisadora a campo, Bogdan e Biklen (1994) afirmam ser importante priorizar o ambiente natural na investigação, de modo que haja confronto entre os princípios teóricos e conteúdos apreendidos.

Por ser tratar de uma pesquisa-ação, definimos uma tabela com os desdobramentos da pesquisa, no entanto, cabe destacar que durante o percurso metodológico foi ministrado uma oficina para os alunos do 2º ano, razão pela qual escolheu esse tipo de pesquisa. A pesquisa-ação é entendida como investigação-ação, segundo Tripp “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.” (TRIPP, 2005, p.445). Nesse contexto as oficinas se inserem como a ação que foi realizada após a sondagem crítica e detecção do problema. Desde o processo de amadurecimento da metodologia a ser definida, as oficinas eram vistas como uma ferramenta viável para contribuir com processos de alfabetização dos alunos e no se refere ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura, tão importante para a formação de um futuro leitor.

Processos históricos revelam que a pesquisa-ação surgiu no final dos anos 70, na Inglaterra, e a principal linha que a conduz como pesquisa contempla a reflexão teórica, a investigação e desenvolvimento de uma que solucione ou minimize os efeitos do problema encontrado. Em consonância com a abordagem qualitativa, é desenvolvida “com a intenção de compreender o fenômeno em seus aspectos constitutivos e propor alternativas de ação no sentido de sanar dificuldades ou problemas” (MIRANDA; SILVA, 2012, p.15).

Abaixo, a figura 04 detalha melhor o processo da pesquisa-ação que foi realizada.



A pesquisadora foi responsável por ministrar as oficinas, ou seja, seu papel foi de pesquisador-participante, condição que difere a pesquisa-ação de outros tipos de pesquisa. De acordo com Thiollent (1986):

Numa pesquisa convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes. (THIOLLENT 1986, p. 19).

Ainda sobre o papel do pesquisador na pesquisa ação, Gil destaca que “a pesquisa-ação concretiza com o planejamento de uma ação” (GIL, 2011, p. 140). A pesquisadora fez o levantamento do problema e atuou diretamente, de modo que conseguiu identificar e sanar dificuldades encontradas no processo de alfabetização no contexto dos sujeitos envolvidos.

Pesquisar sondou e levantou informações sobre a inserção das estratégias de leitura no processo de alfabetização, e fez-se necessário planejar e fazer questionamentos com a intenção de encontrar soluções, sem descartar as teorias contribui para a compreensão do fenômeno investigado.

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2012, p. 622).

Para melhor organização do percurso metodológico, organizou-se a seguinte tabela com as etapas da pesquisa:

1ª etapa	Questionário inicial com os estudantes sondagem
2ª etapa	Análise dos questionários
3ª etapa	Planejamento da ação a ser aplicada nas oficinas
4ª etapa	Aplicação das oficinas

A pesquisadora levantou as proponentes informações após emissão do parecer de aprovação pelo CEP (Comitês de Ética em Pesquisa). E para descrição dos resultados foram atribuídos aos sujeitos nomes fictícios ou códigos aleatórios.

4.1. Lócus e sujeitos da pesquisa

Realizou-se a pesquisa na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Orci Batalhas”, localizada na comunidade Quilombola de Cacimbinha-Presidente Kennedy/ES. Atualmente a instituição possui 76 alunos e funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza um ônibus para transportar os estudantes até a instituição.

Inaugurada 14 de março de 2003, a escola recebeu esse nome em homenagem ao Sr. Orci Batalhas, sendo seus filhos responsáveis pela doação do terreno, destaca-se que Sr. Orci so-

nhava que a comunidade tivesse uma escola para atender seus netos e demais moradores. A parte física da escola divide-se em: três salas de aula, dois banheiros, uma sala de direção, uma cozinha, um refeitório e um amplo pátio para realização de atividades recreativas e outras de interesse dos alunos e professores.

O quadro de funcionários apresenta-se da seguinte forma: uma diretora, uma pedagoga, seis professores, dois cuidadores de crianças portadoras de necessidades especiais, duas cozinheiras, um vigilante patrimonial e um zelador. A fotografia a seguir aponta a fachada horizontal da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Orci Batalhas”.

Fotografia 01 - EMEIEF “Orci Batalhas”.



Fonte: Redes sociais da Associação Quilombola.

Os sujeitos da pesquisa foram oito alunos do 2º ano, julgou-se necessário envolver todos os alunos da referida turma, acreditou-se que haveria a obtenção de melhores resultados com a participação de todos os alunos, pois obtivemos mais consistência na análise dos dados. É importante ressaltar que os alunos que participaram da pesquisa, foram expressamente autorizados pelos pais e/ou responsáveis, que a pesquisadora não fez nenhuma interferência nas respostas pessoais dos participantes, e que as informações coletadas foram usadas apenas para fins de contribuir com esta pesquisa. A escolha dos sujeitos deu-se pela característica da turma, ou seja, uma turma em processo de alfabetização.

4.2 Instrumentos de coletas de dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos para produção dos dados:

- Sondagem pedagógica baseada em questionários dispostos no livro *Ler e Compreender Estratégias de Leitura*, interpretação de textos e participação do aluno via conhecimento prévio, voltado aos discentes para investigação das dificuldades no processo de alfabetização.

Ressalta-se que a pesquisadora optou pela elaboração do conteúdo seguindo padrão de amostra do livro *Ler e Compreender Estratégias de Leitura*, pelo fato da bibliográfica fazer parte de todo processo de execução do trabalho, dessa forma, não seria viável um questionário com informações desvinculadas do que se pretendia alcançar. O questionário, segundo Gil (2011, p.128), pode ser considerado como “A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões...”

- Diário de bordo para anotação das observações feitas no decorrer das sondagens.

Destaca-se a importância do diário de bordo na pesquisa-ação, ele contribuirá para a produção de dados e, também um espaço reflexivo para o pesquisador avaliar as ações empregadas e fazer as devidas mudanças quando necessário (JACOBK, 2001).

Após o cumprimento das etapas acima, a pesquisadora analisou os dados que serviram para definir a ação a ser executada através das oficinas.

4.3. Descrição das oficinas

Para Kleiman (2001), oficinas de leitura devem seguir um mecanismo de interação e entrosamento, tendo como objetivo “[...] atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo” (KLEIMAN, 2001, p.9). As oficinas de leitura possibilitam o aluno a realizar atividades de uma maneira dinâmica, visto que ele terá diversidade de textos à sua disposição.

Em sua obra, *Ler e Compreender: estratégias de leitura*, a autora Renata Junqueira Souza et al (2010) ressalta a importância das oficinas de leitura e seu planejamento.

As oficinas são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia. Nessas oficinas há uma ambientação intencionalmente planejada. (SOUZA et al 2010, p.59).

As oficinas foram planejadas e aplicadas em cinco dias, diariamente foi apresentada uma estratégia de leitura em aulas que duraram 60 minutos, no entanto, destaca-se nos dois primeiros dias houve a necessidade de expandir o tempo de duração das oficinas, conforme interesse demonstrado pelos alunos. Inicialmente, os alunos receberam as fábulas em folhas xerografadas, durante esse tempo, a pesquisadora atendeu a eles, indagando-os sobre o texto lido e, ao final o aluno respondeu a folha do pensar sobre a estratégia de leitura. Em virtude do ciclo de alfabetização em que os alunos se encontram, as atividades foram elaboradas e adaptadas respeitando a individualidade dos alunos. Destaca-se importante registrar que o tempo que cada aluno precisou para responder os questionários foi respeitado, assim como sua participação oral sobre as fábulas apresentadas.

O quadro abaixo apresenta a organização das oficinas realizadas:

Sequência das oficinas	Estratégia de Leitura	Fábula
1º	Conexões	A cigarra e a formiga
2º	Inferência	A raposa e o corvo
3º	Visualização	A lebre e a tartaruga
4º	Sumarização	Assembleia dos ratos
5º	Síntese	O leão e o rato

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo possui a finalidade de mostrar como as oficinas foram realizadas, os resultados obtidos através delas, assim como os as fábulas trabalhadas. Destaca-se a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos durante todo processo, e como eles interferiram no processo final de análise acerca da utilização de estratégias de leitura com fábulas. Quando fazemos uma leitura e ao mesmo tempo conseguimos fazer associações com o que sabemos, estamos colocando em prática o conhecimento prévio que detemos acerca do assunto. Ressalta-se importante informar que para os “norte-americanos [...] de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 66).

As oficinas foram iniciadas após conversa informal com os alunos, percebeu-se a necessidade de introduzir o assunto desta forma, visto que as crianças tinham finalizado um projeto pensado pela escola, e com o distanciamento das temáticas, optou-se por um diálogo de modo que os alunos puderam familiarizar-se com o conteúdo que faria parte de suas rotinas durante uma semana. Na fotografia 02, pode-se observar a organização do conteúdo das estratégias de leitura elaborado pela pesquisadora. Preferiu-se a confecção de cartazes grandes para melhor visualização e compreensão dos No primeiro dia de execução das oficinas, a pesquisadora realizou aulas introdutórias, de acordo com Souza et al (2010), a aula introdutória, é considerada o momento em que o professor apresenta o conceito da estratégia eleita para ser ensinada. As aulas introdutórias revelaram-se muito importantes, a partir delas os alunos se familiarizaram com as estratégias de leitura, no momento da leitura das fabulas, observou-se que eles foram capazes que identificar características inerentes a cada estratégia.

Após a apresentação da estratégia de leitura, os alunos foram direcionados a realizar a prática guiada. Foram formados grupos de 04 (quatro) alunos, como mecanismo para estimular a socialização, expressividade oral compartilhada e debate de opiniões. Sobre a prática guiada:

O professor recupera as tentativas de compreensão e uso das estratégias dos alunos e os estimula, dando feedbacks específicos, tendo a certeza que estão entendendo a tarefa. O docente pode, ainda, orientar uma discussão oral ou um trabalho escrito sobre o texto e a estratégia utilizada. (SOUZA et al, 2010, p.63).

Todos aos alunos participaram dos debates promovidos durante as oficinas.

Durante a execução das oficinas, observou-se que três alunos possuíam domínio na leitura, no entanto, eles não conseguiam interpretar e associar os textos lidos, tornando-os significativos ao seu entendimento. Partindo dessa perspectiva, direcionamos à pesquisa a realidade da turma, não focamos nos processos de alfabetização, julgou-se importante atender os anseios da turma naquele momento, uma vez que os alunos já eram alfabetizados, contudo, eles possuíam dificuldades de compreensão textual. É de suma importância que no processo de leitura haja a compreensão e construção de significados referentes ao texto lido, conforme defendem Koch e Elias (2015).

Conforme citado anteriormente, as oficinas foram realizadas durante 05 (cinco) dias. No primeiro dia, apresentou-se a estratégia de conexões. Através da fábula “A cigarra e a formiga”, os alunos fizeram conexões relacionadas a situação inerentes ao cotidiano deles. Conforme salienta:

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não tem nada para articularem à nova formação, é bem difícil que construam significados. Quando tem uma boa bagagem cultural sobre o tópico, são capazes de entender o texto. (SOUZA et al, 2010, p.66).

Os alunos realizaram a leitura da fábula e após socializaram entre si sobre o texto. Neste momento, a pesquisadora fez algumas perguntas e registrou as informações prestadas pelos alunos no diário de bordo. Será possível visualizar as opiniões dos alunos sobre a história. De acordo com Souza et al (2010), os leitores fazem conexões naturalmente, eles estabelecem pontos entre a narrativa e fatos ligados à sua vivência.

A pesquisadora iniciou a oficina lembrando as estratégias apresentadas e explicou a estratégia síntese, sendo a última estratégia a ser trabalhada. Destaca-se que durante a recapitulação das estratégias apresentadas, os alunos puderam fazer inferências com os conhecimentos prévios e os que adquiriam nas oficinas.

Foi perguntado aos alunos se eles se lembravam das estratégias que tinham sido apresentadas até o presente momento. Neste momento, três alunos se manifestaram positivamente.

Mediante as respostas dos alunos, foi possível notar que eles conseguiram destacar as partes mais importantes do texto; e que a moral passada pela fábula despertou neles a importância da lealdade enquanto seres humanos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi elaborada mediante ao interesse e curiosidade da pesquisadora enquanto professora alfabetizadora, principalmente pelas práticas de leitura que facilitam a compreensão de textos. A princípio acreditou-se que as estratégias de leitura seriam facilitadoras deste processo e conforme descrito nos resultados às suposições foram confirmadas positivamente.

Ao realizar as oficinas, percebeu-se que é possível utilizar as estratégias de compreensão leitora com um planejamento organizado e ao mesmo tempo desafiador para o que se pretende alcançar, independente do gênero ou tipologia textual escolhida.

Percebeu-se que a leitura não pode ser trabalhada de uma forma mecanizada, ela não pode ser vista como uma exigência a ser cumprida no processo de alfabetização, a leitura, precisa sim, ser prazerosa, motivadora, levando à criança ao ponto máximo que seu imaginário consiga alcançar.

Em virtude da pesquisa, ter sido desenvolvida com uma turma de 2º ano e que se encontra em processo de alfabetização, foi perceptível a importância que as estratégias de leitura representaram para cada aluno.

Nessa perspectiva, enfatizamos que o processo de leitura deve ser significativo para a criança. Os conhecimentos prévios, esboçados por ela enquanto ler propicia novas descobertas e reorganiza as que ela já possui. Conforme apresentado, fazer inferências apenas por fazer fogue do que almejamos e consideramos importante ao processo de leitura.

Neste processo de leitura por meio de oficinas, foi possível observar a interação social durante os debates e diálogos informais. Defende-se que este recurso deve ser mais utilizado para fins de atividades coletivas; seja em pequenos ou grandes grupos. A oficina representa para a criança um planejamento de atividades que ela vai executar durante um determinado tempo e observou-se que os pequenos ficam mais entusiasmados e curiosos, nesse sentido, a curiosidade os leva a desenvolverem o raciocínio.

Apesar das fábulas terem se mostrado um excelente gênero para ensinar estratégia de leitura, aconselha-se a inserção de poemas, poesias e outros, pois a leitura não possui limite e as ferramentas acessíveis a elas são inesgotáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011 [1979].

BARROS, Maria. **Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno-professor**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Avarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005 (Coleção Alfabetização e Letramento).

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7ª Ed. São Paulo, Moderna. 1991.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. **Metodologia de pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, p. 48, 2010.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. **Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R. J. de. [et al]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.

JACOBIC, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de Leituras na Escola: Construindo Leitores Críticos**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Linguagem e Educação, São Paulo, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Práticas**. 8ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2001 editora Atlas.S.A. 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2009.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2015.

MIRANDA, Irene Maria; SILVA, Lázara da. (org.). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012

KOCH, Ingedore. V. e ELIAS, Vanda. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010

PORTELLA, Oswaldo. A fábula. 1979. 91 f. Trabalho de pesquisa apresentado à COPERT, **Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

SANTOS, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (apud) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Ste-nhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 30 jun. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS: MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO APLICADAS NA EMEF PROF^a. UBALDINA SANTO AMARO DO AMARAL – BOA ESPERANÇA/ES

LITERACY OF AUTISTIC STUDENTS: TEACHING METHODS AND PRACTICES APPLIED AT EMEF PROF^a. UBALDINA SANTO AMARO DO AMARAL – BOA ESPERANÇA/ES

DOI: 10.29327/5385008.1-6

Jane Katia dos Santos Ferreira¹
Sônia Maria da Costa Barreto²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Incluir o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA na rotina de aprendizado de uma escola regular é algo desafiador, sendo necessária capacitação constante, reflexão contínua sobre educação e um planejamento adaptável do professor, além de esforços multiprofissionais com especialistas de diversas áreas. A alfabetização engloba a decodificação dos códigos linguísticos, bem como a compreensão e uso dos mesmos na sociedade. Assim, o artigo se propõe a abordar o seguinte problema: quais os métodos e práticas de ensino utilizados pelos professores na alfabetização de alunos autistas no Ensino Fundamental I da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Ubalдина Santo Amaro do Amaral”? A pesquisa tem como objetivo geral entender os métodos e práticas de ensino aplicados pelos professores para alfabetizar alunos autistas nos primeiros anos do ensino fundamental. Os autores que serviram como base para o referencial teórico incluíram: Gomez E Teran (2014), Cunha (, 2014, 2019 e 2020), Cavaco (2014), Maranhão (2020) e Leon (2020). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com base nos autores e publicações citados no texto, juntamente com pesquisa de campo de abordagem qualitativa, através de um questionário semiestruturado contendo 17 questões, aplicado para 16 professores que trabalham na alfabetização de crianças autistas em escola regular. A maior parte dos estudantes com TEA dessa instituição já são alfabetizados, sendo o método fônico o mais utilizado para alfabetizar. Atuar em conjunto com um professor especialista tem contribuído significativamente no processo, em conjunto com a colaboração entre escola e família. A maioria dos docentes participantes não têm conhecimento dos métodos de intervenção social TEACCH, ABA e PECs.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo. Alfabetização. Docentes.

ABSTRACT

Including students with Autism Spectrum Disorder - ASD in the learning routine of a regular school is challenging, requiring constant training, continuous reflection on education and adaptive planning by the teacher, in addition to multi-professional efforts with specialists from different areas. Literacy encompasses the decoding of linguistic codes, as well as their understanding and use in society. Thus, the article proposes to address the following problem: what teaching methods and practices are used by teachers in teaching autistic students to read and write in Elementary School I at the Municipal Elementary School “Professora Ubalдина Santo Amaro do Amaral”? The research has the general objective of understanding the teaching methods and practices applied by teachers to teach autistic students to read and write in the first years of elementary school. The authors who served as the basis for the theoretical framework included: Gomez E Teran (2014), Cunha (, 2014, 2019 and 2020), Cavaco (2014), Maranhão (2020) and Leon (2020). The methodology used was bibliographical research based on the authors and publications mentioned in the text, together with field research with a qualitative approach, through a semi-structured questionnaire containing 17 questions, applied to 16 teachers who work in literacy training for autistic children in regular schools. Most students with ASD at this institution are already literate, with the phonic method being the most used to teach literacy. Working together with a specialist teacher has contributed significantly to the process, together with collaboration between school and family. The majority of participating teachers are not aware of the social intervention methods TEACCH, ABA and PECs.

KEYWORDS: Autism. Literacy. Teachers.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo –TEA é um transtorno que afeta uma parcela significativa da população e está relacionado a alterações nas relações sociais, motricidade e linguagem. Apresenta-se de forma diferenciada em cada indivíduo, daí o termo espectro, por ser amplo e diverso.

De acordo com Cunha (2019) o autismo é uma condição que desencadeia alguns comportamentos que podem ser observados na rotina do indivíduo, afetando negativamente a comunicação e a interação social. Tais comportamentos tem por característica serem restrito-repetitivos. Os primeiros sinais podem aparecer quando ainda bebê ou serem diagnosticados tardiamente.

Já Mello (2004) afirma que a síndrome do autismo pode ser notada desde os primeiros anos de vida da criança, normalmente já antes do terceiro aniversário, se caracterizando por apresentar problemas de comunicação, de interação social e na utilização da imaginação.

Às vezes o diagnóstico chega após intervenções da escola que percebe particularidades no desenvolvimento da criança e orienta a família a procurar um especialista, afim de garantir melhores condições de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento.

Um dos aspectos mais desafiadores para uma escola regular em relação ao ensino com alunos autistas é que no geral, os membros do corpo docente estão despreparados para atender esses estudantes, além da falta de informação e formação a respeito do autismo, dificultando o aprendizado e a participação do aluno autista no contexto escolar, contribuindo também para a pouca compreensão de crises e comportamentos diferentes que o estudante venha a apresentar em sala de aula ou nos demais ambientes da instituição.

Considerando tal cenário, foi desenvolvida a pesquisa de campo baseada no problema: Quais são os métodos e práticas aplicados pelos professores para alfabetizar alunos autistas no Ensino Fundamental na EMEF “Professora Ubaldina Santo Amaro do Amaral”? E quais são os resultados que esses métodos conseguem alcançar? Em teoria, a maioria dos professores não possuem conhecimentos profundos sobre os métodos de alfabetização e de interação social utilizados para auxiliar na aprendizagem e alfabetização de alunos com autismo.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é compreender os métodos, práticas e recursos de aprendizagem aplicados pelo corpo docente na alfabetização de alunos autistas nos primeiros anos de Ensino Fundamental da EMEF “Profª Ubaldina Santo Amaro do Amaral”.

Já os objetivos específicos incluíram:

- Verificar com os docentes quais são os aspectos mais desafiadores do processo de aprendizagem do aluno autista que estuda em uma turma regular de alfabetização;

- Evidenciar a importância da formação contínua para os professores que atuam na alfabetização, principalmente no contexto de turmas regulares nas quais estudam alunos autistas;
- Elaborar um Guia Didático para professores sugerindo diversas atividades voltadas para auxiliar na alfabetização de estudantes com TEA.

Incluir estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA na educação regular exige, em um primeiro momento, que a escola e os professores compreendam a importância de sua atuação no processo de alfabetização desses alunos. Ao lecionar para alunos com TEA é necessário considerar as características do indivíduo e do contexto onde vive, já que diversos fatores influenciam de forma positiva ou negativa na alfabetização desses alunos. Não existe uma fórmula pré-determinada, mas a literatura indica diferentes metodologias e possibilidades que auxiliam na alfabetização de estudantes com TEA.

Segundo Cunha (2020) no Brasil é possível notar que estudantes com comprometimentos mais sutis são aceitos com maior frequência em escolas regulares, encorajados pelo conceito de integração. Esse cenário reforça a importância da função inclusiva da escola regular, além da permanente necessidade de iniciativas das políticas educacionais, que promovam uma melhor preparação de professores e da própria escola, para receber alunos com necessidades especiais.

Conforme afirmam Batista e Bosa (2002) o transtorno do espectro autista (TEA) foi descrito pela primeira vez na década de 1940, sendo considerado em um primeiro momento como uma síndrome infantil. Os sintomas então descritos são bastante conhecidos, incluindo dificuldades consideráveis para interagir socialmente e se comunicar, além de interesses e comportamentos limitados. Tais características se manifestam junto com alguns comportamentos, como dificuldade de manter contato visual, poucas expressões faciais e maneiras incomuns para interagir com outras pessoas. Crianças com TEA podem apresentar ainda alta sensibilidade a determinados toques, texturas, sons ou visuais, dando preferência a manter a mesma rotina diária.

Compreender e abordar o processo de inclusão do aluno autista em vários contextos sociais, especialmente na escola pública regular, é um ato desafiador, exigindo conhecimento a respeito do aluno, capacitação constante do corpo docente, utilização de variados recursos e estratégias de aprendizagem em sala, juntamente com a atuação em conjunto da escola com a família.

A metodologia utilizada na elaboração da pesquisa se caracteriza como abordagem qualitativa. Foi feita uma pesquisa de campo, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o autismo no contexto da escola e a inclusão desses estudantes numa sala de aula regular. Também foi feita uma pesquisa bibliográfica, que incluiu o trabalho de autores que escreveram sobre o tema, como por exemplo: Cunha, Gómez e Terán, Cavaco, Fonseca, dentre outros, reforçando assim a base referencial dos argumentos desenvolvidos na pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O termo autismo tem sido enfatizado nas últimas décadas e com isso a necessidade de debates sobre o assunto nas áreas da saúde e educação. Políticas públicas de inclusão social têm auxiliado na discussão sobre o tema de forma a ampliar a variedade de pesquisas em diferentes espaços sociais e científicos.

Conforme afirma Cunha (2019, p. 113) “A escola é o lugar apropriado para qualquer aluno desenvolver suas habilidades e superar seus limites. É um rico espaço que possibilita o aprendizado por meio da interação e do interesse”. A partir de tal afirmação, incluir o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular pode ajudá-lo a desenvolver aspectos cognitivos, sociais e psicológicos, melhorando sua autonomia e dando a oportunidade de praticar a cidadania nos mais diversos contextos da sociedade.

Em se tratando de autismo, o diagnóstico precoce é a primeira grande ferramenta educacional. Não existe uma cura para o transtorno, porém, abordagens com intervenções precisas são capazes de reduzir seus impactos e assegurar melhor qualidade de vida a criança autista; o estímulo desde o início da infância e terapias são considerados eficazes no tratamento do Transtorno do Espectro Autista.

2.1. Conceitos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo

Para Gomez e Terán, (2014) o Autismo pode ser definido literalmente como a vida em função de si próprio. Envolvido em um mundo fortemente pessoal, a criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA no geral possui dificuldade nas habilidades para se comunicar e socializar, sendo classificado no CID 10 como transtorno invasivo do desenvolvimento, já que apresenta variados problemas para o desenvolvimento. Segundo Cunha, (2019, p. 19):

O Transtorno do Espectro Autista manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes.

Como é um transtorno, o autismo se manifesta de várias formas, com diferentes comportamentos de criança para criança. Conforme diz a literatura específica, não existe uma única maneira de manifestação do transtorno, os comportamentos podem aparecer em diferentes conjuntos. As características de um autista podem ser diferentes da de outro portador do transtorno, justificando a denominação de espectro.

Consoante Leboyer (2003) são consideradas autistas, as crianças que apresentam dificuldades para construir relacionamentos com seus pares, atraso no desenvolvimento da fala e,

uma vez que a linguagem esteja desenvolvida, não reconhecem a importância da comunicação. Crianças com o transtorno apresentam também estereotípias gestuais, uma exigência poderosa de manutenção do ambiente material ao seu redor, mesmo que mostrem grande capacidade de reter memórias. Em contraste com essas dificuldades, crianças autistas costumam ter uma aparência exterior comum, assim para um diagnóstico preciso, são descartadas deficiências e transtornos e observados a longo prazo características que se encaixam no espectro.

O Transtorno do Espectro Autista - TEA foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra Leo Kanner, na década de 1940. Era considerado como um transtorno exclusivo infantil, e foi finalmente incluído de maneira independente no Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM no ano de 1980 (sua terceira edição) sendo denominado como autismo infantil. Cunha (2019, p. 22) diz que “O uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis de transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”.

Abordar o autismo é lidar com muitas variações e significados, o termo é muito abrangente, e as características podem variar consideravelmente de um indivíduo para o outro. Segundo Cunha (2019) o autismo pode se manifestar já nos primeiros meses da vida da criança, porém, os sintomas na maioria dos casos surgem em torno dos 3 anos de idade. É possível observar na criança a utilização limitada de sinais na comunicação, emoção e socialização, juntamente com a falta de afeto recíproco. Existem claras limitações na comunicação não verbal, não há expressões através de, já que a criança não os considera significativos.

Já Fonseca (2014) destaca que parte das crianças autistas possuem inteligência e fala normais, enquanto outras têm consideráveis dificuldades para desenvolver a linguagem. Alguns autistas são fechados socialmente e distantes, já outros ficam presos a rotinas rígidas e manifestam padrões de comportamento restritivos. Os diferentes sintomas manifestados pelo autismo são englobados dentro do espectro autista, demonstrando uma gama variada e apresentando níveis e graus distintos de gravidade.

2.2. Inclusão do aluno com TEA no ensino regular

Segundo Cunha (2020) o professor precisa observar com grande atenção a criança que manifestar quaisquer dessas características de comportamento: isolamento social; ausência de contato visual; se manter alheio a estímulos vindos do ambiente externo; desconforto com contato físico; problemas para assimilar as metodologias de aprendizagem; não reconhecer perigos iminentes; não atender ao ser chamado pelo nome; birra; resistir a mudanças de rotinas; pedir para outros pegarem objetos; hiperatividade; agitação exagerada; excesso de calma; se apegar a objetos e não manuseá-los da forma correta; mover partes do corpo em círculos; ser sensível a barulhos; ecolalias; problemas para utilizar símbolos como forma de comunicação;

estereotípias; literalidade excessiva, com dificuldade de compreensão sentimental; problemas para entender aspectos subjetivos em uma conversa.

No que diz respeito a acessibilidade, a permanência na escola e a completude dos estudos do estudante especial, especificamente em se tratando do educando diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Brasil os garante através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, Art. 58. Parágrafo § 2º:

O atendimento educacional será em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular.

Sobre integrar o aluno autista na escola regular, Cavaco (2014) afirma que a Inclusão não se resume ao ato de integrar. Somente estar presente dentro de uma sala de aula na qual não ocorre a conscientização dos valores e não existe aceitação do aluno especial não é suficiente para integrá-lo. É necessário que haja aceitação plena e incondicional das diferenças individuais, valorizando cada um dos alunos e oferecendo oportunidades iguais para todos. Além do desenvolvimento de novos comportamentos, é preciso conscientizar e fomentar novas atitudes.

Para incluir de alunos com necessidades especiais na escola regular, a relação entre escola e família é fundamental, uma vez que fomenta a qualidade do ensino. A relação de confiança entre as duas instituições fortalece a afetividade que é importante para que a criança se desenvolva totalmente. A produtividade da intervenção começa já no contexto familiar, com a continuação da intervenção nos demais ambientes onde a criança está inserida, dessa forma, a parceria entre família e escola é um laço forte para o processo de inclusão da criança com TEA (CAVACO, 2014).

Segundo Cunha (2019) é impossível ocorrer a inclusão escolar sem antes acontecer a inclusão na família. Não existe uma inclusão social, se ela não acontecer tanto na família quanto na escola. A parceria entre essas duas instituições, escola e família, tem grande valor para o aprendizado da criança com TEA, aumentando consideravelmente as chances de sucesso quando essa relação é próxima e cada um tem consciência de seu papel e importância no processo. Muitos aspectos influenciam no comportamento da criança autista, afetando seu possível desenvolvimento escolar e familiar, conforme afirmam Batista e Bosa (2002) pessoas autistas possuem alta sensibilidade a mudanças de humor de outro que fazem parte de seu convívio, possivelmente por estarem atentos a variações sutis, como por exemplo a tonalidade da voz, expressões faciais e a suavidade ou não do toque, ainda que não consigam “compreender” o que essas mudanças não verbais significam.

Para começar o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, eles devem ter desenvolvido grande parte das funções executivas necessárias para a apreensão de códigos. Se no diagnóstico realizado, a criança ainda não conseguir fazer tarefas simples como se comunicar e controlar suas necessidades básicas, é preciso protelar o trabalho de alfabetização até que essas etapas sejam concluídas.

De acordo com Turrini e Leon (2020) funções executivas estão relacionadas a capacidade de planejar, guiar e monitorar atividades que possuam propósito e objetivo. Inclui funções como planejamento, memória de operação, flexibilidade e controle de inibição. Uma vez terminada a avaliação e se a criança apresentar condições de alfabetização, o método sociolinguístico, conforme dizem os especialistas, se mostra eficaz para a aprendizagem escolar de crianças autistas.

2.3. Métodos aplicados na alfabetização de alunos com TEA

Sobre os variados métodos de abordagem aplicados em crianças com TEA (Costa, 2015) diz que existem diferentes métodos utilizados no mundo e também no Brasil que norteiam o processo educacional do estudante com TEA, como por exemplo, o Teacch (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e ABA (Análise Aplicada do Comportamento) sendo esses métodos baseados na teoria Behaviorista.

Essas metodologias foram desenvolvidas para auxiliar o desenvolvimento da linguagem e comunicação e são fundamentais no apoio para a escolarização de autistas. A proposta no contexto da comunicação é aplicar códigos alternativos, especialmente utilizar sinais manuais na linguagem verbal.

Um dos métodos utilizados para alfabetizar estudantes com TEA é a musicoterapia. A musicoterapia ajuda no desenvolvimento da capacidade de ouvir, diferenciar ritmos, sons, experimentar a audição e as sensações proporcionadas por ela, acalmando e favorecendo a imaginação. Segundo Maranhão (2020) a musicoterapia faz uso de experiências sonoro-musicais para aprofundar as relações que são desenvolvidas por elas, agindo terapêuticamente, através de tratamentos, reabilitação e profilaxia. Explora a música, sons e movimentos em geral.

Já o método TEACCH (Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children) traduzido para Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, é um método educacional baseado em comportamento, aplicado no treinamento do indivíduo com fundamentação em comportamentos determinados de forma exploratória apropriada, seguindo instruções estabeleci-

das com antecedência, prosseguindo com uma avaliação de comportamento, através da observação direta e registros sobre comportamentos observados e a frequência com que ocorrem (Orrú, 2007).

Sobre o Teacch, Orrú (2007, p. 61) explica que:

O método ABA De acordo com Cunha (2014), o método Análise Aplicada ao Comportamento – ABA, é uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, onde é objetivada a observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e a aprendizagem do indivíduo, que visa mais a mudanças de comportamentos específicos do que comportamentos globais apresentados.

Para Cunha (2014) a metodologia ABA tem como objetivo ensinar para o autista habilidades que ele no momento não tem, através de estágios criteriosamente registrados. As habilidades são apresentadas por associação a uma determinada instrução. Quando for preciso ele terá apoio para conseguir respostas, porém será um apoio breve, para proporcionar autonomia. De acordo com os parâmetros de intervenção comportamental, a repetição é fundamental para o método ABA, assim como registrar exaustivamente a abordagem e os resultados obtidos. A resposta apropriada do aluno gera um resultado agradável para ele, e através do reforço e repetição, ocorre a inibição do comportamento indesejado, recompensando continuamente as atitudes corretas.

Por fim, existe o método PECS – (Picture Exchange Communication System), elaborado para auxiliar pessoas de diferentes faixas etárias que não conseguem se comunicar pela fala, ou que apresentam fala muito restrita.

Segundo Bondy e Frost (2001) apud Mizael e Aiello (2013, p. 624):

O Picture Exchange Communication System (PECS) é um sistema de comunicação que ressalta a relação interpessoal, em que ocorre um ato comunicativo entre o indivíduo com dificuldade de fala e um adulto, por meio de trocas de figuras. O treino com o PECS se dá via seis fases que são: 1) fazer pedidos através da troca de figuras pelos itens desejados; 2) Ir até a tábua de comunicação, apanhar uma figura e entregá-la em sua mão; 3) Discriminar entre as figuras; 4) Solicitar itens utilizando várias palavras em frases simples; 5) Responder a pergunta; O que você quer; 6) Emitir comentários espontâneos.

A importância de conhecer e aplicar esses métodos de intervenção e recursos didático-pedagógicos e sociais podem auxiliar o professor no processo de alfabetização, principalmente no atendimento individualizado e ou em grupo na Sala de Recursos Multifuncional, onde a criança diagnosticada com TEA recebe atendimento complementar ao ensino oferecido na escola regular.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de forma a encontrar na literatura as metodologias e conceitos associados ao Autismo desde sua descrição, assim como os conceitos mais relevantes sobre o tema. A outra metodologia utilizada para a elaboração do trabalho foi a pesquisa de campo, através de estudo de caso na EMEF “Professora Ubaldina Santo Amaro do Amaral”, classificada como abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de um questionário semiestruturado, com 17 perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas por 10 professores da Base Nacional Comum (BNCC) e 6 professores especialistas que lecionam do 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, da instituição pesquisada. A amostra pesquisada corresponde a 35% do total de docentes da escola.

Segundo Lakatos e Marconi, (2003, pág. 185):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A instituição pesquisada, Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professora Ubaldina Santo Amaro do Amaral” está localizada no centro da cidade de Boa Esperança - ES e pertence a rede municipal de ensino, possuindo aproximadamente 434 alunos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Dentre esses alunos, 22 são crianças com alguma deficiência ou distúrbio no desenvolvimento, sendo 12 diagnosticados com Autismo. A escola atende alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com corpo docente formado por 40 professores, em sua maioria efetivos, que atuam em dez turmas no matutino e dez no vespertino. A diretora, desde o ano de 2021 é a professora efetiva Ligiane da Silva Spalenza. Está localizada na avenida Senador Eurico Rezende, Centro, Boa Esperança, ES.

A partir de 2022 a escola passou a contar em seu quadro de pessoal com profissionais nomeados como Especialistas, que trabalham junto aos professores da BNCC, Língua Inglesa, Educação Física e demais disciplinas como apoio a turma e ao aluno diagnosticado com autismo, visando o desenvolvimento da turma e da criança com TEA nas esferas, social, intelectual, psicomotora, dentre outras. Esse profissional tem feito a diferença quando se trata da aprendizagem das crianças autistas, com destaque para a alfabetização destas dentro do contexto da sala de aula regular.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Na pesquisa de campo, os participantes responderam a um questionário impresso contendo 17 questões semiestruturadas com o intuito de reunir informações relacionadas ao tema em estudo. Receberam o prazo de cinco dias para responderem e devolverem os mesmos à

pesquisadora que os recolheu em lócus pessoalmente na escola, porém sem nenhum tipo de interferência nas respostas. Dos 16 questionários foram devolvidos 16 ou seja, 100%. As informações coletadas foram organizadas e elaborada a análise e discussão dos resultados.

A escola pesquisada atende a 12 alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo, sendo 6 no turno matutino e 6 no turno vespertino. Destes, um aluno do 5º ano é atendido normalmente, e tem desenvolvido as atividades com autonomia, sem necessidade de um especialista nesse ano letivo. Em média são atendidos de 1 a 2 alunos autistas por turma e especialista na sala de aula da escola objeto dessa pesquisa.

Serão apresentadas aqui as respostas mais relevantes da pesquisa. Ao serem perguntados por quanto tempo os professores lecionam para alunos autistas, 56% responderam 5 anos ou menos. Experiência é parte importante do trabalho com um aluno autista, e a pouca experiência da maioria dos docentes que responderam o questionário sinaliza que os esforços de inclusão desses estudantes ainda estão no começo.

Na pergunta sobre os principais desafios que os docentes enfrentam para ensinar crianças autistas, os mais citados na amostra pesquisada foram a falta de espaços físicos e recursos, dúvidas quanto aos métodos de trabalho e alfabetização e a falta de capacitação para os professores. Foram marcados, por alguns profissionais, mais de um desafio. Não diferente da maioria da realidade das escolas públicas brasileiras, esse assunto inquieta os profissionais da educação que debatem o tema frequentemente, pois caso contrário, corre-se o risco de que esses desafios passem a ser considerados como algo normal. O espaço físico é de extrema importância para um ensino de qualidade e desenvolvimento das crianças.

Quando perguntados sobre seus conhecimentos sobre métodos de ensino para alunos autistas, percebeu-se nessa interrogativa que a maioria dos professores não tem segurança para defender ou usar os métodos de alfabetização ou os conhecem superficialmente, o que pode dificultar a aprendizagem, contextualização e aprendizagem na sala de aula. No entanto, foi possível notar que mesmo sem consciência por parte dos profissionais a maioria utiliza o fônico e o silábico (44%). Ou seja, partem das letras às palavras e sentenças maiores.

Apesar das dificuldades, a maioria dos professores participantes da pesquisa (69%) acredita que todos os alunos com TEA da escola estarão alfabetizados até o fim do 4º ano do ensino fundamental. Especialmente com o auxílio dos especialistas que trabalham na escola e com o estreitamento da relação entre a família e a instituição de ensino.

Porém, a maioria dos professores (66%) ainda acha que as famílias dos alunos com TEA ou participam pouco, ou simplesmente não se envolvem com a educação escolar dos filhos, quadro que precisa ser mudado.

Quando perguntados sobre programas de capacitação continuada oferecidos pelo município, a maioria dos professores participantes (69%) respondeu que esse tipo de capacitação só é oferecido para professores especialistas, não para todos. Considerando que a escola possui 12 alunos com TEA, esse é um quadro que deveria mudar, com capacitação contínua sendo oferecida para todos os professores.

4.1. Análise dos dados obtidos

No geral, é louvável a iniciativa da instituição de ensino e do município em relação a inclusão e integração de educandos com autismo. Porém, de acordo com os dados coletados, a iniciativa esbarra em alguns problemas comuns para a educação pública no Brasil, especialmente em se tratando do ensino de alunos com TEA.

A maioria dos professores que lecionam para alunos com TEA na escola pesquisada ainda possuem pouca experiência com esse tipo de aluno. Além disso, citam a falta de recursos para estimular a aprendizagem e de espaço físico capaz de suportar a demanda desses alunos.

A falta de capacitação continuada oferecida pelo município também é um problema, e se reflete no pouco conhecimento que os professores tem de metodologias que são aplicadas na alfabetização de alunos autistas. A maioria dos docentes também indicou que as famílias dos alunos ainda participam pouco de sua vida escolar.

Porém, mesmo enfrentando algumas dificuldades, os professores se mostram otimistas em relação aos resultados obtidos em sala de aula. A maior parte deles acreditam que todos os alunos com TEA estarão alfabetizados até o fim do 4º ano do ensino fundamental. E mesmo sem o conhecimento profundo sobre metodologias de ensino para alunos autistas, através de seus próprios conhecimentos, improvisos e apoio de especialistas, os docentes conseguem incluir e integrar os alunos especiais na rotina de aprendizado regular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura em todas as suas interfaces é instrumento de cidadania e inclusão social. Partindo dessa premissa, cabe a escola alfabetizar e letrar as crianças matriculadas, preferencialmente ainda no Ensino Fundamental - anos iniciais, mas é claro, que nos casos de crianças com TEA e outras deficiências esse prazo pode ser estendido. A alfabetização é o início do processo de emancipação do indivíduo, através dela, ele constrói sua identidade individual e coletiva no meio em que está inserido. Assim, cabe a escola sistematizar o conhecimento científico e no caso das crianças com TEA, quando associado à comorbidades e outras deficiências é um grande desafio.

A prática docente precisa ser para além da deficiência e compreender o indivíduo em sua totalidade. Como já dito, o Transtorno do Espectro do Autismo é amplo e complexo, o professor precisa entender que a sala de aula é ao mesmo tempo singular e complexa, e no caso das crianças com TEA tem que saber lidar e planejar atividades que contemplem os alunos verbal, não verbal, com hiper ou hiposensibilidade sensorial, deficiência intelectual, cognitivo preservado ou altas habilidades. A escuta e observação são necessários sempre e é uma dica valiosa ao lidar com alunos autistas.

Diante dos estudos bibliográficos e o resultado da pesquisa de campo percebeu-se que a escola pesquisada trabalha a inclusão do aluno autista de forma contextualizada e equitativa, e de forma significativa. No entanto, em relação aos métodos de alfabetização ficou evidente que poucos professores têm segurança em falar no assunto e que em relação aos métodos de intervenção social TEACCH, ABA e PECs a maioria dos docentes não os conhecem e não tem segurança para falar do assunto.

Dos doze alunos matriculados de 1º ao 5º ano na escola objeto dessa pesquisa 50% estão alfabetizados e os outros em processo. Já lê e escreve de forma alfabética: um aluno do 2º ano; dois do 3º; um do 4º e um do 5º ano. Os demais: três do 1º ano seguem o currículo da turma; um no 2º e dois no 4º ano precisam de adaptação curricular, além disso tem autismo associado a deficiência intelectual, transtorno desafiador opositor, e anomalia genética, o que segundo estudos, dificultam o processo de aprendizagem dos códigos linguísticos, pois antes desse passo, é necessário trabalhar a linguagem oral, coordenação motora, controle executivo e inibitório. Ou seja, o processo pode ser a longo prazo e se estender até o final do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou até mesmo não se consolidar ao longo da vida.

As crianças com TEA tem características individuais e percebem o mundo de maneira diferente das crianças típicas, justificando assim a necessidade de conhecer o universo do aluno, investigar suas principais dificuldades e desenvolvimento linguístico. Sendo imprescindível a estimulação adequada, a qual quanto mais cedo iniciada maiores a possibilidade de respostas positivas. A parceria entre família e profissionais da educação é de suma importância e fazem a diferença na aprendizagem de crianças típicas e atípicas.

O Guia Didático citado como produto final desta pesquisa estará disponibilizado nos apêndices da dissertação elaborada com base nessa mesma pesquisa, onde será possível acessar com maior profundidade os dados sobre a realidade dos alunos com TEA da EMEF Professora Ubaldina Santo Amaro do Amaral, bem como sugestões de atividades a partir do hiperfoco, que poderá ser o ponto de partida para o universo da alfabetização e letramento da criança com TEA.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. R., BOSA, C. e cols. **Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 21 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: 09 de dez. de 2023.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- COSTA, Deise Aparecida Curto da. **O autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im) possibilidades para a humanização**. Trabalho da UF - Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.pcs.uem.br/ppi/arquivos-para-links/teses-edissertacoes/2015/deise> acesso em: 07 de dez. de 2023.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 8 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- FONSECA, B. **Mediação escolar e autismo: a prática pedagógica intermediada na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Belém: Cultural, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Tradução de Rosana Guimarães Dalgarrondo. São Paulo: Papyrus, 2003.
- MARANHÃO, Ana Léa. **Musicoterapia no autismo**. 2020. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/425/234#>. Acesso em: 08 de dez. de 2023.

MELLO, Ana Maria S, Ros de. **Autismo: guia prático** / Ana Maria S. Ros de Mello; colaboração: Marialice de Castro Atavuk - 4.ed. - São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2004.

MIZAEL, Táhcita Medaro; AIELLO, Ana lucia Rossito. **Revisão de estudos sobre Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala.** Revista Brasileira de Educação Especial, dez, 2013.

ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

TURRINI, Flavia Almeida; LEON, Viviane de (org). **Autismo como transtorno implícito e seus possíveis desdobramentos terapêuticos.** Curitiba: Policivitas, 2020.

A ATUAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA SOCIOASSISTENCIAL DE PRESIDENTE KENENDY – ES

THE ACTIVITY OF THE SOCIAL EDUCATOR IN THE SOCIAL ASSISTANCE POLICY OF PRESIDENTE KENENDY – ES

DOI: 10.29327/5385008.1-7

Juliete Rissi¹
Pablo Ornelas de Rosa²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo compreender o trabalho do educador social junto à população em situação de vulnerabilidade no município de Presidente Kennedy/ES. O estudo discorre sobre o surgimento da pedagogia social e da educação social no cenário brasileiro, buscando compreender o perfil deste profissional, os contextos de sua atuação e sua importância. A partir de autores como Caliman (2010), Carvalho (2014), Jaccoud, Bichir e Mesquita (2017), Carmo (2016), Santos, Araújo e Baumgarten (2016), Pereira (2019), Bravin, Paiva e Pinel (2020), Valente (2020), Silva, Silva e Menezes (2021), foi realizada uma revisão de literatura, além de pesquisa de campo também conduzida por entrevistas que contaram com questionários semiestruturados direcionados aos educadores sociais, assim como foram observadas e acompanhadas as práticas cotidianas desses profissionais em duas unidades distintas, o CRAS e o CREAS do município em que a pesquisa foi realizada. Os resultados exprimiram uma práxis dotada de elementos impreteríveis, que exigem do profissional preparação psicológica, empatia, bom senso, escuta, busca ativa, responsabilidade social e perfil interventor, mas que somados, possibilitam inferências em contextos vulneráveis e possíveis transformações sociais.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Social. Educador Social. Política Socioassistencial.

ABSTRACT

This article is the result of a master's research that aimed to understand the work of the social educator with the vulnerable population in the municipality of Presidente Kennedy/ES. The study discusses the emergence of social pedagogy and social education in the Brazilian scenario, seeking to understand the profile of this professional, the contexts of his performance and his importance. Based on authors such as Caliman (2010), Carvalho (2014), Jaccoud, Bichir and Mesquita (2017), Carmo (2016), Santos, Araújo and Baumgarten (2016), Pereira (2019), Bravin, Paiva and Pinel (2020), Valente (2020), Silva, Silva and Menezes (2021), a literature review was carried out, in addition to field research also conducted through interviews that included semi-structured questionnaires directed at social educators, as well as practices observed and monitored of these professionals in two different units, the CRAS and the CREAS of the municipality where the research was carried out. The results expressed a praxis endowed with essential elements, which require psychological preparation, empathy, common sense, listening, active search, social responsibility and intervening profile from the professional, but which, together, allow inferences in vulnerable contexts and possible social transformations.

Keywords: Social Pedagogy. Social Education. Social educator. Social Assistance Policy.

1. INTRODUÇÃO

Ao tematizar a educação, vários vieses reflexivos emergem. É o que incita Brandão (2007, p.7) quando aduz que misturamos nossa vida com várias educações. Nesse sentido, pensar a educação, a educabilidade humana, a configuração da sociedade hodierna e as demandas sociais, induz refletir que a educação é um processo que abarca várias concepções, contextos e tendências.

Considerando a sociedade hodierna, a educação se enceta transformadora. Transforma posicionamentos, ideais, realidades vivenciais, perspectivas individuais e coletivas. Uma transformação que visa adentrar-se em distintas realidades sociais, o que inclui, as complexas e vulneráveis. Em concernente, Gadotti (2012) já inculcava que a realidade atual não é a única realidade possível e nem uma realidade imutável, o que leva ao ideal de que, confutar estruturas desumanizantes é abdicar do conformismo e promulgar a ascensão de direitos humanizantes.

Almejando novos caminhos e possibilidades, enceta a pedagogia social. Um campo do saber que, no cenário brasileiro, vem para apontar “um caminho para se pensar de forma científica a Educação Social, os saberes/fazerem que são produzidos em outros espaços que não sejam o escolar”. (PAIVA, 2011, p. 36). Em suma, uma pedagogia disposta a refletir a complexidade da sociedade e que “se desenvolve cotidianamente em contextos sociais e geográficos diversos e com diferentes perspectivas teóricas” (BRAVIN; PAIVA; PINEL, 2020, p.11).

Nessa conjuntura de ideias, Caliman (2010) sugere que a pedagogia social teria como uma de suas imprescindíveis atribuições a orientação de ações socioeducativas voltadas para grupos sociais em situação de risco e vulnerabilidade, focalizando assim, “[...] ações compensatórias, redistributivas e os subsídios à cidadania através dos recursos proporcionados pela solidariedade social”. (CALIMAN, 2010, p. 349).

A ação socioeducativa supracitada fica a encargo da educação social. “Em princípio, toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos” (GADOTTI, 2012, p. 10). Comprometida com o social e considerando a emancipação do sujeito, a educação social favorece a “[...] autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia” (SERRANO, 2003, p.136-7).

Assim, a pedagogia social discute e fundamenta a teoria, e a educação social movimenta a prática socioeducativa, contando indubitavelmente com o exercício do profissional educador social. Orientando um trabalho social formativo, “A defesa da educação social é pela formação integral das pessoas excluídas socialmente, tornando-as protagonistas de sua história” (PEREIRA, 2019, p. 317).

Com interesse particular, a pesquisa que se tece, almejou vislumbrar a atuação do educador social no Sistema Único de Assistência Social –SUAS, categoricamente, o Centro de Referência da Assistência Social e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social do município de Presidente Kennedy/ES. Nesse caso, trata-se de unidades socioassistenciais que trabalham com a proteção básica e especial, direcionadas prioritariamente, a grupos em situação de risco e vulnerabilidade social.

Considerando os serviços e ações dispostos pelo referido sistema, os munícipes buscam apoio, mediação e inserção em políticas públicas. O educador social, entre outros profissionais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS, assume funções determinantes, o que inclui o desenvolvimento de atividades socioeducativas, de busca ativa, socialização, convivência e fortalecimento de vínculos, evidenciando a importância de sua prática para a transformação da sociedade em busca da equidade social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE,1996, p. 98).

2.1. Pedagogia Social e Educação Social: definições e desvelamentos

Como incita o pensamento pós abissal de Santos (2009, p. 43) “[...] a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir”. Assim, a educação, suas teorias e práticas são capazes de ocasionar a educabilidade e a emancipação humana, ainda, educar-se se torna fundamental para a vencibilidade de desafios, mas também um privilégio que não mescla todos os indivíduos. Em condizente, é pertinente afirmar que representações dominantes estão impressas no currículo escolar, e por isso, se faz necessário “[...] interrogar a história e qualquer de seus objetos no lugar de se deixar conduzir por eles” (CARVALHO, 2014, p.112).

Em consonância, ao sugerir uma nova proposta epistemológica definida por Epistemologias do Sul, Santos aduz que os saberes são incompletos, condição a que não escapa a própria ciência [...]”, uma proposta configurada em “[...] alternativa contra um projeto de dominação capitalista, colonialista e patriarcal [...]” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN 2016, p. 17).

Nessa premissa e considerando o poder disciplinar suscitado da analítica foucaultiana, é preciso pensar em experiências dessujeitantes na educação. (CARVALHO, 2014, p. 110). Em

consonância, é preciso educar-se para indagar, questionar, refletir, agir, não se deixar dominar por princípios e convicções predominantemente impostas, ser potencialmente capaz de estabelecer percepções acerca da relação entre sociedade e a história.

Quando a pedagogia, em detrimento de paradigmas impostos, se vê engessada na resolução de problemáticas sociais, indaga-se a necessidade de se pensar em outras possibilidades pedagógicas. É aí que enceta a pedagogia social e a concepção de que existem outros processos educativos potentes e legítimos. Uma pedagogia “[...] totalmente imbricada em processos educativos, cujos conteúdos contemplam a educação popular e os direitos humanos, que ocorrem em contextos diversos das salas de aula ou das matrizes curriculares formais”. (BRAVIN; PAIVA; PINEL, 2020, p.13).

De acordo com Loureiro e Casteleiro (2014, p. 73) a pedagogia social surgiu na Alemanha, inicialmente para caracterizar o conceito de ajuda à juventude, entretanto, o fortalecimento de suas raízes teóricas ocorreu com o fim da Segunda Guerra Mundial. O pós-guerra apresentou uma série de problemas sociais, evidenciados por exemplo na infância abandonada e disseminação de grupos marginalizados (MACHADO, 2014, p. 124). Os problemas oriundos precavam a atuação de um profissional capacitado para a articulação de práticas socioeducativas, na época, responsabilidade do pedagogo. Hoje esse profissional é denominado educador social, e no cenário brasileiro, trabalha diretamente com pessoas vulneráveis. Um profissional normalmente oriundo de cursos de humanidade ou com formação em nível médio.

Sucintamente, em entrevista cedida, Caliman (2022) faz um aparato histórico do surgimento e evolução da pedagogia social em território brasileiro, a saber:

1930 – As metodologias se direcionavam a populações vulneráveis, mas com tendência ao controle social, enfaticamente, ao controle da periculosidade do menor de idade.

1960 – Prevalhecimento da perspectiva assistencialista.

1970 – Perspectiva voltada a uma educação progressista e pragmática como uma resposta voltada às pessoas que tinham problemas com a sociedade.

1980 – Perspectiva crítica e estrutural, em que as necessidades se tornam direitos.

1990 – Ocorre a implantação da ECA e a necessidade da formação de profissionais brasileiros voltados para a viabilização da dimensão social da educação.

2000 – Os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS) emanam a concepção de necessidade da construção da Pedagogia Social com identidade brasileira. (FERREIRA, 2022).

No tempo presente, Caliman atesta que se vive uma fase de sistematização, que requer de forma primaz, o desenvolvimento epistemológico para fundamentar as metodologias de-

envolvidas na educação social. (FERREIRA, 2022, p. 25). Pertinente a essa discussão, Bravin, Paiva e Pinel (2020) abordam que academia ainda discute e luta por construir na pedagogia social uma epistemologia, e criar cientificamente conceitos que possam trazer identidade a esse campo do saber.

Paiva (2011, p. 38) disserta que “A Pedagogia Social que surgiu no Brasil alicerçada pelos princípios da Educação Popular, por ter características libertadoras, emancipadoras, pensa em seu educando de forma plena [...]”, traduzindo a responsabilidade com indivíduos historicamente situados, vulneráveis e propensos a dificuldades sociais. Nesse viés,

[...] procura promover a sua capacidade pessoal de se assumir como sujeito da própria história e da História; como agente de transformação de si, do outro e do mundo; como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais numa dada sociedade, por uma prática crítica, criativa e participativa. (GRACIANE, 2014, p. 21).

Ainda segundo Graciane (2014), a pedagogia social visa o desenvolvimento humano com base no autoconhecimento. Tem por objetivo a socialização do sujeito, a superação da ingenuidade e da passividade, assim como “a inclusão social, que se manifesta na responsabilidade ética com o outro e na transformação das estruturas desumanizantes do mundo (BRAVIN; PAIVA; PINEL, 2020, p.12). Uma pedagogia que busca respeitar a história do indivíduo considerando o contexto no qual ele está inserido, que agrega, dialoga, transita em contextos, prioritariamente, não formais, incitando o sujeito ao desenvolvimento de habilidades sociais, identidade protagonista e cocriadora, assim como, a composição de um todo respeitando as diferenças.

Caliman (2010, p. 352) intitula a pedagogia social enquanto “ [...] normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos, que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades”, orientando práticas socioeducativas e promovendo a superação de dificuldades individuais e coletivas. Uma pedagogia que pertence ao rol das Ciências da Educação e sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, “ [...] que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados” (CALIMAN, 2010, p. 343).

Em concernente ao exposto, Mota Neto e Oliveira explanam que,

A pedagogia social, portanto, constitui uma teoria educacional não reduzida às tendências escolares e preocupada com a formação do ser humano em suas múltiplas relações sociais. Pedagogia essa que deve possibilitar a integração entre os saberes e as práticas cotidianas das populações socialmente excluídas com o saber científico, ao pautar uma educação inclusiva e para a diversidade cultural, que seja política e eticamente engajada com as problemáticas sociais dessas populações. (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2018, p. 25).

Considerando essa integração entre saberes e práticas cotidianas das populações socialmente excluídas com o saber científico, uma das metas da pedagogia social tem sido valorizar e potencializar “[...] as práticas educativas sociais (com práxis) dos educadores sociais, esses que batalham dia a dia procurando resgatar esse desejo de “ser mais” do homem, uma vontade histórica de “ser sujeito”. (BRAVIN; PAIVA; PINEL, 2020, p. 21).

Assim como a pedagogia social, a educação social também tem suas raízes históricas no pós-guerra europeu. De acordo com Silva (2008, p.17), o pós-guerra representou um período de assistência educativa direcionado enfaticamente à crianças e jovens que se situavam sem a presença e apoio familiar, sendo repensado na década de 90 e direcionando sua atenção a crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, “[...] condição resultante da “massificação do desemprego ocorrido na Espanha, e problemas oriundos, como violência social e desagregação familiar” (SILVA, 2008, p.17).

Concernente ao Brasil, Bravin, Paiva e Pinel (2020) incitam que a educação social teve sua origem nos movimentos populares, como é o caso do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua do Brasil - MNMMR¹. Ainda segundo os autores, a “Educação Social se amplia para outros contextos sociais, por meio das ONGs e Secretarias de Ação Social, e o neoliberalismo continua a se fortalecer na perspectiva que lhe é própria: o assistencialismo” (BRAVIN; PAIVA; PINEL, 2020, p.18).

Com relação ao campo de atuação, em decorrência da desigualdade social evidenciada no país, a educação social atua “principalmente com as classes populares, visando o processo educativo e a defesa dos sujeitos de direitos” (BRAVIN; PAIVA; PINEL, 2020, p.18). Uma educação que possibilita a sociabilidade do sujeito, sem desmerecer ou fragilizar suas potencialidades e história, que promove autonomia e posicionamento crítico orientando a rejeição por conhecimentos insatisfatórios e condições sub-humanas e injustas.

Bravin, Paiva e Pinel (2020, p. 45), ao apresentar estudos da autora Violeta Nunez “uma das precursoras da inserção da educação social no sistema de educação espanhol e responsável por teorizações substanciais a respeito da educação social em diferentes âmbitos”, dialogam que a educação social está ligada à ideia de vulnerabilidade, “[...] mas não aquela em que há o antinômio vítima/culpado, e sim, a de que o sujeito está violado, vulnerável em seus direitos, por causa da precarização social provocada por várias áreas”.

A integração entre pedagogia social e a educação social vislumbra desvelamentos e manifestações teóricas e práticas em contextos diversos da escola formal, que possa suscitar, preferencialmente, participação política, justiça social, acesso à direitos, construção de identidade, posicionamento crítico e aquisição de conhecimentos de cunho histórico, social e cultural que possam incitar no sujeito vulnerável, a ação transformadora.

¹ MNMMR foi criado em 1985 no contexto do fim da ditadura militar que durou 20 anos no Brasil (1964-1984).

2.2. Educador Social: um profissional que atua no cenário socioeducativo brasileiro

Entre muitas atribuições destinadas ao educador, Carvalho realça a ação de permitir “[...] a produção de funções distintas daquelas que os sujeitos se encontram, vivem e experimentam o mundo, a ordem das coisas, constituem seus sonhos, enfim, como se voltam frente a frente para as velhas finitudes da existência – viver, trabalhar, conhecer” (CARVALHO, 2008, p.7). Considerando a responsabilidade social da educação, os profissionais que realizam um trabalho social alicerçado à princípios educativos, precisam notoriamente, vislumbrar de forma abrangente contextos que configuram a realidade de grupos historicamente situados. Em concernente, Pereira (2019, p. 312) aduz que “[...] existem atividades no trabalho social que é da alçada da educação, portanto requerendo um profissional com conhecimentos pedagógicos que são adquiridos, a partir das experiências e de um longo processo formativo”. No cenário socioeducativo, essa responsabilidade fica a encargo, primordialmente, ao educador social.

No Brasil, o profissional educador social se caracteriza por trabalhar com práticas socioeducativas que prevalecem em contextos de manifestação de políticas públicas e que recebem sujeitos em situação de vulnerabilidade. Ainda, são profissionais, normalmente, formados em cursos de humanidades ou com formação em ensino médio. Inerente, esse profissional se depara com fragilidades, como a precariedade condizente a formação e a luta por valorização no cenário nacional.

Valente (2020, p. 2337) aponta que o educador social atua em cenários diversificados, vulneráveis e excludentes, intervindo, particularmente, “[...] em grupos sociais com vivências de risco”. Age “[...] na inclusão, nas inaptações e no favorecimento de autonomias e do bem-estar, com intervenção em contextos sociais diversificados e desfavorecidos”. Nesse sentido, discorrendo sobre a função profissional e considerando a essência dos fenômenos sociais, emergências e exigências, o educador social no lume da sua profissão se encarrega por mediar processos formativos, assim como, o estabelecimento de orientações políticas-culturais (GRACIANE, 2014, p. 31). Ainda,

[...] o educador social é um pesquisador, um investigador que estuda, propõe, organiza, percebe, intervém e testa constantemente o seu referencial teórico com sensibilidade política, articulação social e participação comprometida, objetivando desafiar o educando a aprender a pensar, a elaborar e criar conhecimentos, resgatando a sua confiança na própria capacidade de aprender com prazer e êxito. (GRACIANE, 2014. p. 25-26).

Considerando o disposto por Graciane, o educador social, que também se apropria de perfil intelectual, precisa administrar competências singulares, aplicando o conhecimento adquirido com sensibilidade política, comprometimento e articulação social. Seu exercício desafia sujei-

tos a serem críticos pensantes, instiga a leitura de mundo e o pensamento autônomo, promove habilidades contemplando a emancipação individual, comunitária e coletiva. O educador social assume uma prática profissional crítica, atuando como sensibilizador, estimulador e facilitador do diálogo. Um profissional que busca ativamente desenvolver domínio de conteúdo pautado no contexto real dos sujeitos, por isso, desenvolve escuta sensível, consciência e sensibilidade social.

Desde o ano de 2006, com o início dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social no Brasil, a profissão educador social vem sendo discutida e almejada. No ano de 2019, depois de exigências, luta e estudos, o feito foi realizado. Através do projeto de lei nº 2676/19 da deputada federal Luizianne Lins Deputada Federal – PT/CE, o Congresso Nacional decretou a criação da profissão de Educador Social no Brasil:

Art. 1º - Fica criada a profissão de Educador e Educadora Social, nos termos desta Lei.

Parágrafo único: A profissão que trata o caput deste artigo possui caráter

pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;

II – a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;

III – os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;

IV – a realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos atos infracionais;

V – a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária;

VI - as pessoas portadoras de necessidades especiais;

VII - o enfrentamento à dependência de drogas;

VIII – as atividades sócio educativas para terceira idade;

IX - a promoção da educação ambiental;

X – a promoção da cidadania;

XI - a promoção da arte-educação;

XII – a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira;

XIII – os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos;

XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer.

Concernente, ficou atribuído caráter pedagógico e social a profissão evidenciada, considerando os contextos de atuação profissional e os instrumentos metodológicos de apropriação. O artigo 2º explicita a condição de uma atuação que perpassa contextos escolares formais, envolvendo diferentes sujeitos que demarcam em sua condição a situação de risco e vulnerabilidade social. Ainda, fica a encargo do educador social a tarefa de emancipar sujeitos, famílias e comunidades através de atividades socioeducativas, programas e projetos marcados por objetivos condizentes com a realidade vivenciada e evidenciada pelos sujeitos atendidos.

Como já evidenciado pelo primeiro capítulo do artigo 2º, pessoas e comunidades em situação de risco e vulnerabilidade social são, enfaticamente, exemplo de público alvo do trabalho de educadores sociais. Secretarias de Assistência Social são referência no atendimento a pessoas vulneráveis, contanto, portanto, com o exercício de educadores sociais no âmbito de suas equipes.

Para compreensão da configuração e adequabilidade da Assistência Social correlacionando com o sujeito vulnerável, Silva, Silva e Menezes (2021, p 3) citam a Lei Orgânica de Assistência Social citada comumente por LOAS, responsável por dar “[...] abertura para que a Assistência Social fosse definida enquanto política pública, reconhecida enquanto direito de todos e atribuído o seu dever ao Estado”. Para reforçar sua configuração, os autores Jaccoud, Bichir e Mesquita (2017, p. 42) apresentam eixos organizadores e que são nomenclaturados por ‘seguranças’. Uma configuração estrutural que no total abarca três eixos: sobrevivência ou renda, de convívio familiar e de acolhida.

Enquanto a segurança de renda deve ser provida pelos benefícios assistenciais, de natureza não contributiva, as demais seguranças referem-se a serviços, organizados em dois níveis de complexidade—básica e especial—e sob encargo de equipamentos públicos diferenciados, os Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas), além da rede pública e privada voltada a públicos e atendimentos específicos. (JACCOUD; BICHIR; MESQUITA, 2017, p. 42).

Os educadores sociais atuantes no Sistema Único da Assistência Social trabalham diretamente com fragilidades sociais que circundam o contexto da atenção básica (CRAS) e especial (CREAS), integrando a rede prestadora de serviços, que no seu exercício, promove a proteção social e o enfrentamento de situações. Ainda nessa ótica, o autor Carmo (2016) faz um realce sobre as particularidades que denotam a atuação do educador social no Sistema Único da Assistência Social:

As particularidades referentes à atuação dos trabalhadores nos espaços socioassistenciais do SUAS consistem em atividades que visem o suprimento de necessidades cotidianas e na potencialização das relações pessoais e familiares dos usuários atendidos [...] no caso, o Educador Social tem direcionamento às demandas de usuários em situação de vulnerabilidade e/ou risco social/pessoal, além de auxiliar na elaboração de atividades de empoderamento dos sujeitos. (CARMO, 2016, p. 27)

Os educadores sociais atuantes nos repartimentos do SUAS, incluindo o CRAS e o CREAS, lócus da pesquisa evidenciada, agregam conhecimentos adquiridos a realidades circundantes, e por meio de atividades socioeducativas objetivadas, mesclam sujeitos, direcionam atividades, potencializam ações e percepções individuais, conduzem usuários para a oferta de serviços, e acompanham processos individuais, coletivos e comunitários. Uma prática que objetiva permeiar realidades vulneráveis e através da orientação e do trabalho compromissado, empoderar e transformar vidas e realidades situacionais.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Conforme Gómez (2000), a metodologia da pesquisa “designa, de maneira ampla, o início e orientação de um movimento de pensamento cujo esforço e intenção direciona-se à produção de um novo conhecimento, num horizonte de possibilidades sociais e historicamente definidas”. A escolha do processo metodológico que sistematizou a pesquisa foi fundamental para a construção e êxito do projeto.

Inicialmente, para elaborar e estruturar a pesquisa, optou-se pelo levantamento bibliográfico. Nesse momento, foram escolhidos os autores e documentos que embasaram a pesquisa, entre eles, Caliman (2010), Carvalho (2014), Graciane (2014), Loureiro e Casteleiro (2014), Jaccoud, Bichir e mesquita (2017), Carmo (2016), Santos, Araújo e Baumgarten (2016); Pereira (2019), Bravin, Paiva e Pinel (2020), Valente (2020), Silva, Silva e menezes (2021).

Posteriormente, para alçar o objetivo geral e o problema da pesquisa, foi aplicada uma entrevista com questionário semiestruturado, seguido da observação da atuação do educador social através de pesquisa de campo. Na entrevista, ocorrida via e-mail, as educadoras sociais foram convidadas a relatarem aspectos da sua profissão, formação, atuação, perspectivas e experiências. Em suma, a pesquisa se caracterizou no cunho qualitativo com ênfase em métodos descritivos e exploratórios.

Considerando a pesquisa de campo “Os dados devem ser coletados no local onde o evento e fenômenos que estão sendo estudados naturalmente acontecem, incluindo entrevistas, observações, análise de documentos e, se necessário, medidas estatísticas”. Godoy, (1995, p. 27). Nesse viés, o lócus da pesquisa se concentrou no Sistema Único de Assistência Social do Município de Presidente Kennedy – ES, nas unidades CRAS e CREAS.

De forma mais abrangente, Presidente Kennedy é um município localizado no sul do estado do Espírito Santo. Uma cidade recebe o título de maior Produto Interno Bruto per capita do país em decorrência dos repasses dos recursos de royalties do petróleo. O Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, é responsável pela oferta de serviços que concentram a proteção básica aos munícipes, e o Centro de Referência Especializado da Assistência Social, é

responsável pela oferta de serviços de proteção especial. Ambas as unidades ofertam serviços que facilitam o acesso à direitos básicos por meio da gratuidade.

Foram nessas unidades, que entre os dias 15 e 18 de maio de 2023, os sujeitos da pesquisa, duas educadoras sociais, tiveram sua prática socioeducativa acompanhada, o que permitiu a observação da execução de práticas diárias, da aplicação de estratégias socioeducativas, e do trabalho com os usuários dos serviços ofertados, os munícipes em situação vulnerável.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A entrevista levantou discussões e reflexões que dialogaram com autores e compilaram a pesquisa. As perguntas norteadas propuseram a análise da formação profissional dos sujeitos da pesquisa, características do campo de atuação e percepções individuais. Para a preservação de identidade, as educadoras sociais foram definidas como educadora social 1 e educadora social 2.

Um dos temas de realce, a formação profissional, ficou caracterizado como percussor de desenvolvimento de competências singulares. Ambas profissionais são formadas na área pedagógica e almejam especialização na área de atuação e promoção individual através da formação continuada.

Educadora Social 2. Faço tecnólogo em Educação Social pela UNINTER. O tecnólogo está me permitindo assistir aulas com professores das áreas de Educação, Direitos Humanos, Educação Não Formal, Ciência Política, etc. Está me permitindo ainda desenvolver iniciativa de educação não formal nos contextos sociais no qual meu trabalho se manifesta.

Com relação as atribuições precedidas na contratação, ambas profissionais citaram a Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, que pauta na íntegra as funções do educador social ratificadas e reconhecidas pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Entre as funções citadas, algumas a saber:

Educadora Social 1 e 2. Desenvolver atividades de convivência, socialização e socioeducativas, visando à atenção, defesa e garantia de direitos e proteção aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família, sendo o deslocamento até o equipamento definido para a execução da função sob a responsabilidade do profissional; Desenvolver atividades e registro para assegurar direitos, (re)construção da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários, a partir de diferentes formas e metodologias, contemplando as dimensões individuais e coletivas, levando em consideração o ciclo de vida e ações intergeracionais; Assegurar a participação social dos usuários em todas as etapas do trabalho social; Apoiar e desenvolver atividades de visita domiciliar, abordagem social e busca ativa;

A entrevista fomentou discussões pertinentes a funções determinadas de acordo com o setor de atuação de cada profissional, a relevância das atividades executadas e o impacto na vida dos usuários atendidos. Sobre a função desempenhada com mais frequência, a educadora social 1 afirmou executar “praticamente todas” ratificadas pelo Conselho Nacional de Assistência Social, enquanto a educadora social 2 alegou um trabalho mais centrado em visitas domiciliares e na intersetorialidade e fortalecimento de vínculos dos usuários atendidos. Um trabalho que segundo a educadora social 2 impacta positivamente a vida de pessoas vulneráveis, o que pode ser evidenciado, quando a mesma afirma que “Hoje atuo diretamente com as famílias trabalhando com o fortalecimento de vínculo, e esse trabalho com a primeira infância está sendo desenvolvido para melhorar a qualidade de vida dos nossos usuários e seus filhos”.

Com relação ao perfil do público atendido, ficou perceptível a caracterização variável e complexa. A educadora social 1 atende “Crianças, jovens, adultos e idosos”, enquanto o público alvo da educadora social 2 é “Gestantes, Crianças de 0 a 3 anos e Crianças beneficiário do BPC de 0 a 6 anos”. Entretanto, todos os usuários são cadastrados no Cadastro Único, instrumento do Governo Federal que realiza mapeamento e identificação de famílias baixa renda. Em condizente, para caracterizar o público atendido, ambas profissionais citaram o perfil para inserção no Cadastro Único e o estado de vulnerabilidade, justificando o termo de acordo com perspectivas individuais.

Educadora Social 1. Vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos diante de riscos produzidos pelo contexto econômico-social.

Educadora Social 2. É algo ou alguém que está suscetível a ser ferido, ofendido ou tocado. Vulnerável significa uma pessoa frágil e incapaz de algum ato. O termo é geralmente atribuído a mulheres, crianças e idosos, que possuem maior fragilidade perante outros grupos da sociedade.

Para traçar um perfil inicial dos sujeitos da pesquisa, as educadoras sociais foram estimuladas a definir o profissional educador social. A Educadora Social 1 enfatizou o perfil interventor, ao apresentar a capacidade do profissional em “Intervir nos problemas de pessoas que estejam em situação de risco, vulnerabilidade social ou submetidas a algum tipo de exclusão, utilizando ferramentas pedagógicas para promover a integração social e torná-las ativas”. A educadora social 2 frisou competências e habilidades que caracterizam a profissão, conduzindo a reflexão de que a função “requer algumas habilidades e características específicas, como boa comunicação, escuta ativa, empatia, bom senso, olhar crítico, paciência, jogo de cintura, preparação psicológica, identificação com causas sociais, comprometimento e responsabilidade”, além de “descrição e muito sigilo, afinal o usuário deposita a confiança no profissional”.

Em consonância, entre as perguntas dispostas, as educadoras foram instigadas a dissertarem sobre os motivos que ocasionaram o encontro e estadia com a área de atuação.

Educadora Social 1. Tentar ajudar nossos usuários em relação as suas vulnerabilidades e fragilidades, através da escuta, bom senso, olhar crítico, paciência, comprometimento e responsabilidade.

Educadora Social 2. O contato direto com as famílias é um ponto relevante na escolha da minha profissão.

Para finalizar o primeiro momento de investigação, a entrevista findou-se com uma reflexão sobre a importância do educador social para a sociedade contemporânea. A educadora social 1 apresentou a importância da profissão ao fazer a ressalva de que a mesma “Utiliza instrumentos pedagógicos para recolocar indivíduos em situação de vulnerabilidade ou exclusão de volta à sociedade”, afirmando ainda que o profissional supracitado “usa a educação para promover a cidadania e melhorar a qualidade de vida das pessoas”. A educadora social 2 expressou a aproximação e trabalho com as famílias, ressaltando que é “de suma importância ter uma pessoa que possa colaborar com a formação dos vínculos familiares”.

Em um segundo momento ocorreu a observação da prática das educadoras sociais no locus da pesquisa, a política socioassistencial do município de Presidente Kennedy –ES. A educadora social 1 atua no setor de oficinas e a educadora social 2 exerce sua função no Programa Criança Feliz, realizando visitas domiciliares.

A Secretaria de Assistência Social oferta oficinas de balé, capoeira, violão, artesanato, recreação e lazer, culinária e artes marciais. A busca ativa dos usuários, cadastramento, apresentação dos objetivos e funcionamento de cada oficina fica a cargo da educadora social 1, assim como, a organização do cronograma de atendimentos e transporte, o estabelecimento de localidades de realização, e a recepção e direcionamento dos oficinairos. As oficinas são direcionadas a usuários cadastrados no Cadastro Único, primordialmente, os que recebem cestas básica de alimentos.

A observação da prática da educadora social 1 pautou-se em três oficinas, ‘balé, artesanato, recreação e lazer’, e um momento de escuta ativa que contou com a participação de outros profissionais da secretaria de assistência social. A escuta ativa, periodicamente realizada, representa um momento de apresentação dos serviços ofertados pelo centro de referência da assistência social aos novos usuários participantes que ingressam nas oficinas. No decorrer das oficinas, que abarcou um trabalho com diferentes faixas etárias em decorrência dos objetivos propostos e interesses particulares, evidenciou-se um trabalho que emana afetuosidade, preocupação, olhar humanizado, ação protetiva, posicionamento incentivador e acolhimento.

A observação da prática da educadora social 2 pautou-se no acompanhamento de visitas domiciliares do programa criança feliz, um programa adotado pelo município desde agosto de 2022 e que tem por objetivo o acompanhamento de gestantes munícipes e crianças de zero a seis anos cadastradas no cadastro único. Nesse momento, o trabalho se evidenciou emancipador e de cunho protetivo. São visitas que percorrem territórios para conhecer, acolher, acompanhar, instruir, proteger e emancipar vidas.

O trabalho das educadoras sociais, embora ocorra em setores distintos, exprimiram a aproximação com sujeitos que precisam do auxílio de políticas públicas, de acompanhamento intersetorial, da proteção básica e orientação com profissionais específicos. Ambas profissionais atuam com munícipes na condição de vulnerabilidade, e se dedicam enfaticamente a empregar práticas socioeducativas capazes de assegurar direitos, nortear oportunidades, estabelecer medidas protetivas, direcionar o acesso a políticas públicas, permitindo a sociabilidade e o sentimento de autonomia e pertencimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada buscou analisar o processo de implementação da pedagogia social e da educação social no cenário brasileiro, considerando os seus desafios e potencialidades. Além disso, procurou-se compreender a realidade social de milhares de brasileiros e brasileiras que demandam por políticas sociais e sua consequente luta em prol da defesa da qualificação e profissionalização de educadores que atuam em contextos que ultrapassam a educação formal. Nesse caso, considera-se que a pedagogia também é social, que a educação também é social, e que existem profissionais para mediar o processo socioeducativo com zelo e compromisso. Entretanto, a investigação teve como recorte o município de Presidente Kennedy/ES.

Diariamente, educadores sociais atuantes em vários contextos, recebem atribuições e responsabilidades concernentes a aproximação e trabalho com sujeitos em situação de risco e vulnerabilidade social. Na prática, apresentam políticas públicas, atuam com a proteção básica e especial da família, mediam caminhos, possibilidades, estratégias de superação de conflitos pessoais, assim como, de mazelas sociais. Profissionais que na maioria das vezes carecem de qualificação e valorização profissional, mas que, ao colidir com essas tipologias de barreiras, as enfrentam corajosamente para manter o vigor da profissão.

A atuação de educadores sociais na política socioassistencial do município de Presidente Kennedy ocorre através de um trabalho que se centraliza em duas unidades, o CRAS e o CREAS, e que percorre diferentes funções e atribuições, todas visando a atenção, proteção e garantia de direitos dos munícipes em situações de risco e vulnerabilidade social. Um trabalho que permeia diferentes conjunturas setoriais, distintos âmbitos sociais, e que através de uma prática socioeducativa mobilizadora, instrui, orienta, e dá assistência, cotidianamente, há vários sujeitos.

Entre falas e depoimentos, pautadas ainda na observação não participativa da autora, os sujeitos da pesquisa deixaram transparecer que a práxis que representa o fazer profissional está dotada de elementos impreteríveis, exigindo requisitos como bom senso, paciência, preparação psicológica, empatia, busca e escuta ativa, responsabilidade social, discrição e posicionamento de interventor social.

No mais, e consciente que a pesquisa se restringiu a um município brasileiro específico e a atuação profissional, pretensiosamente, de duas educadoras sociais, espera-se que, muitas outras pesquisas se dediquem ao tema e desbravem o contexto profissional de educadores sociais brasileiros, almejando interpor reconhecimento e a valorização que essa classe tão importante merece.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº2676, de 2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1752495#:~:text=O%20CONGRESSO%20NACIONAL%20decreta%3A,a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%2C%20mediadoras%20e%20formativas>. Acesso em: 07/05/2023

BRAVIN, R; PAIVA, J. S. de; PINEL, H. **As relações entre pedagogia social, educação social e educação popular no Brasil: saberesfazeres de resistência, produzindo subjetividades resilientes**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 4-24, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344062296_As_relacoes_entre_pedagogia_social_educacao_social_e_educacao_popular_no_Brasil>. Acesso em: 30/04/2023

CALIMAN, G. Pedagogia Social: Seu potencial crítico e transformador. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO** - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010. P. 341-368. Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>>. Acesso em: 10/05/2023.

CARVALHO, A. F. **Pensar a função-educador: aproximações Foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas**. 2008. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4509-int.pdf>>. Acesso em: 03/03/2023.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Jul, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 10/05/2023.

GRACIANE, M. S. S. **Pedagogia Social**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PAIVA, J. S. da. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua**: desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <https://sappg.ufes.br/tese_drupal//nometese_48_JACYARA%20SILVA%20DE%20PAIVA.pdf>. Acesso em: 09/05/2023.

PEREIRA, A. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBEN N. 9.394/96? **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, pág. 312-332, jan./abr. 2019b. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5466/pdf>>. Acesso em: 03/05/2023.

SANTOS, B de S; ARAÚJO, S; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 14-23. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/68312>>. Acesso em: 12/06/2023

SANTOS, B. S. Da colonialidade à Descolonialidade. In: In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Almedina, 2009. P. 20-57. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso em: 12/06/2023

SERRANO, Gloria. **Pedagogía Social-Educación Social**. Construcción Científica e Intervención Práctica. Madrid: Narcea, 2003.

MOTA NETO, J. C. da; OLIVEIRA, I. A. D. E. Contribuições da educação popular à pedagogia social. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 21-35, set.-dez. 2018. Doi: 10.14393/REP-v16n32017-art02.

JACCOUD, L; BICHIR, R. M; MESQUITA, A. C. **O SUAS na proteção social brasileira**: transformações recentes e perspectivas. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 108, p. 37-53, 2017. Tradução. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.25091/S0101-3300201700020003>>. Acesso em: 04/05/2023.

LOREIRO, M; CASTELEIRO, S. A pedagogia Social em Portugal. In: **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, vol. 1. 3ª edição, 2014. Páginas 72 a 82.

SILVA, G. H. da. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana**: a pluralidade de um sujeito singular. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-115839/en.php>>. Acesso em: 30/04/2023

SILVA, M. S. da; SILVA, V. P. da; MENEZES, G. A. de. O educador no espaço das políticas de assistência social: aportes teóricos-metodológicos e éticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-22, e-25084, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25084>>. Acesso em: 27/04/2023

VALENTE, S. Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2332-2349, nov., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441>>. Acesso em: 30/04/2023.

UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO POR RECONHECIMENTO DE SABERES

AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE FOR EDUCATION THROUGH KNOWLEDGE RECOGNITION

DOI: 10.29327/5385008.1-8

Lais Pavani Delfino¹
Giovanni Guimarães Landa²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Para alcançar os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), surge em 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem direções para a organização do currículo escolar. Em seguida, no ano de 2015/2016, o Ministério da Educação organiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a finalidade de direcionar com exatidão o ensino para as escolas de educação básica. Todas essas inovações chegam às escolas com proposições de novos objetos de conhecimento, assim como novas metodologias de ensino. Dessa forma, o ensino expositivo, aquele centrado no professor, passa para o ensino centrado no desenvolvimento do aluno, o protagonista. Pensando nisso, o presente artigo tem como objetivo apresentar o Reconhecimento de Saberes e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio. Baseando-se em referenciais teóricos e no contexto escolar de uma unidade da EJA do ensino médio, o trabalho busca identificar o diferencial dessa metodologia na vida educacional dos educandos. Para tanto, a pesquisa se caracteriza por ser de natureza qualitativa, uma vez que, analisa o discurso e realiza interpretações estatísticas no campo educacional. O artigo apresenta como principais referenciais teóricos: Freire, com as contribuições ao ato de educar enquanto formação de um cidadão autônomo; Gadotti, defendendo a educação ao longo da vida, tema que apoiamos para o desenvolvimento desse trabalho, o Reconhecimento de Saberes; Paiva, dialogando sobre a política educacional da EJA e seus processos de evolução; Veiga, que acredita na didática como teoria/prática; e Zabala, com as práticas educativas, especificamente a sequência didática. Não podemos deixar de citar as resoluções, leis e diretrizes brasileiras, que nortearam toda a evolução do trabalho. Com esse trabalho, esperamos divulgar para outras instituições de ensino, seja de educação básica, profissional ou até mesmo superior, essa metodologia de Reconhecimento de Saberes, na qual considera o conhecimento como algo que deve ser construído socialmente, na interação entre os sujeitos, respeitando e ouvindo cada cidadão.

Palavras-chave: Educação. EJA. Reconhecimento de Saberes.

ABSTRACT

To achieve the objectives of the Law of Guidelines and Bases (LDB), the National Curriculum Parameters (PCN) were created in 2000, which provide guidelines for the organization of the school curriculum. Then, in 2015/2016, the Ministry of Education organizes the National Common Curriculum Base (BNCC) with the purpose of accurately directing teaching to basic education schools. All these innovations reach schools with propositions of new objects of knowledge, as well as new teaching methodologies. In this way, expository teaching, the one centered on the teacher, moves to teaching centered on the development of the student, the protagonist. With this in mind, this article aims to present the Recognition of Knowledge and its contributions in the teaching and learning process in Youth and Adult Education in high school. Based on theoretical frameworks and the school context of a high school EJA unit, the work seeks to identify the differential of this methodology in the educational life of students. To this end, the research is characterized by being of a qualitative nature, since it analyzes the discourse and performs statistical interpretations in the educational field. The main theoretical references of the article are: Freire, with contributions to the act of educating as the formation of an autonomous citizen; Gadotti, defending lifelong education, a theme that we support for the development of this work, the Recognition of Knowledge; Paiva, dialoguing about the educational policy of EJA and its evolution processes; Veiga, who believes in didactics as theory/practice; and Zabala, with educational practices, specifically the didactic sequence. We cannot fail to mention the Brazilian resolutions, laws and guidelines, which guided the entire evolution of the work. With this work, we hope to disseminate to other educational institutions, whether in basic, professional or even higher education, this methodology of Knowledge Recognition, in which it considers knowledge as something that must be socially constructed, in the interaction between the subjects, respecting and listening to each citizen.

Keywords: Education. EJA. Knowledge Recognition.

1. INTRODUÇÃO

Como é possível reconhecer saberes adquiridos ao longo da escolarização? Para responder a essas perguntas, nos baseamos em referenciais teóricos que dialogam com a área da educação sobre o ensino por habilidades e competências, a fim de compreender o que os autores tem contestado em relação ao ensino e aprendizagem a partir do Reconhecimento de Saberes.

A formação docente deve causar indagações e desafios à prática educativa. Por isso, a formação profissional da educação deve ser o ponto chave para permear as práticas e saberes do educador. O educador deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção” (FREIRE, 2011, p. 47).

Zabala (1998), diz que a prática educativa é composta por várias facetas como: unidades de análises, instrumentos de análises, sequências didáticas e sequências de conteúdo, o papel do educador e do educando, a organização social da classe, a organização dos conteúdos, o currículo, os recursos didáticos e a avaliação.

Nesse sentido, os referenciais teóricos sobre os reconhecimentos de saberes na EJA, têm discutido a possível reconstrução dessa modalidade através desta metodologia, uma vez que desenvolve capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões visando a transformação da sociedade contemporânea.

Dentre essas publicações, Freire (2006), cita os aspectos de se ver a compatibilidade do homem-mundo, sugerindo a educação como interacionista e perceptível, desempenhando um aprendizado transformador entre os dois. O ensinar ditatorial, não permiti ao educando uma educação libertadora.

O processo educacional não é algo pronto que deve ser reproduzido, mas se dá mediante a experiência do educador e educando. Um diagnóstico inicial, analisado gradativamente, pode constituir uma totalidade. Entender os conteúdos escolares não deve estar separado da vivência do aluno, cultural, social e religiosa, mas sim relacioná-los para que haja uma apreciação dessa evolução.

Como exemplo, uma aula de estatística para analisar o consumo de energia de uma residência, um educando, formado em elétrica predial, pode nos ensinar essa economia através da construção eficaz de um circuito elétrico. Outro exemplo comum na EJA, em Cachoeiro de Itapemirim, é o ensino de função, quando associado a mecânica, os alunos que trabalham nessa área dão várias sugestões de economias.

Com essa análise, esperamos divulgar para outras instituições de ensino, seja de educação básica, profissional ou até mesmo superior, essa metodologia de Reconhecimento de Saberes, na qual considera o conhecimento como algo que deve ser construído socialmente, na interação entre os sujeitos, respeitando e ouvindo cada cidadão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Política educacional da EJA

As Políticas Públicas, responsabilidade do Estado, estabelece nossa legislação a fim de suprir todas as necessidades da sociedade. Assim, as Políticas Públicas acontecem a partir das relações entre governos e população, configurando-se na esfera municipal, estadual e federal. Logo, a mesma envolve vários grupos de demanda civil, dentre eles o direito a educação, por isso foi implementada a Política Educacional que tem como principal fonte as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Além da LDB, na EJA encontramos como leis e normas que asseguram o direito a educação a Constituição Federal, Lei do Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo, de acordo com o MEC, 15 anos como idade mínima para cursar o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Portanto, os problemas da EJA estão totalmente voltados para a Política Educacional e não as leis em si.

Inicialmente podemos apontar o formato do profissional da EJA citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII que

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Quando a Política Pública é eficiente, esse formato de profissional funciona, como por exemplo no período de 1997 a 2003, onde Di Pierro (2004, p. 15) afirma que cresceu 43% a oferta de vagas no ensino fundamental da EJA e conseqüentemente reduziu a taxa de analfabetismo no Brasil.

No entanto, a partir dos anos 90, segundo Haddad (1998, p.109), “o discurso da inclusão que vinha sendo crescente até aquele momento, passou a ser substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades, com restrição de direitos”. Sendo assim, para HADDAD e DI PIERRO (1994, p. 20), em uma entrevista à Revista Veja em 05/05/1993, “não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar”.

Analisando a situação da EJA no cenário atual, acreditamos que poderemos contribuir com uma eventual ajuda às necessidades desse segmento, através das metodologias, aplicadas na inserção do educando a EJA e executadas em sala de aula através do educador.

Para isso, apresentaremos como funciona essa metodologia de Reconhecimento de Saberes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola particular de Cachoeiro de Itapemirim/ES, desde o plano individual de curso, elaboração das aulas presenciais e certificação de cada aluno.

Sabemos das infinitas dificuldades e especificidades que cada escola encontra no decorrer da caminhada da Educação de Jovens e Adultos, porém nossa intenção é apresentar recursos configurados a atual situação da EJA em uma localidade específica, na qual, talvez, poderá funcionar em outras regiões, visando sempre alcançar uma educação de qualidade entre educando e educador. Considerada pelo MEC por três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Reparadora no sentido de “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”.

Equalizadora “forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”.

Qualificadora “tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

2.2. O reconhecimento de saberes no processo de ensino e aprendizagem da EJA

Segundo Moacir Gadotti (2016, p. 2) esse assunto já era tratado em 1919, na Inglaterra, como “educação ao longo da vida” e depois em 1955, na França, como “educação permanente”. Para ele duas nomenclaturas com fundamentos iguais, que configura a retomada da Educação Popular como política pública, afirmando que

Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação ao Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização. (GADOTTI, 2016, p. 8).

Observando processos semelhantes, exclusivamente o da Europa, o Brasil começou a pensar no Reconhecimento de Saberes com o projeto de lei 1258 de 1988, do deputado federal Octávio Elísio, do PSDB. Mas, somente em 1996 que o projeto de lei foi aprovado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/1996, que apresenta o assunto em dois artigos: o artigo 38 capítulo II - Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, no art. 38, § 2º, que ordena que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996), para conclusão de ensino fundamental (para maiores de quinze anos) e do ensino médio

(para maiores de dezoito anos); e o capítulo III – Da Educação Profissional, artigo 41, que decretou que “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

A partir da LDB, vários registros passaram a falar do assunto, como no parecer CNE/CEB nº 16/1999 considerando a escola como aquela que “avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures” (BRASIL, CNE/CEB, 1999.a), e na Resolução CNE/CEB nº 04/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, da Educação Profissional de Nível Técnico, especificamente no art. 11:

Art. 11 - A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos: I - no ensino médio; II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno; IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno; V - e reconhecidos em processos formais de certificação profissional. (BRASIL, CNE/CEB, 1999.b)

Apesar de estar apenas no discurso, o Reconhecimento de Saberes é interligado ao mercado de trabalho através da modalidade de educação profissional. Isso fortalece o discurso.

Em 2000, o discurso deixa de ser Reconhecimento de Saberes e passa a ser conhecimentos e habilidades. A Resolução CNE/CEB nº 01/2000, especificamente nos artigos 20 e 21, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a possível conclusão dos ensinos fundamental e médio os exames supletivos, consoante à LDB.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais. (BRASIL, CNE/CBE, 2000)

Ainda em 2000, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), tentaram unir sugestões para certificar o ensino fundamental II e médio. Moraes e Neto (2005), afirmam que o MEC apresentou os seguintes documentos: o Sistema Nacional de Certificação Profissional, baseado em Competências (2000); o Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional – Sac (2000); e o documento organizando um Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências – SNCPC (2002). Porém, no SNCPC (2002) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) teria que criar instrumentos de avaliação a fim de certificar as competências.

Em 2004, a CNE/CEB nº 40/2004 dá o seguinte parecer a respeito do Artigo 41 da LDB,

Nosso parecer é no sentido de que a entidade proceda à avaliação das competências profissionais constituídas pelos seus alunos no mercado de trabalho e as reconheça para fins de continuidade de estudos em seus cursos. O referencial para análise, avaliação e reconhecimento das competências profissionais, anteriormente constituídas para fins de continuidade de estudos, é sempre o perfil profissional de conclusão, definido pela escola que recebe o aluno, à luz do seu projeto pedagógico. (BRASIL, CNE/CBE, 2004)

Ou seja, depois de 8 anos de debates sobre o Reconhecimento de Saberes, finalmente o novo método de certificação começa a ser aplicado. Logo, surge programas com essa finalidade, como por exemplo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que o Decreto nº 5.840 de 2006 no art. 7º, possibilita as “instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares” (BRASIL, 2006).

O CNE/CES nº 19/2008, em janeiro, pensando em “garantir a autonomia pedagógica de cada Instituição de Ensino Superior (IES)” (BRASIL, CNE/CES, 2008), emite um parecer dizendo “deva ser recomendado a todas as IES que ministrem cursos superiores de tecnologia a não adoção de procedimentos de aproveitamento amplo e irrestrito de estudos ou competências profissionais obtidas por estudantes durante o ensino técnico”. Assim, o Reconhecimento de Saberes fica somente para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, criando assim uma separação entre trabalho manual e educação formal.

No mesmo ano, porém em dezembro, cria-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que habilita “no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008). Logo, surge a Rede Nacional de Certificação Profissional (CERTIFIC), uma “Política Pública voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada”.

Várias modificações aconteceram até chegar na mais atual, que é a Lei nº 13.632 de 2018: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 1996; acrescida por BRASIL, 2018). Retornando assim aos termos iniciais do processo de evolução do Reconhecimento de Saberes.

2.3. Competências e habilidades X BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como finalidade normatizar o conjunto de ensino e aprendizagem que deve ser desenvolvido por todos os educandos ao longo da escolarização. Contudo, seu principal objetivo é nortear os currículos de todas as redes de ensino, com propostas pedagógicas e avaliações de conhecimentos, competências e habilidades para a formação de uma sociedade humana, justa, democrática e inclusiva.

A educação básica, especificamente a etapa do ensino médio, segundo a BNCC, está estruturado em: área de conhecimento, competências específicas da área (língua portuguesa e matemática) e habilidades. Tudo estruturado com: textos introdutórios, competências gerais, competências específicas e habilidades ou direitos de aprendizagem.

Pensando na inserção dos jovens no mercado de trabalho, a BNCC defende a ideia de preparar os educandos para os desafios do século 21 tornando-os cidadãos plenos e autônomos. Como protagonista da sua formação, a BNCC possibilita ao aluno traçar sua própria formação, ou seja, cada um escolhe em quais áreas de conhecimento quer se aprofundar, obtendo assim uma formação técnica e profissional.

De acordo com a BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Um exemplo prático e simples para entendermos a significância de educação por competências e habilidades é o ato de dirigir, para chegar à competência de dirigir um carro necessito apresentar algumas habilidades, como por exemplo, noção de espaço, passar marcha, usar embreagem, usar frenagem e aceleração. Essas habilidades juntas possibilitarão a competência de dirigir.

Com esse modelo de aprendizagem comum a todos os alunos, a família consegue acompanhar a educação dos filhos, assim como identificar a qualidade dessa educação participando ativamente do processo. Apresentamos a seguir a metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho eficaz.

3. METODOLOGIA

Este artigo se caracteriza por ser de natureza qualitativa, uma vez que, analisa o discurso e realiza interpretações no campo educacional. De acordo com Minayo (2014) a pesquisa qualitativa está relacionada com o nível de realidade que não pode ser quantificado, logo, ela trabalha com significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Portanto, a pesquisa é de instrumento bibliográfico através de materiais já elaborados que discutem o tema. Buscamos livros, teses, dissertações e artigos científicos em fontes como: Scielo, Google Acadêmico e revistas científicas.

O trabalho também conta com princípios participativos, pois Escola Centro de Atividades Jones dos Santos Neves – SESI, localizada em Cachoeiro de Itapemirim/ES contribuiu com a disponibilização dessa nova metodologia de ensino.

4. RESULTADOS E CONCLUSÃO

4.1. Autorização, funcionamento, validação e certificação da EJA profissionalizante do ensino médio a partir da metodologia de RDS

De acordo com a Resolução CEE-ES nº 6.355/2022 fica autorizado para a unidade:

“A oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA Profissionalizante - Ensino Médio, articulada à qualificação profissional, na modalidade Educação à Distância, com vinte por cento da carga horária presencial, com 320(trezentas e vinte) vagas anuais no turno noturno, com qualificações conforme descritas nos incisos I, II e III desta Resolução, pelo período de 03 (três) anos, a partir da publicação da referida resolução, retroagindo seus efeitos a 1º de junho de 2021.

I - Qualificação Profissional em Assistente de Controle de Qualidade;

II - Qualificação Profissional em Controlador e Programador de Produção;

III - Qualificação Profissional em Eletricista Instalador Residencial.

Considerando que o município concentra indústrias e serviços de diversas espécies, assim como muitos jovens e adultos que não terminaram o ensino médio na idade/série adequada. A Resolução ainda descreve que a unidade escolar busca contribuir com a sociedade com os seguintes objetivos no curso:

-Propiciar o desenvolvimento integral dos alunos, por meio da construção das competências/habilidades básicas que possibilitam sua inserção no mundo do trabalho e em estudos superiores e, ao mesmo tempo, prepará-los para interagir socialmente e exercer a cidadania;

-Oferecer atendimento educacional de qualidade a um expressivo universo de trabalhadores na indústria local, os quais ainda não concluíram seus estudos de Educação Básica, categorizando a clientela em grupos com perfis aproximados, permitindo a adequação do desenvolvimento curricular, com fundamento na Metodologia de Reconhecimento de Saberes adquiridos em processos formais, não formais e informais de educação e nas experiências de vida e de trabalho.

- Atender à população demandante com idade mínima de 18 anos, que tenha concluído o Ensino Fundamental, visando à qualificação profissional, por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada [...] e conclusão do Ensino Médio por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos [...] a Distância, conforme Portaria MEC nº. 817, de 13 de agosto de 2015.

Os requisitos para ingresso no curso são: ser maior de 18 anos, ter concluído o ensino fundamental II, participar do acolhimento e diagnóstico. Esses procedimentos são realizados através do: preenchimento de uma ficha de inscrição, com dados pessoais e profissionais; documentos pessoais; sessão coletiva da explicação do método RDS assim como levantamento das expectativas e dúvidas dos egressos; e matrícula na EJA e curso profissionalizante.

Com as informações acima, fica notório que o formato da nossa EJA é totalmente diferente dos modelos tradicionais e atuais de EJA na nossa região. Pois, o que nos interessa é reconhecer os conhecimentos que os alunos já tem e apontar somente os conhecimentos que os alunos ainda precisam/devem aprender.

Na Resolução aparece também o plano de curso com relação ao perfil dos egressos:

dominar as linguagens verbal, não verbal, matemática, artística, corporal e científica, com diferentes finalidades em contextos pessoais e sociais; construir e aplicar conceitos fundamentais de todas as áreas do conhecimento para compreender fenômenos e aplicá-los no mundo do trabalho; proceder a seleção, relacionamento, organização e interpretação de saberes para enfrentar situações-problema de ordem pessoal e do mundo do trabalho, por meio da construção de argumentações; selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para construir argumentação consistente e tomar decisões no enfrentamento de situações-problema; elaborar propostas, projetos, planos estratégicos, entre outros relacionados a contextos de trabalho, culturais e pessoais; e desempenhar funções relacionadas à qualificação profissional, cujas competências e habilidades são adquiridas por meio do curso de Qualificação Profissional realizada [...] concomitantemente à EJA/Ensino Médio (EJA Profissionalizante).

A Organização Curricular do curso baseia-se, a partir da Lei nº. 9.394/1996 e sua alteração trazida pela Lei nº. 13.415/2017, em um conjunto de resoluções do Conselho Nacional de Educação, referentes à Educação de Jovens e Adultos e também à Resolução do CEE/ES nº. 3777/2014.

Considerando uma metodologia de RDS, onde as etapas reconhece, valida e certifica competências com uma adequação curricular, os alunos são acomodados individualmente ou em grupos, adaptados as diversidades humanas e profissionais, além de conexões das competências. Dessa forma, a matriz define três dimensões: eixos cognitivos, eixos integradores e áreas de conhecimento com as respectivas competências, habilidades e objeto de conhecimento.

Baseada na BNCC, a EJA tem um total de 1200 horas, funcionando com 20% presencial (240 horas) e 80% a distância (960 horas), além disso, o itinerário corresponde ao Profissionalizante que também corresponde a um total de 1200 horas, podendo ser concluído ao longo de doze meses letivos com 80% a distância e 20% presencial.

Esta unidade inovadora desenvolve o método de RDS em três etapas:

- a) Reconhecimento de competências, que consiste na identificação pessoal das competências desenvolvidas pelos adultos, ao longo da vida, recorrendo-se a um conjunto de meios (construção de portfólio, entrevistas, atividades e demonstrações, dentre outras);
- b) Validação de competências, que consiste na análise do Conselho de Reconhecimento de Saberes e por meio de provas;
- c) Certificação de competências, como ato oficial de registro, podendo ser parcial, requerendo um plano pessoal de intervenção, ou total.

A primeira etapa acontece em três momentos:

- 1) “acolhimento, que compreende a inscrição do aluno no curso com os documentos necessários e realização de uma sessão coletiva para clarificação dos objetivos do processo de reconhecimento dos saberes e levantamento das expectativas e esclarecimentos pelo aluno;
- 2) diagnóstico, que cumpre a função de identificar as expectativas do aluno, classificar as intenções e analisar e definir o perfil de entrada do aluno. Essas tarefas são realizadas por meio de entrevistas, autoavaliação e análise dos formulários preenchidos no acolhimento;
- 3) identificação de competências, a identificação de competências tem como norteador a matriz de referência curricular. O portfólio é o instrumento principal para registro e sistematização das informações, sem prejuízo de outros mecanismos para o processo de identificação e registro das competências”

A segunda etapa, validação de competências, acontece após a análise de todas as atividades desenvolvidas pelo educando, realizada por um Conselho de Reconhecimento de Saberes, constituído por coordenação pedagógica e os quatro professores de área.

A terceira etapa, certificação, define a vida do estudante, ou seja, certifica parcialmente ou totalmente os educandos. Isso é apresentado ao aluno através de um plano individual de estudo. Se o aluno obter uma certificação parcial, significa que em alguma competência o aluno não tem o conhecimento suficiente, nesse caso ele terá que cursar as competências em deficiência. Agora se o aluno apresentar conhecimento em todas as habilidades ele terá o certificado do ensino médio logo após a análise do RDS.

A avaliação acontece em três momentos: análise de portfólio (60%), avaliações na plataforma (40%) e validação das competências. Vale a pena ressaltar que esse método de avaliação é pouco utilizado e conhecido no Brasil, porém muito pertinente no processo de ensino e aprendizagem por competências e habilidades.

Não podemos deixar de falar da infraestrutura, que se não for adequada é impossível de desenvolver o método.

No artigo 133 da Resolução CEE nº. 3777/2014, a referida unidade apresentou o seguinte quadro:

- 1) Recursos tecnológicos - [...] ambiente web com informações educacionais e conteúdos educativos, o Reconhecimento dos Saberes acontecerá nessa plataforma. Durante o curso, os professores indicam os conteúdos que os alunos podem acessar no portal para completar os assuntos explorados na sala de aula, além de E-mail Microsoft e da plataforma Enabley LMS (plataforma de Educação a Distância em que as turmas são criadas e estruturadas com conteúdos digitais, reuniões e chat);
- 2) Materiais educacionais a serem utilizados – livros infanto-juvenil, dicionários; dvd's (assuntos diversos); assinatura de jornal local; materiais didáticos digitais que se apresentam em formatos variados de conteúdos como animações, infográficos, imagens 3D, histórias interativas, jogos educativos, entre outros; links para conteúdos relacionados;
- 3) Materiais educacionais que propiciem abordagem interdisciplinar e contextualização dos conteúdos: projetos interdisciplinares contextualizados aos segmentos industrializados, seminários temáticos, atividades contextualizadas, plantões para esclarecimento de dúvidas, realização de fóruns virtuais;
- 4) Guia geral do aluno: na plataforma Enabley LMS o aluno tem acesso ao Guia do Aluno [...];
- 5) Guia geral para conteúdos: a escola disponibiliza para os alunos da EJA;
- 6) Mecanismos para autoavaliação dos alunos: no início do curso é disponibilizado um instrumento de autoavaliação. Na plataforma de EaD, existem atividades de fixação de conteúdos, com número de tentativas ilimitadas. No final de cada competência, disponibiliza-se um exercício final;
- 7) Sistema de avaliação prévia de materiais educacionais: os testes de materiais didáticos digitais são realizados pelos especialistas e professores tutores. Todos os testes e relatórios de desempenho dos materiais são acompanhados e monitorados pelo coordenador pedagógico;
- 8) Projeto de interação em EaD: a matriz de referência curricular contempla a interação em EaD tem todas as áreas de conhecimento por meio dos eixos cognitivos que favorecem o enlace dos saberes com o trabalho;
- 9) Projeto específico da avaliação: o PPC dos cursos e o PDI contemplam a avaliação como processo contínuo, em um percurso formativo, garantindo o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos;
- 10) Sigilo e segurança nas avaliações de aprendizagem dos alunos: todas as etapas de avaliação são sigilosas e seguras, considerando os mecanismos de segurança da plataforma e a ética profissional dos professores;
- 11) Avaliação do material educacional: os materiais didáticos são autoinstrutivos. O aluno terá acesso ao material didático da EJA/EAD, por meio de download via internet no Ambiente Virtual de Aprendizagem LMS, no tablete que estará disponível no Polo de apoio Presencial. O Polo também disponibilizará o material impresso acessível na biblioteca;
- 12) Avaliação da infraestrutura de tecnologia: o Polo é responsável em oferecer infraestrutura no Ambiente Virtual de Aprendizagem LMS, com adequada conectividade à internet, via Wi-Fi com capacidade para acesso simultâneo de, aproximadamente, 140 (cento e quarenta) alunos;
- 13) Caracterização da equipe multidisciplinar: é constituída pelos autores, tutores e especialistas, possuem licenciatura-plena e graduação na área que atuam, experiência em EJA e EAD.

Portanto, para uma melhor compreensão do conceito de RDS como avaliação parcial, recorreremos aos editais da referida unidade de ensino da EJA Profissionalizante. Assim como, o objetivo de avaliar por compreensão global expresso por Méndez:

“[...] o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação. (MÉNDEZ, 2002, p.29)”

4.2. Matriz curricular e análise de RDS aplicados na unidade

Méndez (2002) relata a importância do desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, observando a qualidade do ato aprender através de metodologias ousadas e inéditas de avaliação. Ou seja, repensar a forma de avaliar, construindo um modelo constante e processual. Porém, além de avaliar, existe a necessidade de compreender a aprendizagem dos educandos, em função disso, os educadores investigam o desenvolvimento dos educandos de formas diversificadas. Logo, a definição de competências e habilidades, pode ser um guia da investigação do como os alunos estão aprendendo.

A finalidade da nova EJA, nesta unidade de ensino pesquisada, é traçar um plano de ensino a partir dos saberes dos egressos, ou seja, metodologia RDS inspirada na Agência Nacional para Qualificação (ANQ) de Portugal, que oferta a Educação e Formação de Adultos (EFA).

No quadro 1 abaixo indicamos as fases do Reconhecimento de Saberes:

Quadro 1 – Desenvolvimento do RDS.

	ETAPAS	OBJETIVO	METODOLOGIA	INSTRUMENTO
RDS	Reconhecimento de competências	Apresentar a metodologia RDS e suas fases.	Acolhimento, preenchimento dos formulários e entrevistas.	Formulários e histórico escolar
	Validação de competências	Levantamento de competências.	Após análise de formulários e entrevistas, realização do Conselho de Reconhecimento de Saberes.	Formulários, entrevistas e Matriz Curricular da Unidade.
	Certificação de competências – plano individuais de estudo	Qualificar o aluno com base na história de vida.	Entrega do plano de estudo do aluno, com certificação total ou parcial.	Matriz Curricular da Unidade e Avaliação.

Fonte: disponível em <Portal SESI Educação (sesieducacao.com.br)>.

É de conhecimento que tudo começa com a inscrição ao curso. Porém, o acolhimento é a chave principal da metodologia da nova EJA, é o momento em que o aluno se sente incluído. Em seguida, o aluno recebe os formulários para preenchimento:

- **Formulário 1** – História da minha vida:

A história de vida de cada pessoa é considerada uma roda viva: presente, passado e futuro que está entrelaçado a construção de cada história. O que somos hoje é exatamente o que fomos ontem e define o que seremos amanhã. Consequentemente, o futuro é nós que construímos.

Nessa perspectiva, o formulário 1 relaciona: o ontem, quando o aluno dialoga sobre suas origens e vida familiar, lembrando suas alegrias e dificuldades enquanto criança; o hoje, quando o aluno pensa na sua vida atual, podendo expressar suas dúvidas e inquietações geradas a partir de lições adquiridas ao longo da vida; e o amanhã, quando o aluno reflete sobre suas perspectivas de vida, sonhos e conquistas que almejam, apresentando seus sonhos e planejamentos de vida.

- **Formulário 2** – Ocupações do tempo livre:

Este formulário visa constatar as preferências e predisposições, principalmente as pretensões que não estão acontecendo no momento, com a finalidade de administrar eficazmente o seu tempo. Assim, os educandos registram o que mais gosta de fazer no tempo livre, o que não gosta de fazer e o que ocupa a maior parte do seu tempo

- **Formulário 3** – Participação em atividades sociais:

Neste, os alunos descrevem a participação cidadã na comunidade e na sua vida pessoal. Dessa forma, os alunos preenchem os espaços com informações sobre suas atividades sociais do momento atual ou passado, refletindo sobre sua importância como cidadão.

- **Formulário 4** – Principais atividades profissionais e aprendizagens:

Com a finalidade de identificar as atividades profissionais e aprendizagens correlatas a competências/habilidades específicas de áreas de conhecimento, todos os educandos descrevem algumas atividades trabalhistas, seja registrada ou autônoma, pertinentes ao momento atual ou passado.

Do formulário 5 ao 8, os educandos descrevem suas experiências de vida voltada para cada área de conhecimento, a fim de identificar nos conhecimentos de vida os conhecimentos científicos necessários para cada competência/habilidades. Para cada estudo de caso apresentado, espera-se do aluno a argumentação, usando como referência o cotidiano, como metodologia de resolução de problemas.

- **Formulário 5** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: 4 competências e 18 habilidades.

- **Formulário 6** – Matemática e suas Tecnologias: 5 competências e 23 habilidades.
- **Formulário 7** – Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 4 competências e 23 habilidades.
- **Formulário 8** – Ciências Humanas e suas Tecnologias: 4 competências e 20 habilidades.

Com relação as atividades, todas são objetivas, com 10 questões, e necessitam de algum método de resolução explícito nos objetos de conhecimento de cada área - disciplina. As atividades são organizadas na plataforma como:

- **Atividade 1** – Atividades de linguagem.
- **Atividade 2** – Atividades de matemática.
- **Atividade 3** – Atividades de ciências da natureza.
- **Atividade 4** – Atividades de ciências humanas.

Após o diagnóstico - análise dos formulários, acontece a identificação das competências, processo que acontece a partir da Matriz de Referência Curricular da unidade e portfólio do aluno (entrevista, história de vida relatada pelo aluno).

Quadro 2 – Descrição das competências, habilidades e objetos de conhecimento de matemática dessa unidade de ensino.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
C1 - Aprimorar os significados já existentes para os diversos tipos de números, realizar as operações usuais com esses números, estabelecer algumas relações significativas entre eles e, quando necessário e conveniente, ampliar os campos numéricos.	H 1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros, racionais e irracionais e utilizá-los em diversos contextos vinculados à vida pessoal e profissional. H 2 - Realizar operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação com números naturais, inteiros, racionais e irracionais em suas diversas representações, para resolver problemas de diversos contextos vinculados à vida pessoal e profissional.	Conjuntos Numéricos e Operações Fundamentais; Razão e Proporção; Porcentagem; Problemas.

<p>C2 - Utilizar conhecimentos geométricos e métricos para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.</p>	<p>H 3 - Estabelecer relações de razão e de proporcionalidades entre números, utilizar razões</p> <p>Aplicadas em Ciências Humanas ou Naturais, aplicar a noção de escalas para análise de aspectos da realidade.</p> <p>H 4 - Utilizar conceitos e procedimentos quantitativos na seleção de argumentos propostos para resoluções de problemas em diversos contextos das ciências e das tecnologias.</p> <p>H 5 - Efetuar medições, reconhecendo, em cada situação, a necessária precisão de dados ou de resultados e estimando margens de erro.</p> <p>H 6 - Estabelecer relações entre diferentes unidades de medida.</p> <p>H 7 – Identificar representações geométricas, planas e espaciais, e interpretar seus usos em diferentes contextos socioculturais.</p> <p>H 8 - Construir relações geométricas, métricas e trigonométricas relevantes na Resolução de situações problema e usar formas geométricas idealizadas e formais para representar ou visualizar situações do mundo real.</p> <p>H 9 - Ler e interpretar relações métricas e trigonométricas para análise de diferentes aspectos da realidade.</p>	<p>Sistemas e Unidades de Medida; Geometria Plana; Reconhecimento e Propriedades de Figuras Planas; Relações Métricas no Triângulo; Fundamentos de Trigonometria no Triângulo; Geometria Espacial; Reconhecimento e Propriedades de Figuras Espaciais; Áreas e Volumes de Figuras Espaciais; Noções de Geometria Analítica.</p>
--	--	---

	<p>H 10 - Interpretar as relações entre as medidas de triângulos e seus ângulos para construir instrumentos que permitam realizar estudos de fenômenos periódicos.</p> <p>H 11 - Recorrer a conhecimentos geométricos, trigonométricos e métricos para enfrentar situações problema relacionadas ao desenvolvimento de processos e aplicação de tecnologias nas áreas profissionais.</p>	
<p>C3 - Utilizar representações algébricas em resoluções de problemas, identificando variáveis, selecionando operações que podem ser realizadas com essas variáveis e avaliando as possibilidades de soluções, caso existam.</p>	<p>H 12 - Ler e compreender representações algébricas e gráficas aplicadas às ciências, interpretá-las e utilizá-las para expressar relações entre grandezas nos fenômenos naturais e processos socioeconômicos.</p> <p>H 13 - Identificar e aplicar regularidades em situações diversas para estabelecer regras, relações, algoritmos e propriedades de sequências aritméticas e geométricas.</p> <p>H 14 - Aplicar conceitos e procedimentos relativos às relações de dependência entre variáveis para construir e interpretar modelos de funções em diversos contextos científicos e tecnológicos.</p> <p>H 15 - Reconhecer as características próprias de cada tipo de função,</p>	<p>Representações Gráficas e Tabulares; Leitura e Interpretação de Tabelas e Gráficos; Construção de Tabelas; Construção de Gráficos.</p>

	<p>para aplicá-las na modelagem e solução de problemas significativos.</p> <p>H 16 - Enfrentar e resolver situações problema envolvendo conhecimentos de matemática comercial e financeira.</p>	
<p>C4 - Compreender o conceito de probabilidade e o raciocínio combinatório em fenômenos naturais e do cotidiano, resolver problemas em processos de contagem natural ou estruturada e calcular a probabilidade da ocorrência de um evento.</p>	<p>H 17 - Identificar regularidades em processos de contagem para estruturar e estabelecer regras (da multiplicação e da adição).</p> <p>H 18 - Ampliar processos de contagem comum do número de elementos de uma determinada coleção utilizando raciocínios combinatórios como os conceitos de arranjo e combinação visando suas aplicações em contagens de atividades profissionais e no cálculo de probabilidades.</p> <p>H 19 - Compreender o conceito de probabilidade de um evento e utilizá-lo na análise de aspectos da realidade e na construção da argumentação.</p>	<p>Análise Combinatória; Princípios de Contagem; Arranjos, Permutações e Combinações; Probabilidades.</p>
<p>C5 - Interpretar informações de natureza científica e social, obtidas a partir de pesquisas, realizando inferências, previsões, tendências e tomadas de decisão em de situações problema.</p>	<p>H 20 - Ler dados e informações de cunhos estatísticos apresentados nos meios de comunicações e/ou em outras fontes e interpretá-los ou inferir significados relevantes aos seus contextos.</p> <p>H 21 - Compreender informações estatísticas provenientes de</p>	<p>Representações Gráficas e Tabulares; Leitura e Interpretação de Tabelas e Gráficos; Construção de Tabelas; Construção de Gráficos; Medidas de Tendência Central; Média, Moda, Mediana e Desvio</p>

	<p>naturezas distintas (social, econômica, política ou científica) e formular juízos com base nessas informações.</p> <p>H 22 - Calcular medidas de tendência central e de dispersão de um conjunto de informações expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados ou em gráficos para aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, das tecnologias e das atividades profissionais.</p> <p>H 23 - Construir tabelas e gráficos a partir de um conjunto de dados que permitam melhor leitura e compreensão das informações, e consequentemente, melhor análise da realidade.</p>	<p>Padrão; Análise dos Dados à luz das medidas.</p>
--	--	---

Fonte: disponível em: <Portal SESI Educação (sesieducacao.com.br)>.

A Matriz de Referência Curricular é composta por quatro áreas de conhecimento: Línguas, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. E cinco eixos cognitivos comum a todas as áreas: Dominar linguagem verbal, não verbal, matemática, artística, corporal e científica, com diferentes finalidades, em contextos pessoais e sociais; construir e aplicar conceitos fundamentais das várias áreas do conhecimento para compreender fenômenos e aplicá-los no mundo do trabalho; selecionar, relacionar, organizar, e interpretar saberes para enfrentar situações-problema de ordem pessoal e do mundo do trabalho, por meio da construção de argumentações; e elaborar propostas, projetos, planos estratégicos, entre outros relacionados a contextos de trabalho, culturais e pessoais.

4.3. Métodos avaliativos de todo o processo metodológico

Durante o processo de ensinagem, os educandos são desafiados a obter novas teorias e consolidá-las, ampliar conhecimentos e propagar-se em novas habilidades.

Independentemente do método de aula ou sequência didática desenvolvida, para identificar o conhecimento/habilidade adquirido pelos alunos, os educadores avaliam o período educacional. Essa ferramenta colabora para uma autoavaliação crítica do processo educacional, onde os alunos conseguem diagnosticar seu desenvolvimento no processo, assim como os professores certificam-se dessa evolução. E para trabalhar avaliação, precisamos estar alinhados aos três tipos de avaliar: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

Sobre a avaliação diagnóstica, Maseto (1997) aborda a importância de conhecer os alunos, suas preferências, hábitos e costumes. Isso para garantir que o aluno está na etapa correta ao seu nível, ou seja, identificar conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo dos alunos.

Essa forma de avaliar acontece a partir de vários mecanismos, como questionários, entrevistas, pautas de observação e outros instrumentos julgados essenciais para o processo educativo. Quando esse método acontece em grupo, chamamos de prognose, quando é por aluno, chamamos de diagnose. (BALLESTER et al., 2003).

Esse método avaliativo acontece na EJA do SESI, todos os egressos passam por uma triagem diagnóstica, ou seja, preenchem os formulários do RDS para a elaboração do plano individual. Apesar de o preenchimento dos formulários não ser obrigatório, todos fazem os formulários e entrevistas.

A avaliação formativa tem como finalidade acompanhar o aluno durante todo o processo educacional, por meio do qual o educando vai reorganizar seu saber com as atividades propostas. Esse tipo de avaliação permite adequar a ensinagem, a partir da identificação das déficit de cada estudante, assim como responder a expectativa de cada aluno. (BALLESTER et al., 2003; HAYDT, 2007).

Processo avaliativo que acontece na nossa EJA logo após o preenchimento do RDS. Cada aluno adquire um plano individual de estudo, logo as aulas são preparadas de acordo com as competências/habilidades de cada estudante. Dessa forma, o estudante constrói no decorrer do curso um portfólio das aulas presenciais, o que o avaliará de forma qualitativa.

E para finalizar, avaliação somativa, baseia-se na soma de um ou vários resultados, ou uma única prova final. (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007). Método que acontece na realização do EAD da nossa EJA. Todos os alunos matriculados necessitam cursar 80% da modalidade em EAD, assim de acordo com as competências/habilidades que cada aluno precisa cursar, o sistema disponibiliza as atividades e avaliações para serem estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almeja-se que esse artigo tenha contribuído positivamente aos educadores que buscam aplicar estratégias metodológicas por sequências didáticas na Educação de Jovens e Adultos, usando como referência o Reconhecimento de Saberes e a vida profissional dos estudantes.

Neste sentido, compreendemos a ideia de Freire (2006), citando os aspectos de se ver a compatibilidade do homem-mundo, sugerindo a educação como interacionista e perceptível, desempenhando um aprendizado transformador entre os dois. Assim, entendemos o RDS, as competências e as habilidades como elementos compatíveis a vida do homem na aprendizagem durante a escolarização.

Mesmo com a aplicação do RDS alguns alunos ainda não conseguem superar certas dificuldades em todos os aspectos do tempo. E as vezes necessitam de um acompanhamento diferenciado. É nesse momento que trabalhamos com o olhar humanizado, aplicando uma das partes do regulamento da EJA/SESI por RDS, entrevista.

Elaborar uma sequência didática a partir do RDS é um facilitador dos resultados esperados. Isso é observado tanto em pesquisas já publicadas como na prática docente da EJA da unidade escolar SESI de Cachoeiro de Itapemirim/ES. Inclusive esse trabalho vem como resposta a alguns trabalhos de dissertação publicado, onde deixa como continuidade a observação dos processos do RDS do SESI.

Diante do panorama da Educação de Jovens e Adultos faz-se importante a apresentação de metodologias diferenciadas como forma de ingressar educandos no ensino médio, uma vez que necessitamos diminuir a evasão escolar. Dessa forma, o Reconhecimento de Saberes vem como requisito essencial.

Durante as aulas na EJA, os alunos sempre apresentam algum conhecimento prévio sobre os assuntos tratados, isso devido a profissão e a vivência em sociedade, ou seja, todos já possuem um conhecimento prático, intuitivo e dedutivo. Apesar de o conhecimento exigido na educação básica ser o de conhecimento científico, o Reconhecimento de Saberes tem a finalidade de identificar habilidades já desenvolvidas pelo educando e assim realizar um aproveitamento de competências.

Isso fica em evidência nessa metodologia diferenciada para uma EJA profissionalizante e de formato RDS. Todas as aulas são elaboradas a partir do contexto dos educandos, assim como seu conhecimento de vida. Portanto, é notório a eficácia dessa metodologia não só na EJA do Ensino Médio, mas uma aproximação da educação técnica, superior e até concursos públicos.

Não podíamos deixar de falar dos métodos avaliativos desenvolvido pela unidade escolar, avaliação diagnóstica, formativa e somatória. Todos aplicados no momento correto e com finalidade de alcançar a aprendizagem dos educandos. A diagnóstica no preenchimento do RDS, a formativa no desenvolvimento do plano individual e a somatória na realização do EAD.

Entrelaçado ao método avaliativo destacamos os resultados dessa unidade de ensino: 365 alunos matriculados, aproximadamente 20% (69 alunos) desistiram e aproximadamente 13% (45 alunos) evadiram. Levando em consideração que somente o edital 1, 2, 3 e 4 formaram, essa porcentagem permanece eficiente, pois de um total de 304 alunos (100%) matriculados somente 20% (62 alunos) desistiram e 15% (45 alunos) evadiram, ou seja, 65% (197 alunos) foram certificados pela unidade.

REFERÊNCIAS

BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Art-med, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#faq>. Acesso em: 26 março 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a LDB para dispor a educação e aprendizagem ao longo da vida. BRASIL, 1996, acrescida por BRASIL, 2018. Disponível em: < L13632 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 12 de Ag. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 05 de outubro de 1999.a**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 40, de 08 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jan. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces040_04.pdf>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 6355, de 29 de abril de 2022**. Secretaria de Estado da educação, Espírito Santo, ES, 29 ab. 2022. Disponível em: < [res6355.pdf \(cee.es.gov.br\)](#)>. Acesso em 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3777, de 13 de maio de 2014**. Secretaria de Estado da educação, Espírito Santo, ES, 13 mai. 2014. Disponível em: < [res3777 - Resolução normativa do CEE - Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do ES 2 \(sedu.es.gov.br\)](#)>. Acesso em 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 19, de 31 de janeiro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces019_08.pdf>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000**. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 fev. 2016. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 08 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1999.b. Seção 1, p. 229. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC**. Brasília: MEC, SETEC, SECADI; MTE, SPPE, 2010. 81 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversao-certific&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro2009-f&Itemid=30192>. Acesso em: 29. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061-parecercne-seb6-2010&Itemid=30192#:~:text=O%20CNE%20relembra%20as%20Diretrizes,mesmas%20idades%20m%C3%ADnimas%20para%20a>. Acesso em: 14 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 14 de nov. de 2022.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil – In: Alfabetização e Cidadania – **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Nº 17–maio de 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para CONFITEA – BRASIL + 6. São Paulo, 2016.

HADDAD, S. ; DI PIERRO, M. C. **Revista Veja**, 05/05/1993, p. 09.

MASETTO, Marcos. **Didática**: A aula Como Centro. São Paulo: Editora FTD S. A,1997.

MÉNDEZ, J. A. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. p. 408.

MORAES, C. S. V.; NETO, S. L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27288.pdf> . Acesso em 12 agosto de 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa: 8a Ed., 2007.

Portal SESI Educação. Disponível em: <Portal SESI Educação (sesieducacao.com.br)>. Acesso em 12 novembro de 2022.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 182 f. Tese de Doutorado em Educação – PPGE. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1> . Acesso em 10. Set. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DE NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHERS' PERCEPTION OF THE USE OF NEW METHODOLOGIES FOR TEACHING SCIENCE IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.29327/5385008.1-9

Larissa Valfré Baiôcco¹
Vivian Miranda Lago²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O estudo da dissertação de Mestrado explorou o impacto da tecnologia no ensino de Ciências, investigando como sua aplicação eficaz pode aprimorar a aprendizagem nessa disciplina. A pesquisa concentrou-se na percepção de professores de duas escolas públicas municipais em Linhares, ES, sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As descobertas destacaram a crescente importância das TICs no contexto educacional, oferecendo oportunidades significativas de aprendizado. As TICs têm sido cada vez mais utilizadas para adaptar o ensino às necessidades individuais de alunos e professores, promovendo acesso, relevância e qualidade na educação. Ao analisar a percepção de 10 professores de Ciências, divididos igualmente entre duas escolas municipais, a pesquisa revelou a urgente necessidade de implementar práticas pedagógicas mais criativas e dinâmicas. Essas práticas devem motivar os alunos a participar ativamente das aulas, estimulando a interação, pesquisa e questionamento para facilitar a compreensão do conhecimento necessário para o sucesso acadêmico. O estudo enfatizou a importância de uma abordagem didática que integre teoria e prática, usando métodos inovadores para engajar os estudantes no processo de aprendizagem de Ciências. A conclusão ressaltou a necessidade de estratégias que despertem o interesse dos alunos, incentivando-os a explorar e questionar o conhecimento de maneiras diversas e estimulantes.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Práticas pedagógicas. TICs no ensino de Ciências.

ABSTRACT

The Master's thesis study explored the impact of technology on Science teaching, investigating how its effective application can improve learning in this discipline. The research focused on the perception of teachers from two municipal public schools in Linhares, ES, regarding the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in teaching Science in the Final Years of Elementary School. The findings highlighted the growing importance of ICT in the educational context, offering significant learning opportunities. ICTs have been increasingly used to adapt teaching to the individual needs of students and teachers, promoting access, relevance and quality in education. By analyzing the perception of 10 Science teachers, divided equally between two municipal schools, the research revealed the urgent need to implement more creative and dynamic pedagogical practices. These practices should motivate students to actively participate in classes, encouraging interaction, research and questioning to facilitate the understanding of the knowledge necessary for academic success. The study emphasized the importance of a didactic approach that integrates theory and practice, using innovative methods to engage students in the Science learning process. The conclusion highlighted the need for strategies that spark students' interest, encouraging them to explore and question knowledge in diverse and stimulating ways.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICTs). Pedagogical practices. ICTs in Science teaching.

1. INTRODUÇÃO

No desenvolvimento da dissertação de Mestrado foi possível esta pesquisa que explorou o uso da tecnologia no desenvolvimento de metodologias para o ensino de Ciências, investigando de que maneira sua utilização eficaz pode potencialmente aprimorar o processo de aprendizagem nessa disciplina. O uso da tecnologia na aprendizagem de Ciências é um conceito que não pode mais ser ignorado ressaltando que, se usadas corretamente, as TIC's podem melhorar o sistema educacional através de ambientes de aprendizagem enriquecidos tecnologicamente.

Percebem-se hoje várias oportunidades de aprendizado viabilizadas pela tecnologia e, no contexto da educação formal, as TIC's estão sendo recursos cada vez mais utilizados para proporcionar aos alunos e aos professores mais oportunidades de adaptação do ensino e da aprendizagem às necessidades individuais, contribuindo para o acesso, relevância e qualidade da educação.

Para Jang e Chang (2016) a tecnologia educacional é vista como a integração de processos e ferramentas voltadas para atender às necessidades e desafios educacionais, com ênfase na aplicação das ferramentas mais contemporâneas, como os computadores e suas tecnologias. Assim, ela é compreendida por dois componentes: os processos, que englobam as atividades de aprendizagem necessárias para alcançar um objetivo educacional, e os recursos, que visam aprimorar o processo de aprendizagem.

Dessa forma, lembra Jimoyiannis (2010) existem recursos educacionais pautados em tecnologia com igual ênfase em todas as quatro categorias instrucionais utilizadas nas aulas de ciências: tecnologia clássica, tecnologia moderna, tecnologia informática e tecnologia laboratorial. Assim, pode-se dizer que as TIC's desempenham uma função de mediadoras entre a investigação, as explorações teóricas e os problemas do mundo real.

Assim, partindo dessa realidade, o estudo teve por objetivo compreender a percepção dos professores de 02 (duas) escolas públicas municipais de Linhares/ES sobre o uso das TIC's como recurso didático em sala de aula no processo de aprendizagem de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na culminância da pesquisa decidiu-se, pois investigar o delineamento da temática da percepção dos professores sobre o uso de novas metodologias para o ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, contextualizando teoria e prática, e destacando seu uso no processo de ensino com 10 (dez) professores de Ciências sendo 05 de uma escola e 05 de outra escola, ambas no município de Linhares-ES, e que integram as etapas do Ensino Fundamental.

Foram realizadas entrevistas presenciais, utilizando um roteiro com 10 (dez) perguntas onde a primeira parte das questões avaliou a formação, tempo de magistério, carga horária e experiência no período da pandemia da Covid-19; e a segunda parte analisou a percepção

dos docentes sobre o uso da tecnologia no processo de ensino de Ciências, percepção sobre a tecnologia, domínio, benefícios, desvantagens e novas metodologias de ensino mediadas pela tecnologia na prática diária. Essas respostas, por conseguinte, ajudaram no levantamento de dados importantes que, corroborados pelos estudos teóricos, foram usados como embasamento para responder ao problema e objetivos desta pesquisa.

Assim, na última etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados levantados pelos entrevistados, percebeu-se a necessidade de se implementar urgentemente uma prática pedagógica no ensino de Ciências que seja mais criativa e dinâmica, pautada numa didática que motive os alunos a uma maior participação nas aulas, interagindo e buscando a pesquisa e o questionamento para a apreensão do conhecimento necessário ao desempenho acadêmico dentro das formas mais diversas e interessantes possíveis.

Como mediador no processo de ensino e aprendizagem, resta ao professor promover as transformações tecnológicas necessárias e inevitáveis à sua sala de aula neste mundo cada vez mais digital que vivemos. Assim, com a união entre a didática e o uso da tecnologia se possa promover a formação de alunos cada vez mais críticos e motivados a aprender novos conhecimentos.

2. RESULTADOS

Docentes das escolas EMEF Cid Adalberto dos Reis e EMEF Prefeito Roberto Calmon, e sujeitos dessa pesquisa, expressaram neste estudo sua percepção sobre o uso das TIC's como recurso didático em sala de aula no processo de aprendizagem de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental; a interação professor-aluno proporcionada pelas TIC's na prática pedagógica diária; vantagens e limitações do uso desses recursos no ensino e aprendizagem de Ciências; e a potencialidade das TIC's como recurso didático no ensino de Ciências.

Foi possível conhecer o perfil dos 10 (dez) professores de Ciências do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano das escolas lócus dessa pesquisa.

Em relação ao regime de trabalho dos professores foi observado que 70% são concursados e 30% trabalham em regime de designação temporária (DT). Quanto à formação, todos possuem curso superior específico ou Licenciatura em Pedagogia e a especialização necessária para trabalhar na área de Ciências, uma exigência da Secretaria Estadual de Educação.

Há que se ressaltar o fato de que, ainda que a maioria dos docentes tenha experiência no exercício da docência, apenas 30% deles teve a possibilidade de atuar integralmente em um sistema de Ensino Remoto como ocorreu na Pandemia da Covid-19, o que causou um forte impacto na sua prática pedagógica diária.

A pesquisa permitiu que os docentes se identificassem e apresentassem um breve currículo, possibilitando, desta forma, a elaboração de um perfil quanto à sua formação acadêmica (Quadro 01). De acordo com os objetivos deste trabalho, os professores também manifestaram suas opiniões sobre as oportunidades oferecidas pela tecnologia para fortalecer o ensino de Ciências através de métodos mais ativos de aprendizagem, incluindo pesquisa, leitura, questionamento, experimentação e discussão.

Quadro. 01. Perfil dos professores.

Professor	Tempo de serviço	Formação	Capacitação em TIC's nos últimos 03 anos	Escola
1	11 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Cid Adalberto dos Reis
2	09 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Cid Adalberto dos Reis
3	08 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Cid Adalberto dos Reis
4	07 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Cid Adalberto dos Reis
5	12 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Cid Adalberto dos Reis
6	09 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Prefeito Roberto Calmon
7	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Prefeito Roberto Calmon
8	08 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Prefeito Roberto Calmon
9	09 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Prefeito Roberto Calmon
10	11 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Não	EMEF Prefeito Roberto Calmon

Fonte: a autora.

É possível perceber que os cinco professores da escola EMEF Cid Adalberto dos Reis apresentam de 07 a 12 anos de docência na área de Ciências. Já os professores pertencentes à EMEF Prefeito Roberto Calmon possuem o tempo de docência entre 08 e 11 anos.

Outro dado observado através da pesquisa foi o gênero destes docentes a escola A apresentou 05 professoras enquanto a escola B apresentou 01 professor e 04 professoras. Esses dados estão em consonância com os apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2017) que descreve em seu relatório que à medida que mais mulheres passaram a frequentar a faculdade, em decorrência do declínio das barreiras discriminatórias, a profissão docente se tornou mais feminina.

Dando continuidade à pesquisa os docentes foram questionados de que forma eles trabalham o ensino de ciências em sua prática pedagógica diária.

Quadro 02. Transcrição da fala dos docentes.

<p>Professor 1,2,3,4,5</p>	<p>Por mais que a gente tente se esforçar para mudar nossa prática pedagógica diária e dar uma aula mais criativa e com recursos didáticos mais interessantes, a ausência de materiais adequados e de laboratórios, seja para as experiências (de Ciências) seja para as pesquisas na internet (de informática), atrapalha e muito nosso trabalho. Assim, ficamos “presos” à velha aula pautada nos livros didáticos, que bem sempre são os melhores, às apostilas que tiramos Xerox para usar com os alunos e alguns poucos elementos que podemos usar nas aulas para exemplificar o conteúdo dado (esqueletos, órgãos humanos de plásticos comprados pela escola). Logo percebemos que ainda estamos amarrados à forma tradicional de ensinar – e aprender.</p>
<p>Professor 6,7,8,9,10</p>	<p>Nesse quesito não há o que discutir porque na teoria é bem fácil, mas na prática é bem diferente. Não temos mais nem paciência para discutir sobre isso, pois quem vivencia é que sabe a dificuldade de se evoluir sem tecnologia ou mesmo recursos para ampliar os conhecimentos do aluno de forma divertida e empolgante. E isso acaba se tornado lógico em relação ao ensino, ou seja, se não temos materiais adequados para o ensino de Ciências, não há como fugir da aula chamada por todos de convencional ou tradicional. Não há mesmo... Como vamos evoluir com os mesmos livros didáticos? Os alunos não se manifestam. Alguns então detestam ler. Eles se recusam a participar e acabam repetindo apenas o que falamos e fazendo comentários apenas sobre algumas poucas partes do conteúdo. Eles não têm sequer autonomia para discutir ou mesmo questionar – que é de onde nascem os maiores aprendizados.</p>

Fonte: a autora.

A segunda parte do questionário avaliou a percepção dos docentes sobre o uso de TIC's nas aulas de ciências. Desse modo, foi possível transcrever as respostas obtidas dos docentes. O quadro 2 contém a transcrição dos docentes das escolas analisadas.

Quadro 03. Transcrição da fala dos docentes.

<p>Professor 1,2</p>	<p>A Ciência é uma disciplina maravilhosa de ser dada, e eu sei que a gente podia evoluir muito nesse sentido, mas como? Os laboratórios carecem de espaço e de material adequado. Quando existe laboratório... A gente acaba sendo obrigado a ficar em sala de aula.</p>
----------------------	---

Professor 4	As aulas quase sempre são as mesmas, infelizmente... Como que a gente evolui sem material? Acho que você vai ouvir muito isso por aí tá? Sabe por quê? Não temos laboratórios de Ciências bons. E os de informática têm poucos computadores e pouco espaço. A internet? Essa é um desafio de estar funcionando. É difícil avançar assim né?
Professor 3	Por mais que queiramos mudar nossa forma de ensinar, nossa metodologia, a falta de recursos dificulta bastante. Aí a gente acaba ficando preso ao modelo tradicional de dar aula.
Professor 5,7,8	Muito complicado falar sobre isso sem ter que envolver a escola. Não tem material para gente trabalhar de forma decente. Na informática os programas são obsoletos e dificultam montagem de trabalhos interessantes. No laboratório de Ciências não há material pra se fazer um projeto bacana sobre o corpo humano, por exemplo. O que a gente vai fazer então? Sala de aula e livro didático, infelizmente.
Professor 6,9	Eu adoro o que faço como professor e a sala de aula é o meu lugar. Só que a falta de incentivos e materiais pra avançar no ensino atrapalha e desanima. Os laboratórios, tanto o de informática quanto o de ciências são complicados de serem usados pela falta de material adequado para nossos projetos. Acho que a escola tem que se adaptar às nossas aulas e não nós sermos obrigados a desenvolver projetos e metodologias somente com aquilo que tem. A ciência não pode ser limitada desse jeito. É chato falar sobre isso, mas é verdade.
Professor 10	Na maior parte das vezes eu uso o livro didático e algum material fora deles e monto as minhas apostilas. Quando tento evoluir para uma metodologia mais criativa e que possa prender a atenção deles, eu sempre esbarro em coisa. Ou na falta de material ou no laboratório de informática muito disputado e com programas desatualizados para a área de pesquisa e montagem de trabalhos. A gente acaba cansando e volta pra sala de aula.

De acordo com transcrição das falas dos docentes da EMEF Cid Adalberto dos Reis (Escola A) quanto da EMEF Prefeito Roberto Calmon (Escola B), a principal dificuldade apontada por eles foi a ausência de recursos para inovação na prática pedagógica diária. A carência estrutural, em especial, nos laboratórios de ciências e informática foram evidenciadas. Essa limitação impacta diretamente nas atividades dos professores, restringindo o desenvolvimento de metodolo-

gia criativas e motivadoras nas aulas de Ciências. Como resultado disso os professores acabam por recorrer a métodos de ensino mais tradicionais, recorrendo ao livro didático e apostilas.

Rosenberg e Koehler (2015) argumentam que a apresentação audiovisual da informação através de tecnologias educativas é mais eficaz para garantir a aprendizagem permanente. Ao explicar a natureza e os acontecimentos naturais, por exemplo, o professor de ciências utiliza frequentemente noções abstratas como conceito, princípio e lei; assim, usar software educacional e explicar conceitos abstratos com recursos visuais enriquece a educação.

A literatura apresenta estudos que destacam as contribuições do ensino apoiado pela tecnologia, tais como garantir a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolver atitudes positivas, aumentar a motivação, concretizar conceitos abstratos, assegurar o envolvimento ativo dos alunos nos cursos, contribuindo para habilidades de recordação e compreensão, além disso, facilita a aprendizagem significativa e duradoura, ampliando o ambiente de ensino e aprendizagem e apoiando a aprendizagem construtivista (ABBITT, 2011; JONES et al., 2013; ROSENBERG e KOEHLER, 2015; SIVAKUMAR e SINGARAVELU, 2017).

Outro questionamento feito aos docentes foi acerca sobre o uso de metodologias diferenciadas e ou de recursos tecnológicos (aplicativos da internet, pesquisas em sites e multimídia disponíveis) para potencializar o ensino de Ciências. Nesse caso, de acordo com as respostas apresentadas no quadro 2 é possível perceber que, há escassez de recursos nos ambientes da Escola A e Escola B. De acordo com os docentes essa dificuldade ocorre em função da carência de infraestrutura inadequadas de laboratórios e internet.

Os docentes foram questionados sobre o desenvolvimento de aulas com metodologias diferenciadas. O quadro 3 evidencia a transcrição da fala para este questionamento. Os professores da Escola A e Escola B expressaram as mesmas preocupações e desafios, uma vez que os ambientes das escolas possuem as mesmas carências de recursos tecnológicos e a falta de uma estrutura que possibilite aos professores de Ciências desenvolver metodologias mais criativas e motivadoras através das TIC's.

Quadro 04. Transcrição da fala dos docentes.

Professor 1,2	É complicado falar sobre isso. Mas não, não tenho conseguido... Acho que você deve saber que não há condições da gente desenvolver alguma coisa bem legal e inovadora na área de Ciências e que ajude a motivar os alunos sem utilizar os laboratórios da escola né? Por isso que a forma tradicional ainda impera em nossas escolas: por causa da falta de recursos e incentivos pra gente evoluir em sala de aula.
---------------	--

Professor 3	Eu até tento, mas é difícil. Pensa no que faríamos se nossos laboratórios tivessem materiais adequados pra gente poder usar dentro e fora de sala de aula. Quantas coisas legais nós, como professor de Ciências poderia fazer pra trazer a atenção e a vontade de estudar deles de volta. Mas nós somos limitados e temos o tempo todo que apelar para a nossa criatividade e pensar em algum projeto senão o remédio é o de sempre: os livros didáticos com leituras, explicações e exercícios.
Professor 4,5	Não tenho conseguido nada além do básico que são os projetos pra tirá-los do uso constante do livro didático em sala de aula. Eu presto atenção quando saímos da escola e mostramos a eles o mundo real do lado de fora. Eles ficam maravilhados e dizem “nossa é igual ao do livro” e outros falam “agora eu entendi professor, que legal”... Assim eu fico imaginando como a gente poderia avançar se os laboratórios tivessem mais materiais ou se tivéssemos alguns programas mais atuais pra desenvolver algum projeto sem precisar sair da escola. Eles iriam adorar e o ensino seria muito mais motivador. Até mesmo pra mim.
Professor 6,7,8	Não consigo pensar em nada sem material. Nesse sentido apenas acompanho meus colegas em projetos que levam os alunos pra fora da escola. Eles pedem como se fosse um apelo pra tirá-los da escola um pouco. Acho que cansados da mesmice da sala de aula e do livro didático. Assim, vamos ao Horto, beira de rios, mares, reservas ambientais e tudo aquilo que for relacionado ao meio ambiente e estiver ao nosso alcance. Assim mesmo temos uma questão que é o ônibus. Precisamos fazer o projeto e enviar à Secretaria de Educação com antecedência para dar tempo. Assim, se tivéssemos material adequado na escola teríamos a vantagem de não precisar disso.
Professor 9,10	Não, nada. Não tem como desenvolver muito nessa área com criatividade apenas e sem algum tipo de suporte ou recurso tecnológico, ou mesmo material de laboratório, e dar uma aula interessante e criativa. Os projetos já estão “batidos” e todo mundo da escola sabe mais ou menos a hora de aplicar. Chega a ser engraçado: “está na hora do projeto da água, ou do meio ambiente”... Aí vamos ao horto ou em algum rio com um ecossistema interessante pra mostrar pra eles. E só...

Os docentes descrevem uma realidade desafiadora e valorizam o uso de apostilas e livro didático. Outro ponto importante de ressaltar foi a fala do professor que aponta a importância do desenvolvimento de projeto e oferta aos alunos o conhecimento do mundo real, permitindo a este vivenciar outros ambientes de aprendizagem como o horto. Para Variacion et al. (2021) a limitação da tecnologia se apresenta como uma realidade desafiadora, pois a tecnologia ajuda a desenvolver as capacidades e habilidades dos alunos, especialmente quando é utilizada na pesquisa, levantamento e compreensão científica de fenômenos, a fim de atingir os objetivos do currículo de ciências no contexto de um ambiente cooperativo, dando mais atenção às habilidades dos alunos.

O emprego da tecnologia moderna é capaz de aumentar as oportunidades de aplicação de um ensino diferenciado aproveitando os privilégios proporcionados por esta tecnologia e programas concebidos para desenvolver a educação científica. A tecnologia moderna, incluindo a disponibilidade de software multimídia online, proporciona uma vasta gama de informação e competências de investigação e ajuda no desenvolvimento do pensamento científico e das competências de investigação (MILLEN e GABLE, 2016).

Posteriormente, foi questionado sobre a forma de como a Pandemia da Covid-19 afetou o ensino e aprendizagem nas turmas? Foi realizado a transcrição e análise da fala dos docentes.

Percebe-se pelas falas dos docentes que todos tiveram dificuldades no começo, uma vez que a Pandemia foi um período atípico não apenas para nosso Estado ou País, mas para o mundo, atingindo todos os setores em especial a educação. Assim, todos os entrevistados relataram in experiência no uso da tecnologia. No entanto, foi possível perceber que, mesmo com as dificuldades iniciais no começo, os professores da Escola B (do 6º ao 10º) levaram menos tempo para se adaptar ao ensino remoto e que buscaram diversificar um pouco mais nas atividades pela “obrigação” de usar mais a internet na busca por materiais diferenciados para suas atividades. Da mesma forma os professores da Escola A (do 1º ao 5º) encontraram mais dificuldades com o ensino remoto e tiveram poucas inovações em relação às metodologias utilizadas em sala de aula no ensino presencial.

A pandemia da Covid-19 foi um grande perturbador em todos os aspectos da vida moderna. Os sistemas educativos em todos os níveis tiveram de ser suspensos ou transferidos para a forma on-line devido às regras de confinamento e distanciamento social, que visavam limitar a propagação do vírus causador da síndrome respiratória aguda grave, afetando significativamente comunidades com infraestrutura tecnológica limitada, como dificuldade de acesso à Internet de alta velocidade e disponibilidade de dispositivos inteligentes. Apesar disso, as instituições de ensino, desde a pré-escola até ao ensino superior, em muitas partes do mundo, se adaptaram e adotaram rapidamente modelos de ensino on-line e à distância que foram possibilitados pelas TIC's numa escala e alcance sem precedentes (KUMMITHA et al., 2021).

Em decorrência desses fatos, explicam Adedoyin e Soykan (2020), que os educadores tiveram que fazer esforços extraordinários para garantir que a qualidade e o conteúdo pudessem ser ministrados de forma eficaz, garantindo resultados positivos na aprendizagem.

Dessa forma, observando a fala dos docentes fica evidente que parte dos professores teve muita dificuldade para se adaptar ao sistema on-line, que durante a pandemia passou a ser obrigatório em decorrência do isolamento social. Durante esse período, os educadores tiveram que empregar novas estratégias e ajustar-se a essa nova rotina. No entanto, tão logo o retorno das aulas presenciais aconteceu, os professores retomaram as metodologias utilizadas anteriormente, recorrendo novamente ao uso do livro didático e/ou apostilas.

Outro questionamento feito aos professores foi se eles acreditam que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais criativo e eficaz?

Em relação à importância da tecnologia, as declarações dos professores da Escola A e da Escola B se complementam, pois todos, com suas particularidades individuais e percepções, afirmam ainda ser realidade no ambiente escolar a carência de recursos e infraestrutura. Todos os professores afirmaram a capacidade da tecnologia de aprimorar a eficácia das aulas no processo de aprendizagem em Ciências na potencialidade da tecnologia em tornar as aulas mais eficazes.

No entanto, tão importante quanto à consciência da importância da tecnologia na transformação da prática pedagógica diária de ensino e aprendizagem, é a capacidade de saber quais recursos disponíveis usar (TIC's) e de que forma os manusear no ambiente escolar.

A integração das TIC's na educação geralmente significa um processo de ensino e aprendizagem baseado em tecnologia que está intimamente relacionado à utilização de tecnologias de aprendizagem nas escolas. Pelo fato dos alunos estarem familiarizados com a tecnologia e aprenderem melhor num ambiente tecnológico, sua integração nas escolas, especificamente em sala de aula, é vital pois o uso da tecnologia na educação contribui muito nos aspectos pedagógicos em que sua aplicação levará a uma aprendizagem eficaz com a ajuda e suporte dos elementos e desses componentes tecnológicos (JAMIESON-PROCTER et al., 2013).

Assim, é correto dizer que as disciplinas, desde matemática, ciências, línguas, artes e áreas humanísticas e outras áreas importantes, podem ser aprendidas de forma mais eficaz através de ferramentas e equipamentos baseados em tecnologia. Além disso, as TIC's fornecem ajuda e apoio complementares tanto para professores como para alunos (GHAVIFEKR e ROSDY, 2015).

Além de a tecnologia ter um efeito positivo nos resultados de aprendizagem dos alunos, as evidências mostram também que a integração tecnológica se tornou mais comum nas escolas públicas e privadas porque a sua integração é eficaz em todas as faixas etárias e também se mostra útil inclusive para alunos com necessidades especiais de aprendizagem. A integração

tecnológica tem como benefícios o aumento da motivação, o envolvimento e a colaboração dos alunos, o aumento das oportunidades de aprendizagem prática em todos os níveis, o aumento da confiança e das competências tecnológicas no aluno (COSTLEY, 2014).

Em outro questionamento, dessa vez sobre pontos que eles acham que poderiam ter ajudado na prática diária a desenvolver com os alunos novas metodologias de ensino de Ciências percebeu-se, novamente, tanto na Escola A quanto na Escola B, que eles direcionaram suas dificuldades para a inexistência de recursos tecnológicos (TIC's mais especificamente) e materiais adequados (nos laboratórios de Ciências) para desenvolvimento de uma prática pedagógica diária mais motivadora e criativa.

Percebe-se na resposta dos entrevistados que os professores de ambas as escolas reconhecem que a falta de recursos tecnológicos para serem usados na prática pedagógica diária ainda é uma realidade em ambas as escolas. No entanto, os professores da Escola 1, apesar de reconhecerem que a tecnologia pode ajudar no desenvolvimento de novas metodologias de ensino de Ciências, acreditam que o fator humano (o professor) ainda seja a peça fundamental e principal suporte dentro do processo de ensino. E alguns professores complementam ao destacar a importância do professor trabalhar com o desenvolvimento de projetos.

Para Hermann (2013) o aprendizado do aluno melhora com a integração da tecnologia ao currículo da sala de aula, pois seu uso torna o aprendizado divertido e os ajuda a aprender mais. Com a aprendizagem interessante, agradável e interativa, os alunos de hoje, que adoram aprender fazendo, irão interagir e descobrir mais. O uso da tecnologia nas salas de aula tem o potencial de criar maior motivação dos alunos, maiores interações sociais, resultados positivos, melhor aprendizagem dos alunos e maior envolvimento dos alunos.

No entanto há que ser ressaltada a prática utilizada nos projetos desenvolvidos fora da escola, onde o aluno entra em contato direto com o meio ambiente e percebe, e vivencia coisas antes vista apenas em livros didáticos e vídeos, tendo uma experiência única com o meio ambiente e a possibilidade de aprender com muito mais motivação e prazer – o que leva a conclusão de que, não necessariamente, é preciso envolver a tecnologia em todas metodologias de ensino de Ciências, apenas a criatividade do professor.

No entanto, os professores da Escola B, numa linha de pensamento diferente defendem a tecnologia como fator primordial, e indispensável, para o desenvolvimento de novas metodologias, de onde se destacam as TIC's e seu uso dentro e fora de sala de aula para melhor compreensão dos conteúdos ministrados em uma aula mais criativa e motivadora.

Sobre o ato de ser professor temos que fazer algumas perguntas: Como ser um excelente educador? Como definimos um grande professor? Ao ensinar, deve-se estimular no aluno o interesse pelo que ele vai aprender, que qualquer outro objeto de atenção seja banido de sua

mente naquele momento. A aprendizagem de ciências é realizada nas salas de aula em grande parte através das interações entre professores-alunos, alunos-alunos, materiais-alunos e materiais-professores. Como tal, os papéis desempenhados pelos professores nas salas de aula de ciências do ensino fundamental são fundamentais para moldar as experiências de aprendizagem de ciências dos alunos (DAYAN e YILDIZ, 2021).

Por fim, ao serem perguntados da percepção sobre a implementação de novas metodologias de ensino (usando jogos, aplicativos da internet, pesquisas em sites e técnicas multimídia) para fortalecer a prática diária do ensino de Ciências, as respostas indicaram que todos eles valorizam a implementação destes recursos.

Apesar da fala dos docentes da Escola 1 demonstrar uma resistência ao uso das TIC's, alguns pelo fato da escola não disponibilizar tais recursos tecnológicos e outros por não terem passado por nenhuma capacitação para o domínio desse recurso. Tanto os docentes da Escola A ou da Escola B, são favoráveis à implementação da tecnologia nas metodologias de ensino de Ciências uma vez que todos concordam que se trata de uma ferramenta que pode e deve trazer mais eficácia ao processo de ensino e conseqüentemente de aprendizagem dos alunos.

As metodologias de ensino tradicionais permanecem até os dias atuais, mas hoje já é estimulado que o aluno deve ser responsável pelos seus próprios processos de aprendizagem, enquanto os professores devem servir como mediadores do ensino. Com o rápido desenvolvimentos da tecnologia, ocorreram mudanças nos papéis dos alunos e dos professores, que foram seguidas pelas mudanças físicas nas salas de aula e nas escolas. As tecnologias da web também são fatores influentes nas experiências dos alunos e a interação nas mídias on-line e off-line oferecem ambientes educacionais modernos criando mudanças consideráveis no seu comportamento (NEMORIN, 2017).

Para Curto Prieto et al. (2019) o constante desenvolvimento da tecnologia faz com que a integração desta com a educação seja obrigatória e os sistemas educativos enfrentem a necessidade constante de mudança e melhoria, pois permite o surgimento de novas abordagens de aprendizagem e ensino apoiando e motivando os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Ferramentas de tecnologia educacional como computadores, softwares de pesquisa e análise de dados, microscópios digitais, hipermídia/multimídia, sistemas de resposta de alunos e quadros interativos ajudam os alunos a se envolverem ativamente na aquisição de conhecimento científico e desenvolvimento da natureza da ciência e investigação. Assim, quando as ferramentas tecnológicas educativas são utilizadas de forma eficaz nas aulas de Ciências, os alunos envolvem-se ativamente na construção do conhecimento e melhoram suas competências de pensamento e resolução de problemas (GUZEY e ROEHRIG, 2009).

Para Cullen e Guo (2020) apesar de novas ferramentas de tecnologia educacional estarem agora disponíveis para professores de ciências, a integração dessa tecnologia no ensino ainda é um desafio para a maioria deles. Por isso, eles precisam de apoio contínuo enquanto se esforçam para desenvolver e manter uma integração tecnológica eficaz para melhorar e apoiar a aprendizagem e o ensino, incorporando para tal a tecnologia no ensino.

Dessa forma, é possível depreender das falas dos professores a sua percepção da importância, e da necessidade, da integração da tecnologia em sala de aula para desenvolver metodologias mais atrativas e criativas que motivem os alunos na participação das aulas, facilitem a apreensão de conhecimento e, conseqüentemente, melhorem a aprendizagem do aluno.

Bang e Luft (2013) explicam que a sala de aula de Ciências do século 21 precisa conter recursos tecnológicos de ensino não tradicionais para que, com a inclusão desta tecnologia, esses recursos possam automaticamente trazer mudanças revolucionárias nos processos de ensino e aprendizagem. Especificamente, presume-se que a presença da tecnologia transformará o ensino centrado no professor em ensino centrado no aluno.

Sobre o uso das TIC's no cotidiano escolar, a totalidade dos professores reclamou de forma veemente sobre a dificuldade de materiais adequados e recursos tecnológicos no ambiente escolar - um fator que influencia de forma direta o desenvolvimento de uma prática pedagógica diária mais inovadora e pautada sobre a tecnologia.

Percebe-se que a realidade vivenciada por estes docentes impacta no desenvolvimento de atividades que utilizem recursos tecnológicos. Assim, os professores descreveram as dificuldades em realizar práticas pedagógicas por não encontrarem no ambiente escolar os recursos adequados para o exercício de sua docência de forma inovadora e motivadora dentro do ensino de Ciências.

Para Scharmann e Butler (2015) a integração da tecnologia e da pedagogia científica no processo de ensino e aprendizagem tornou-se inevitável na era das TIC's para o desenvolvimento de formas inovadoras de ensinar e aprender ciências com tecnologia, a fim de preparar professores de alta qualidade e criar ambientes de aprendizagem alinhados com esta nova era intensiva em tecnologia.

Outro ponto evidenciado foi que os docentes percebem a importância de incentivar os alunos a explorar os conteúdos de ciências de formas variadas como, por exemplo, uso de softwares e aplicativos adequados, recursos de laboratório para a realização de experiências. Assim, reforça-se a ideia de que, através da tecnologia, o ensino em sala de aula pode se tornar mais motivador e participativo.

No que diz respeito à Pandemia da Covid-19 ficou claro, pelas falas dos sujeitos da pesquisa, que as dificuldades foram muitas no começo quando foi imposto o distanciamento social e as escolas se viram obrigadas a utilizar o sistema remoto, nessas escolas foi utilizado o aplica-

tivo WhatsApp para que as aulas não fossem interrompidas. Desde o manuseio dos grupos até a gravação dos vídeos e envio das atividades, os professores também tiveram que enfrentar as dificuldades vivenciadas pelos alunos, como problemas de conexão, limitação e ou ausências recursos digitais e dificuldade financeiras.

Esse panorama também evidenciou a falta de preparo e qualificação de muitos em relação ao manuseio das TIC's relacionadas às redes sociais e aplicativos de comunicação. E a falta de capacitações para professores nesse período dificultaram o acesso a esses recursos. Outro ponto importante foi perceber que, em meio ao ensino remoto não se percebeu mudança na metodologia de ensino, apenas uma migração para a via digital por causa do isolamento social necessário. Esse fato pode ter ocorrido em parte devido à inexperiência do corpo docente e muitas vezes de gestores em utilizar os recursos tecnológicos.

Nesse sentido Reimers e Schleicher (2020) são claros quando afirmam que o processo de ensino continua testemunhando, e cobrando, uma mudança de paradigma, cada vez maior, da forma tradicional de ensino e aprendizagem para uma abordagem mais ativa, motivadora e centrada no aluno, capaz de atender às suas necessidades de habilidades neste século 21.

Concluindo, uma análise mais detalhada das falas dos professores e sujeitos dessa pesquisa, vê-se claramente a necessidade de se implementar urgentemente uma prática pedagógica no ensino de Ciências que seja mais criativa e dinâmica, pautada numa didática que motive os alunos a uma maior participação nas aulas, interagindo e buscando a pesquisa e o questionamento para a apreensão do conhecimento necessário ao desempenho acadêmico dentro das formas mais diversas e interessantes possíveis.

Desta maneira, as transformações tecnológicas são necessárias e inevitáveis no mundo contemporâneo. No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não é suficiente para promover a formação de alunos críticos e conscientes. Nesse contexto, o docente atua como mediador nesse processo, como uma ponte que integra e desperta a aprendizagem de novos conhecimentos. Para que esse processo ocorra é necessário que os docentes e os alunos passem por capacitação continuada em recursos tecnológicos. Além disso, é necessário que as escolas possuam infraestrutura adequada para o desenvolvimento dessas atividades, contribuindo assim para a transformação do ensino de Ciências.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa culminou numa reflexão sobre o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem para melhorar a eficiência da educação paralelamente aos desenvolvimentos vividos nos segmentos de informação, comunicação e tecnologia no século 21. A integração dessa tecnologia nas atividades educacionais é essencial e os processos de en-

sino aplicados nas salas de aula, e por ela apoiados, se infiltraram nos ambientes escolares por meio do acesso às TIC's e materiais didáticos diversos.

As aulas de Ciências enriquecidas com práticas tecnológicas são significativamente eficazes no desenvolvimento da motivação e participação dos alunos, devido ao fato das práticas tecnológicas interagirem com os alunos, trazendo-lhes estímulo pelas novas descobertas e estimulando-os a buscar mais conhecimento.

Assim, pode-se argumentar que o uso das TIC's no processo de ensino de Ciências pode contribuir para um resultado de aprendizagem mais eficaz. No momento em que nos atemos ao fato de que o ensino de Ciências enriquecido com práticas tecnológicas melhora significativamente a atitude dos alunos face à transformação da sala de aula, é possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser permeado pelas TIC's.

Desta forma, esta pesquisa buscou entender qual a percepção dos professores sobre o uso das TIC's como recurso didático em sala de aula no aprendizado de Ciências e assim trazer à luz da discussão a importância do uso desses recursos tecnológicos prática docente como ferramenta para um processo de aprendizagem mais dinâmico e criativo.

Assim, ao buscar responder ao objetivo geral desse estudo, que foi compreender a percepção dos professores de duas escolas públicas de Linhares-ES sobre o uso das TIC's como recurso didático em sala de aula no processo de aprendizagem de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental, percebeu-se que os docentes, mesmo tendo a devida noção da importância desses recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, ainda esbarram nas dificuldades de encontrar material adequado disponível no ambiente escolar para a implementação de novas metodologias na prática pedagógica diária.

Em sua totalidade os professores expressaram seu conhecimento em relação às possibilidades oferecidas pela tecnologia de fortalecer o ensino de Ciências através de métodos mais ativos de aprendizagem pela pesquisa, leitura, questionamento, experimentação e discussão.

Quanto à Pandemia da Covid-19, todos os docentes também destacaram praticamente as mesmas dificuldades que tiveram no ensino remoto para a continuidade das aulas, após a implementação dos grupos de WhatsApp criados pela escola para postagem de conteúdos e atividades avaliativas – o que refletiu de certa forma o despreparo para uso de recursos tecnológicos que envolvessem a criação de arquivos e compartilhamento de materiais nos aplicativos da rede social utilizada. Porém, mesmo depois de se adequarem ao ensino remoto, em relação ao processo de ensino, não se notou nenhuma mudança nas metodologias de ensino, a não ser que, dessa vez a via utilizada era a digital.

Esse fato nos leva a conclusão de que os professores devem possuir mais conhecimento tecnológico das TIC's disponíveis no ambiente escolar para que se possa fazer uso pedagógi-

co delas através do desenvolvimento de novas metodologias, que é uma das competências da formação docente, para incorporar as práticas tecnológicas ao processo ensino-aprendizagem. Assim, pode-se argumentar que esse deveria ser um dos conteúdos presentes no processo de formação de professores.

É preciso que os docentes percebam cada vez mais que a educação quando tecnologicamente enriquecida possui práticas pedagógicas mais interessantes e interativas que motivam a participação dos alunos e que podem ter um efeito positivo na sua atitude em relação à aprendizagem.

Enfim, conclui-se que o ensino de Ciências pautado sobre práticas tecnológicas tem um nível significativo de contribuição para o desenvolvimento de uma metodologia mais inovadora, criativa, dinâmica e motivadora que pode transformar a sala de aula em um ambiente que mudará a atitude do aluno em relação à aprendizagem de Ciências.

REFERÊNCIAS

ABBITT, J. T. Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: a review of current methods and instruments. **Journal of Research on Technology in Education**, 43(4), 2011, pp.281–300.

ADEDOYIN, O. B; SOYKAN, E. Covid-19 Pandemic and Online Learning: The Challenges and Opportunities. **Interact. Learn. Environ.** 2020, pp.1–13.

BANG, E; LUFT, J. Secondary Science Teachers Use of Technology in the Classroom during Their First 5 Years. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**. Volume 29, n. 4, 2013, pp.1-09.

COSTLEY, K. C. **The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning**. Associate Professor of Curriculum & Instruction Arkansas Tech University, 2014, pp.1-11.

CULLEN T. A; GUO M. **The nature of technology**. In: Akerson V.L., Buck G.A. (eds) Critical questions in STEM education. Contemporary trends and issues in science education, vol. 51. Springer, Cham, 2020.

CURTO PRIETO, M; ORCOS PALMA, L; BLÁZQUEZ TOBÍAS, P. et al. Student Assessment of the Use of Kahoot in the Learning Process of Science and Mathematics. **Educ. Sci.** 2019.

DAYAN, S; YILDIZ, Y. Evaluation of Mevlana and Bediuzzaman's Poems Starting with " Listen " in Terms of Similar and Different Aspects. **International Journal of Social Sciences & Educational Studies**, 8(4), 2021, pp.127-136.

GHAVIFEKR, S; ROSDY, W. A. Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. **International Journal of Research in Education and Science (IJRES)**, 1(2), 2015, pp.175-191.

GUZEY, S. S; ROEHRIG, G. H. Teaching science with technology: Case studies of science teachers development of technology, pedagogy, and content knowledge. **Contemporary Issues in Tech and Teacher Educ**, 9(1), 2009, pp.25-45.

HERMANN, R. High school teachers views on teaching evolution: implications for science teacher educators. **Journal Sci Teach Educ**. 2013; 24: p.597–616.

JAMIESON-PROCTOR, R; ALBION, P; FINGER, G. et al. Development of the TTF TPACK Survey Instrument. **Australian Educ Comp**, 27(3), 2013, pp.26-35.

JANG, S. J; CHANG, Y. Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors. **Australasian Journal of Educational Technology**, 32(1), 2016, pp.107–122.

JIMOYIANNIS, A. Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teacher professional development. **Computer & Education**, 55, 2010, pp.1.259-1.269.

KUMMITHA, H. R; KOLLOJU, N; CHITTOOR, P. et al. Coronavirus Disease 2019 and Its Effect on Teaching and Learning Process in the Higher Educational Institutions. **High. Educ. Future** 2021, pp.90-107.

MILLEN, R; GABLE, R. New era of teaching, learning, and technology: teachers' perceived technological pedagogical content knowledge and self-efficacy towards differentiated instruction. **K-12 Education**. Paper 34, 2016.

NEMORIN, S. Affective capture in digital school spaces and the modulation of student subjectivities. **Emotion, Space and Society**, 24, 2017, pp.11-18.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. Gender imbalances in the teaching profession. **Education Indicators in Focus**, n.49, 2017.

ROSENBERG, J. M; KOEHLER, M. J. Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. **Journal of Research on Technology in Education**, 47(3), 2015, pp.186–210.

REIMERS, F. M.; SCHLEIDER, A. A framework to guide na education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. **OECD**, 2020.

SCHARMANN L. C; BUTLER, W. The use of journaling to assess student learning and acceptance of evolutionary science. **J Coll Sci Teach**. 2015; 45: pp.11-6.

SIVAKUMAR, A; SINGARAVELU, G. Opportunities for technology enabled learning. An International Refereed, Indexed & Peer Reviewed Bi-Annual **Journal in Education**. Research Demagogue Volume III, Issue II, April 2017.

VARIACION, D. A; SALIC-HAIRULLA, M; BAGALOYOS, J. Development of differentiated activities in teaching science: educators' evaluation and self-reflection on differentiation and flexible learning. **Journal of Physics: Conference Series**, 1835, 2021.

AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ESTADO DE SAÚDE DOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

THE CONDITIONS OF TEACHING WORK AND THEIR IMPLICATIONS ON THE HEALTH STATUS OF TEACHERS IN A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY (ES)

DOI: 10.29327/5385008.1-10

*Leylyane da Conceição Gomes Ferreira¹
Guilherme Bicalho Nogueira²*

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte da dissertação intitulada “As condições do trabalho docente e suas implicações no estado de saúde dos professores em uma escola do município de Presidente Kennedy (ES)”, que teve como principal objetivo discutir como as condições de trabalho docente afetam a saúde física e emocional dos professores efetivos da EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, de Presidente Kennedy (ES). Destaca-se que a pesquisa foi de cunho qualitativo e os participantes do estudo foram 22 (vinte e dois) professores efetivos atuantes na EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”. As principais linhas teóricas que subsidiaram a pesquisa estão concentradas nos estudos de: Creswell (2010); Gatti (2011); Lievore (2013) e Oliveira (2004). Os resultados revelam dados preocupantes em relação à saúde do professor, aspectos como: carga horária, recursos pedagógicos e outros ligados as condições de trabalho requerem mudanças, uma vez que, as precariedades do sistema, impactam diretamente na saúde física e mental do docente.

ABSTRACT

This article presents an excerpt from the dissertation entitled “The conditions of teaching work and its implications on the health status of teachers in a school in the municipality of Presidente Kennedy (ES)”, which had as its main objective to discuss how teaching working conditions affect the physical and emotional health of permanent teachers at EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, in Presidente Kennedy (ES). It is noteworthy that the research was of a qualitative nature and the study participants were 22 (twenty-two) permanent teachers working at EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”. The main theoretical lines that supported the research are concentrated in the studies of: Creswell (2010); Gatti (2011); Lievore (2013) and Oliveira (2004). The results reveal worrying data in relation to the teacher's health, aspects such as: workload, teaching resources and others linked to working conditions require changes, since the precariousness of the system directly impacts the physical and mental health of the decent.

1. INTRODUÇÃO

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) 2017, a profissão docente é considerada uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional. A autora Barros (2008) acrescenta como doenças docentes, os desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo.

Autores como NEVES e SILVA (2006) afirmam que independente de ensino e instituição (privada ou pública) em que atuem, as repercussões negativas na saúde dos professores pode ser causada pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, com a desvalorização social do trabalho, falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, relações interpessoais insatisfatórias, classes numerosas, falta de tempo e descanso e lazer, extensiva jornada de trabalho como os principais fatores que afetam a vida e saúde dos docentes.

Tal assunto torna-se relevante em Presidente Kennedy, uma vez que não há estudos concretos com os docentes nesse município. Além disso, os resultados insatisfatórios da avaliação externa do (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (último lugar referente aos resultados do ano letivo de 2019) retratam a necessidade de mudanças. Esses resultados, certamente trazem à tona implicações e comentários sobre o desempenho dos professores.

Discursos já ecoam buscando encontrar justificativas para tais resultados, e acredita-se que um grande fator diz respeito à fragilidade da formação e envolvimento dos docentes. Questionamentos são inúmeros, mas, a tendência, é culpabilizar e responsabilizar os docentes pelo baixo desenvolvimento da educação no município.

Estudos nessa área são de extrema importância, principalmente, considerando o contexto atual, em que os professores tão rapidamente foram obrigados a se adaptarem a uma nova forma de trabalho, se responsabilizar pelas aprendizagens dos alunos em outras condições de ensino devido à pandemia da COVID-19¹. Espera-se com esta pesquisa contribuir com informações e dados reais para melhores condições de trabalho dos professores, proporcionando uma qualidade de vida melhor, evitando os afastamentos médicos e uso de medicamentos.

Partindo dessas observações e dos relatos marcantes dos professores sobre suas crescentes dificuldades enfrentadas no seu dia a dia de trabalho, como a frase mais repetida “era muito mais fácil ensinar antigamente”, entendemos ser muito importante este estudo, contribuindo com as políticas de formação de professores em nosso município no sentido de propor reflexões sobre o assunto, encontrar caminhos para a melhoria das condições de trabalho dos docentes Kennedenses.

1 COVID-19- A menção relatando que cada vez as condições de trabalho dos professores ficam mais difíceis na pandemia e só um exemplo, mas não são essas condições da pandemia que pesquisaremos.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

No Brasil e na América Latina, o trabalho docente tem sido objeto de estudo de muitos autores, como Oliveira (2003, 2004, 2010), Duarte (2010) Ferreira (2012) entre outros. Visando compreender as “condições do trabalho docente”, importante resgatar alguns aspectos históricos sociais, de forma que compreendamos o contexto brasileiro que subsidia tais estudos, análises, conclusões, e como esse contexto influencia nesses estudos.

O contexto político do Brasil nos anos 80, saindo de um regime ditatorial, impôs ao país decisões que foram seguidas. O país almejava um estado de democracia, que foi vivido entre e por algumas tensões. O autor Cunha (2005) nos relata que em busca desse processo, instalaram-se no país dois projetos para o Brasil nesse momento. Um construído com base nos resquícios do período ditatorial e o outro numa perspectiva liberal democrática.

Para Cunha (2005), o segundo acabou se constituindo e pode se considerar na visão desse autor que foi um momento, talvez, o mais importante para a democracia brasileira que vivemos hoje. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e com a eleição civil, em 1989, para a presidência da república do Brasil, o projeto democrático brasileiro emerge com perfil e fortes traços neoliberais, coniventes com o modelo de reestruturação e produção capitalista no âmbito internacional.

Mesmo com mudanças significativas no contexto liberal internacional, como na Inglaterra, Estados Unidos, no Brasil, os moldes de capitalismo dependente não se instalou de maneira plena, devido ao fato da grande “burguesia” aqui instalada, ou seja, essa burguesia não cedeu tão facilmente à dominação externa.

Embora o Brasil não tenha incorporado totalmente o modelo neoliberalista, as reformas empreendidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso no período de 1995 e 2002 provocaram significativas mudanças no campo social brasileiro. Segundo Antunes (2005), as reformas políticas, econômicas e sociais colocaram a sociedade brasileira subjugada à lógica mundial. Neste período tivemos muitas privatizações, aumento de impostos, recessão, diminuição dos direitos dos cidadãos, precarização do trabalho e combate às organizações sindicais.

Para a autora Ciavata in Frigotto (2003) as reformas no campo da educação no Brasil tiveram suas concepções formuladas a partir de acordo estabelecido no âmbito internacional. Nesse caso, podemos apontar a lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério (Fundef) e Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Como se pode ver, o financiamento da educação no Brasil a partir desse aparato legal torna-se então, instituído por uma política de fundos, que traz como característica a descentralização das verbas para educação, ficando a maior parte da responsabilidade de financiamento gestão por conta dos municípios, visando à melhoria da educação do país.

Podemos perceber que o contexto político da era Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi marcado e caracterizado por práticas de controle de privatização, no contexto educacional. Tal governo consolidou-se por reformas educacionais empreendidas no sentido da melhoria e qualidade de ensino a partir de critérios econômicos.

Oliveira (2004) ainda destaca, que, contrariamente, ao movimento (década de 1970 e de 1980), em que a história do movimento docente foi marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores, atualmente, vemos todo esse esforço se desfazer.

Para a autora Oliveira (2003), a “organização do trabalho na escola, nos últimos anos, provocou uma reestruturação do trabalho pedagógico”, tem sido pouco discutido nos meios acadêmicos à luz das mudanças mais recentes, o que tem sido prejudicial, no sentido de que cada vez menos se pensa a educação e seus aparatos despejando sobre os ombros dos docentes toda responsabilidade.

Enguita (1991) colabora com nossa análise advertindo-nos sobre a situação de que anteriormente à docência estava frente a uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização.

Para ele:

“A profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas, a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações de produção e de processo de trabalho”. Enguita (1991, pág.3-21).

Sendo assim, o autor descreve um grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista, equivocadamente, segundo ele, “diferente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeterem-se à regulação alheia.

De acordo com Lancillotti (2010), “o trabalho docente” tem como objetivo principal ensinar um determinado conhecimento a alguém. Nesse sentido, assim descreve:

“O professor é sujeito colaborador no processo de formação cultural, intelectual, moral e física do aluno; e a metodologia utilizada por ele via; conteúdos, recursos científicos técnicos, espaço físico, são os condutores deste processo Lancillotti (2010, pg.85).

Pode-se notar que na visão da autora, está muito redefinida a função do professor, e ainda recheada com a responsabilidade pela formação moral do aluno, o que é bastante complexo nesse contexto de mudanças vertiginosas, que implica grandemente no perfil do sujeito social da atualidade.

De acordo com Lira (2013), a importância dos professores é indiscutível em qualquer sociedade, mas o trabalho desses professores vem sendo nos últimos anos, objeto de discussão e investigação em vários aspectos, principalmente, por conta das alterações significativas que estão ocorrendo em sua estrutura por meio de mudanças nas políticas públicas educacionais que atingem diretamente na própria função do professor na escola.

Esta mesma autora descreve que “o trabalho do professor vem sendo reorientado segundo as determinações de políticas de cunho neoliberal, numa lógica voltada para a flexibilização, eficácia e avaliação dos resultados e desempenhos”.

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY

Confirmado por vários autores, (Assunção e Oliveira, Saviani, 2004) a intensificação no trabalho docente é fator bem determinante para gerar sintomas de um adoecimento. No município de Presidente Kennedy – ES, a situação é muito semelhante aos outros Estados do Brasil, e aos Municípios do Estado do Espírito Santo.

É muito comum ver professores deste município atuando em dois horários e também em dois municípios. Neste caso, além das tarefas exigidas nas duas Escolas, há também o desgaste de viagem, o perigo, pois, muitas vezes fazem o percurso de moto, numa luta insana para cumprir o horário de chegada.

Oportuno se torna também mencionar que à medida que as demandas na área escolar vão se tornando mais complexas, acabam se tornando complexo também, para o aluno. Muitas vezes nossos professores de Presidente Kennedy – ES não se sentem preparados, tanto pela carga de trabalho, como pela falta de experiência em lidar com essas dificuldades.

Em seminário realizado pela Secretaria Municipal de Educação com os docentes da Educação Infantil (2022), nas apresentações e debates, ficou evidenciado que o professor é chamado para atender as necessidades com aptidão para suas atividades docentes, com isso o sistema escolar espera dos professores muita excelência na sala de aula e diante das dificuldades, cobranças e exigências e demandas diversificadas, os professores ficam assoberbados, estressados e tristes.

Os resultados de rodas de conversas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy – ES possibilitaram trazer como elementos para esse estudo a informação de que com o aumento da carga de trabalho acaba trazendo prejuízos à saúde mental como: mal-estar geral, hipotensão e hipertensão, labirintite, esgotamento físico e mental, insônia, irritabilidade, falta de ar, alergias, devido à alimentação inadequada, causando mau funcionamento do organismo, ou seja, dificuldade em digerir, frustração, ansiedade, potencializados agora no final do ano letivo, tudo confirmado por meio de atestados, os quais, por questões éticas, não puderam ser divulgados nem quantificados.

4. A SAÚDE DO PROFESSOR A PARTIR DAS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Em uma situação em que as más condições de trabalho se combinam com uma enorme demanda por resultados, os problemas de saúde docente estão se tornando mais prevalentes, o que é agravado pela falta de soluções efetivas, saúde e comprometimento das políticas públicas com a condição de trabalho dos professores. A saúde é fundamental para o desenvolvimento social e crescimento econômico dos países.

Na Constituição Federal de 1988 apresenta no artigo 196 diz que:

“[...] a saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação.” (BRASIL, 2012, p.116-117).

No Brasil existem instituições governamentais que promovem a prevenção e qualidade de vida dos trabalhadores, o Ministério do trabalho (MT), órgão responsável pelas Normas Regulamentadoras e fiscalização dos seus cumprimentos, e o Ministério da saúde (MS), por meio do Sistema Único de Saúde, faz a prevenção e dá assistência a trabalhadores que sofreram acidentes ou doenças do trabalho. A constituição Federal do Brasil de 1988 e regulamentada pela LOS, no seu art.200, incisos II e VIII, o que diz sobre a proteção do trabalhador:

Art.200. Ao Sistema Único de Saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

II – executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica, bem com as de saúde do trabalhador;

VIII – colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho.

Nesse contexto, a Organização Mundial de Saúde (OMS), destaca que:

“A definição de saúde varia de acordo com algumas implicações legais, sociais e econômicas dos estados de saúde e doenças; sem dúvidas, a definição mais difundida é a encontrada no preâmbulo

da Constituição da Organização Mundial da Saúde: Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença.” (OMS, 2007, p.12).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) analisaram dados apresentados em relatório elaborado pela Gerência de Saúde Pública e Profissional Médico (GSPM) do Município de Belo Horizonte, Minas Gerais, sobre a ausência de servidores da Secretaria Municipal de Educação, de abril de 2001 a maio de 2003. Foi determinado que os transtornos mentais estivessem no topo da lista de diagnósticos. Conforme observado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), um motivo significativo para a evasão docente é também uma condição conhecida como Burnout ou desconforto docente, que ocorre por meio de uma combinação de fatores.

Para compreender o processo saúde-doença mental, acreditamos ser necessário considerar o processo de sobrevivência humana. Porque deve ser entendido de um ponto de vista contextualizado, onde a qualidade e o estilo de vida são centrais para a compreensão do assunto (Brêtas & Gambas, 2006).

No início do século 20, havia uma teoria da singularidade que acreditava que vírus, bactérias e protozoários eram patógenos únicos. Na década de 1960, consolidou-se a teoria da causalidade múltipla, contrariando a teoria causal única, não excluindo a presença de patógenos, mas confirmando outras formas de doença, como a doença mental em pessoas conflituosas e esgotadas.

A Síndrome de Burnout é considerada uma das doenças mentais que mais afeta professores. Confundido com o estresse, consiste em uma variedade de sintomas.

Em 1970, Felbon denominou-o esgotamento da resistência física e emocional, fruto de grande estresse ou frustração, tendo como principais sintomas: mal-estar, cansaço, esgotamento e perda de energia, diminuição da autoestima e perda do entusiasmo pela profissão. Alguns autores referem-se a esta síndrome como "neurose de excelência" porque está associada a fazer bem um trabalho.

Definido como "síndrome do fogo interno" (burnout significa queimar ou consumir em inglês). Em inglês, BURNOUT é algo que sai ou para de funcionar. De fato, a síndrome de burnout é caracterizada por três componentes: exaustão emocional; despersonalização; e diminuição da satisfação pessoal com a realização de atividades profissionais.

O autor Codo (1999, p. 35) complementa que:

“A Síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes, são exemplos: Exaustão Emocional – situação em que os/as trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos no nível afetivo. Percebem esgotados a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas; Despersonalização – desenvolvimento de

sentimentos e atitudes negativas e de cinismo com as pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes), endurecimento afetivo e “coisificação” da relação; Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a sua realização e para o atendimento ou contato com as pessoas usuárias, bem como com a sua organização.” (Codo, 1999, p.35).

Sabemos bem que no Brasil frequentemente ocorrem incidentes nas escolas que excedem os padrões normais, como ataques contra profissionais, ataques violentos, ataques com armas, desentendimentos entre professores e alunos, etc.

A violência escolar é combatida, criticada e controlada por meio da punição. No entanto, a violência mascarada continua impune, ou porque não é vista como tal e se confunde com indisciplina, ou é considerada menor, sem consequências associadas. A banalização da violência pode levar à dor, ao desrespeito e à violação do domínio do outro (Krombauer & Simionato, 2008).

Tudo isso gera altos níveis de estresse emocional e físico entre os profissionais e acaba impedindo que os profissionais continuem com suas rotinas de ensino.

Conforme a autora:

“[...] o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade, pode além de comprometer a saúde desses trabalhadores, por em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais professores se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hiper solicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhe chegam dia após dia. Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de Trabalho: aceleração ou impedimento.” (ASSUNÇÃO - OLIVEIRA, 2009, pg.367).

Vedovato e Monteiro (2008) realizaram um estudo envolvendo 258 professores de nove escolas públicas de Campinas e do Rio de Janeiro, para descrever o perfil sociodemográfico, estilo de vida, saúde e características das condições de trabalho. Quanto à saúde, 20,9% não dormiam bem à noite; 82,1% sofriam de doenças diagnosticadas por médicos: osteomusculares e respiratórias (27,1%); acidentes e distúrbios digestivos (22,1%) e transtornos mentais (20,9%). Esses distúrbios foram associados a riscos relatados de: movimento repetitivo, presença de pó de giz, trabalho estressante, longas jornadas, trabalhar em mais de uma escola e baixos salários.

Os riscos ocupacionais associados ao ambiente de trabalho podem causar danos à voz e à saúde dos professores, específicos de cada unidade escolar, dependendo da localização geográfica da escola, dos materiais utilizados na edificação e construção, do grau de conservação e

beneficiação e do caráter de a escola onde se estabelece a organização do trabalho. A ocorrência de "disfonias" entre professores brasileiros é muito comum devido a alterações na voz. "Ocorrem desvios na qualidade sonora, esforço e perda de potência, levando a sensações desagradáveis" (Batistal, Alberto & Matos, 2016, p. 68).

Os sintomas da rinite alérgica incluem congestão nasal, prurido nasal e espirros. Uma vez presentes esses sintomas podem ter um grande impacto na qualidade de vida, interrompendo as atividades diárias, o desempenho no trabalho, a qualidade do sono e a exacerbação da asma (Rodrigues et al., 2009). A etiologia da rinite é a mesma da asma, sendo todos eles ácaros, poeira, pólen, fungos, etc. (Rodriguez e outros 2009).

A sinusite alérgica é comum e a incidência está aumentando. Estudos epidemiológicos mostraram que 53-70% dos pacientes com rinite apresentam sinusite e 56% dos pacientes com sinusite apresentam sintomas de rinite. A sinusite é uma complicação da rinite porque as alergias podem causar inflamação da mucosa nasal com edema e bloqueio dos óstios sinusais, levando à sinusite.

A Organização Mundial da Saúde estima que até 2030 quase 23,6 milhões de pessoas morrerão de doenças cardiovasculares. Sabe-se que a etiologia da HAS é multifatorial. Fatores associados ao seu desenvolvimento incluem idade, sexo, raça, sobrepeso e obesidade, consumo de sal e álcool, sedentarismo, fatores genéticos e socioeconômicos (Brasil, 2010).

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) está associada a níveis pressóricos elevados, a pressão do sangue contra as paredes das grandes artérias, que pode causar danos quando a pressão está elevada. A prevalência estimada de HAS na população brasileira é de 24,3%. O estresse psicossocial é outro importante fator de risco relacionado ao estilo de vida que contribui para o desencadeamento e manutenção da HAS. Nesse sentido, devido à grande pressão do trabalho docente, os professores da educação básica devem estar atentos à avaliação do risco cardiovascular e seus fatores relacionados.

5. METODOLOGIA

Considerando a temática em questão, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo onde a análise de dados coletados foi embasada por teóricos, contribuindo para os conhecimentos científicos.

Em relação à pesquisa Minayo (1994, p.21-22) salienta que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões mais particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Considera-se a pesquisa exploratória e descritiva devido ao caminho metodológico que seguimos para atingir os objetivos. É uma pesquisa exploratória quando se explora e investiga um determinado assunto, lugar e pessoa, a fim de aprofundar o conhecimento ou descoberta até um fenômeno novo.

“A pesquisa exploratória visa, através dos métodos e dos critérios, oferecerem informações e orientar a formulação das hipóteses do estudo. Visa a descoberta dos fenômenos ou explicação daqueles que não eram aceitos, mesmo com evidências apresentadas. Um bom exemplo de pesquisa exploratória são os estudos de situações problemáticas que devem ser estudadas para resolver e ou melhorar situações de conhecimento e vivências do pesquisador”. (Gil, 2016, pág., 32)

Na pesquisa descritiva, descrever tudo que foi estudado, explorado, observado, à coleta de dados, sua análise e interpretação de forma minuciosa sem deixar qualquer detalhe durante a pesquisa. “Descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 100)

A pesquisa ocorreu na EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” situada na localidade de Jaqueira município de Presidente Kennedy (ES). Fundada em 1957, aprovada na: Resolução do C.E.E. Nº 41/75 de 28/11/1975 e municipalizada 1998, recebendo aluno da Educação Infantil (Pré-Escolar ao Ensino Fundamental I e II) atendendo em três turnos: matutino, vespertino e noturno com EJA – Modalidade Jovem e Adulta.

A EMEIEF “Bery Barreto de Araújo” é uma das escolas pólo² e tem um grande número de professores em atuação, aliás, com maior número, num total de 63 dos quais 22 professores são efetivos e 41 com Contrato de DT (Designação Temporária). É a escola com a maior quantidade de alunos do Município.

Foi apresentada uma análise das “condições de trabalho dos professores da EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, através de observação sistemática para obtenção de dados da estrutura física, recursos disponíveis para execução da prática pedagógica, carga horária e funcionamento do trabalho dos mesmos. “Utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” (LAKATOS E MARCONI, 1992, p.107).

Como estratégia para a coleta de dados usamos técnicas bibliográficas, observação, aplicação de questionário delineado nos percursos metodológicos. Na busca de confirmação dos resultados para a pesquisa, realizamos um percurso metodológico com quatro momentos.

2 São consideradas Escolas Pólos, as instituições que recebem alunos das Escolas Municipais do Campo; onde é possível estudar até o 5º ano do Ensino Fundamental. Após a conclusão desta etapa, o aluno precisa dar continuidade aos seus estudos em uma das Escolas Pólos da rede municipal de Presidente Kennedy.

No primeiro momento, “buscamos como as condições de trabalho podem afetar a saúde física e emocional dos professores efetivos de uma escola do município de Presidente Kennedy-ES”. Para tanto, apresentamos uma análise bibliográfica sobre “as condições do trabalho docente numa retrospectiva histórica” e também, na atualidade, sendo um breve histórico das condições de trabalho docente no Brasil, no Espírito Santo e atualidade. “[...] a primeira tarefa a que nos propomos é um trabalho de pesquisa bibliográfica, capaz dá sustentação teórica às nossas concepções [...]” (MINAYO, 1996, p. 97).

A Pesquisa foi submetida ao comitê de ética na Plataforma Brasil para apreciação, adequação das normas de éticas, protegendo os interesses dos participantes e, conseqüentemente, de todos os envolvidos, sob a Norma Operacional CNS N° 001/2013, n.º do Parecer: 6.013.932.

No segundo momento, aplicamos os questionários contendo questões objetivas, através dos inventários de ansiedade de beck-bai e (inventário depressivo de beck), além de mais 16 questões discursivas e, assim, “identificamos as condições de trabalho a que são expostos os professores efetivos”.

Sobre questionário, Gil (2008, p. 121) define:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, inspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

A Escala de Ansiedade de Beck se trata de um questionário com 21 (vinte e um) itens utilizados para avaliar a evolução dos sintomas de ansiedade. Ainda traz um questionário com 21(vinte e um) itens utilizados para avaliar a evolução dos sintomas da depressão.

No terceiro momento, utilizamos as respostas dos questionários fazendo interpretações e levantamento dos dados e “Correlacionamos às condições de trabalho dos professores com as implicações na saúde física e emocional”.

Todas as sociedades estão continuamente mudando. Mudam as estruturas e às formas de relacionamento social, bem como a própria cultura da sociedade. Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais se tornam importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc. (GIL, 2008, p.154).

Apresentamos uma análise das “condições de trabalho dos professores da EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, através de observação sistemática para obtenção de dados da estrutura física, recursos disponíveis para execução da prática pedagógica, carga horária e funcionamento do trabalho dos mesmos.

“Utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” (LAKATOS; MARCONI, 1992, p.107).

No quarto momento, apresentamos o produto final, uma proposta de Seminário para a compreensão e levantamento de medidas para melhorias das condições de trabalho docente. Este Seminário objetiva discutir como as condições de trabalho docente afetam a saúde física e emocional dos professores efetivos da EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, de Presidente Kennedy-ES.

Este Seminário, para apresentação do resultado da dissertação de mestrado profissionalizante do Centro Universitário Vale do Cricaré, pretende que pessoas envolvidas com a Educação do Município estejam presentes como a Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Saúde juntamente aos professores da Rede Municipal. Pretendemos que nesse seminário tiremos dúvidas e levantemos sugestões de implementação de medidas possíveis pelo poder político, financeiro e educacional para uma qualidade de vida dos docentes, para melhoria das condições de trabalho dos professores no município de Presidente Kennedy-ES.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 22 professores. Desse total, 16 pessoas eram do sexo feminino e 06 do sexo masculino. Conforme indica a autora Leite (2012) que realiza um estudo sobre as teses e dissertações sobre as condições de trabalho dos docentes no Brasil, maioria dos docentes quanto ao gênero são mulheres.

A faixa etária dos participantes compreende entre 33 e 61 anos de idade. Quanto à carga horária, dado, este, muito importante para os resultados desse estudo, buscamos em Leite (2012) a confirmação da carga horária dos docentes da EMEIF Bery Barreto de Jaqueira, são de (50) cinquenta horas, uma vez que a instituição passou a atender os alunos em tempo integral e, conseqüentemente, os 22 (vinte dois) professores participantes desta pesquisa passaram a trabalhar em conformidade com o horário de atendimento da instituição. Segundo a autora, em todo país, os docentes trabalham uma carga horária exaustiva. Talvez, essa carga horária, se dê devido aos salários serem tão baixos, que obriga o docente a trabalhar uma carga horária em sala de aula desumana.

Foi feita uma pergunta se os participantes possuíam mais de um vínculo empregatício. Percebe-se neste gráfico que 12 dos docentes atuam com (50) horas na mesma instituição, isto facilita muito a vida profissional dos docentes, uma vez que não precisam se deslocar da Escola para atuar na segunda cadeira.

Quanto ao tempo de serviço, houve uma variedade de tempo de serviços onde 04 (quatro) responderam 10 anos, 06 (seis) respondentes 15 anos, 10 (dez) professores 20 anos e 02 (dois) 35 anos de profissão. Pode se justificar este dado, pela situação do Município de Presidente Kennedy/ES, que não realiza Concurso Público há muitos anos, e, quando abre, são apenas 04 (quatro) ou 05 (cinco) vagas.

Quando questionados sobre terem adoecido nesse período que trabalham como professores, do total dos 22 (vinte e dois) participantes, 21 (vinte um) declararam que ficaram doentes e 01 (um) disse que não adoeceu. Em relação a afastamento das atividades laborais, apenas 01(um) disse que nunca esteve afastado. São, portanto 21(vinte e uma) pessoas, o que equivale a 99%de docentes afastados por doenças.

Em relação à quantidade de vezes que necessitou se afastar do trabalho obteve as seguintes respostas: 01(um) participante declarou ter se afastado apenas uma vez; 02 (dois) participantes disseram ter se afastado poucas vezes e 18 (dezoito) pessoas declararam ter se afastado muitas vezes, não sabendo especificar a quantidade exata.

Bastos (2009), em sua pesquisa sobre a temática, explica que desde o século XIX, há os primeiros registros de indícios de mal-estar docente e adoecimento ocupacional de professores relacionados ao ambiente de trabalho.

E a respeito dos motivos/razões que levaram estes servidores a se afastarem do trabalho, obtivemos a seguinte lista de situações: trombose, acidentes de trânsito, depressão, dengue, cirurgia de vesícula, sinusite, bursite, pressão alta, cirurgia de rins, Covid-19, câncer de mama, hérnia umbilical, gripe, rinite, garganta inflamada, varizes e alergias.

O esgotamento e o adoecimento docente levam esses profissionais a recorrerem a licenças médicas e absenteísmo. Confirmamos uma grande demanda por serviços e profissionais de saúde ocupacional que possam avaliar os riscos vivenciados pelos docentes e fazer recomendações para a prevenção de doenças ocupacionais e relacionadas ao trabalho.

Os professores alegaram que suas maiores dificuldades são: necessidade de materiais que a instituição de ensino não fornece; falta de estrutura nas escolas; condições de condução para chegar ao trabalho; falta apoio da secretária de educação, assim como empenho da assistência social para suporte com a família dos alunos; turma grande com diferentes níveis de aprendizagem; gestão de atividades burocrática e falta de respaldo em relação à segurança jurídica; falta de recursos tecnológicos nas escolas; grande demanda de “papelada” e burocracia que foge do foco.

Quanto às maiores dificuldades, todos os respondentes apontaram dificuldades no trabalho, e todas as respostas apontam para o que realizam de forma solitária, desde a falta de material, indisciplina dos alunos e falta de acompanhamento dos pais para com os filhos e sobrecarga de trabalho para casa.

Perguntamos aos docentes se eles costumam levar para casa tarefas inerentes ao trabalho. Assim, os dados confirmam que temos um total de 20 professores que levam serviço para casa diariamente e 02 professores que o fazem muitas vezes. Este resultado nos permite afirmar que é fundamental compreendermos o que tem levado os docentes ao adoecimento, devido à oportunidade, já que os estudos podem ajudar a fortalecer ações de prevenção e promoção da saúde mental do professor, contribuindo para a melhoria da saúde do professor da Educação Básica do país. Nascimento (2017) pesquisou sobre as condições de trabalho dos docentes no Brasil e apontou, que “a profissão docente no Brasil, na atualidade, causa doenças no professor.” É preciso entender que a docência precisa ser pensada como uma forma especial de profissão. A sobrecarga de trabalho do professor esgota, uma vez que não se encerra no fim do dia. “O professor necessariamente precisa continuar seu trabalho em casa”.

Obtivemos 20 (vinte) docentes que afirmam ter que assumir turma de última hora. O que nos permitem confirmar que há um grande número de atestados, se alguém assume o lugar do outro, é devido à falta de alguém, assim, a falta do professor em sala acarreta grande impacto na escola, nos resultados da aprendizagem, na educação, na sociedade como um todo.

São respostas que reafirmam categoricamente nossas hipóteses, e para evitar repetições nos comentários e análise faremos de forma agrupada.

As respostas encontradas para as perguntas, acima descritas na pesquisa, evidenciam que a precariedade das condições do trabalho docente revela, más condições de trabalho, todas as angústias possíveis enfrentadas pelos professores, confirmam os descontentamentos do grupo de professores da “EMEIF Bery Barreto” em Presidente Kennedy- ES. Confirmando que temos, no município, a necessidade de implementação de políticas de apoio ao docente.

7. ESCALA DE DEPRESSÃO DE BECK E ESCALA DE ANSIEDADE DE BECK

Compreender o trabalho docente e suas especificidades nos permitem melhor entendimento dos motivos, das dificuldades que perpassam esse cotidiano no interior da escola. O motivo que incita o professor não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças), mas está relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais objetivas em que a atividade se efetiva.

Os participantes da pesquisa foram submetidos ao teste, e os dados obtidos foram divulgados neste subcapítulo.

Dormência ou formigamento

Pelo número de respostas, pudemos perceber que 9 % dos docentes já sentiram dormência e formigamento; 20 professores não sentiram nada; e 02 sentiram de forma leve.

Sensações de calor

Obtivemos um total de 18 % que já tiveram sensações de muito calor. Onde 18 professores não sentiram nada; e 04 sentiram de forma leve

Tremor nas pernas

Tremores nas pernas não foram evidenciados fortemente. 18 professores não sentiram nada; 03 sentiram de forma leve e 01 moderadamente.

Incapaz de relaxar

Para este tipo de doença, podemos afirmar que um total de 64% dos docentes já tiveram dificuldades para relaxamento, uns mais levemente; outros, o incomodou moderadamente; já outro grupo, alegou que foi muito desagradável.

Tremor nas mãos

Para nossos estudos, este dado é muito forte, pois os resultados indicam que 41% já tiveram tremor nas mãos.

Pelas indicações das doenças/sintomas, notamos que possivelmente o número de atestados aumenta devido às situações indicadas. Nascimento (2020) aponta severamente que “seus estudos sobre as condições do trabalho docentes e suas relações com o adoecimento do professor da Rede Pública, assunto de nossa temática, demonstram que as principais questões estão relacionadas à falta de estrutura física, salas lotadas, ausências de recursos materiais humanos, cansaço, salários baixos, que exigem dos professores uma carga horária de 50 (cinquenta horas)”, item confirmado por nossos respondentes.

As questões sobre o processo saúde-doença dos professores emergem com grande relevância, haja a vista que já temos dados suficientes para refutar as causas do adoecimento no Município de Presidente Kennedy-ES. A EMEIF Bery Barreto, localizada na comunidade de Jaqueira é a maior do Município. Entendemos o quanto é desgastante a profissão docente, que

a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontou, segundo o autor Flores et al (2020), ser urgente cuidar desse professor, ou a Educação Básica no Brasil chegará ao caos.

Para o autor citado, as revisões de literatura sobre o assunto são unânimes em afirmar que as condições do trabalho docente brasileiro são caóticas, são de fato precárias e são geradoras das doenças físicas e psicológicas desses profissionais.

Para Flores et al (2020, p. 26) é enfático afirmar:

A legislação brasileira tem sido um aspecto nefasto para o corpo de quem está de frente com o aluno, pois: as políticas públicas educacionais no Brasil são movidas por valores de universalização à custa da precarização do sistema educacional e da intensificação do trabalho docente, as políticas que legislam sobre o tema perpetuam a construção de um ciclo de adoecimento físico e mental dos docentes.

Para este autor, a situação de precarização das condições de trabalho do professor no Brasil é similar a país norte americano. Todos os estudos realizados no Brasil sobre a temática apresentam muitas similitudes entre os estados brasileiros. Assim, podemos salientar que nossas hipóteses foram confirmadas pelos respondentes. Todos se apresentam com dificuldades na docência, vivem condições de muitas precariedades e não são felizes.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre as condições de trabalho do docente, as respostas variam muito, eles pontuaram questões importantes para melhorar as condições de trabalho que vivenciam hoje: melhorias de condições de trabalho, ajuste salarial, disponibilidade de recursos pedagógicos e melhorias na estrutura física da escola.

Pode se considerar que a relação do trabalho docente com a saúde do professor é fato, e, se, desejamos a melhoria da Educação Básica, necessário se faz realizar ações de políticas públicas sobre a vida profissional do docente, sobre os fatores inerentes ao ato da docência, e que sua saúde afeta terminantemente nos resultados de aprendizagem dos alunos.

O referencial teórico sobre a temática, bem como, os resultados da pesquisa apontam que o docente sente sobrecarregado com as demandas de trabalho, com baixa remuneração dos salários o que obriga duplicar carga horária, o que impõem demandas para casa, e o que é pior, não há reconhecimento da sociedade, dos pais em específicos, sobre a situação vivida por eles.

Percebemos também, ser forte o impacto da atividade laboral sobre os professores, baseado nas condições do trabalho docente por nós conhecido em todo o Brasil, é possível afirmar que o contexto para lecionar, tem muitos aspectos que interferem negativamente no exercício da profissão da sua saúde e na aprendizagem dos alunos.

Cabe destacar que a EMEIF “Bery Barreto de Araújo, contexto pesquisado, não fugiu à regra, apresentou condições insuficiente para um bom trabalho dos docentes, todos os 22 (vinte e dois respondentes) foram enfáticos em apontar suas dificuldades e os fatores que têm contribuído para sua saúde.

Enfim, acreditamos que este trabalho poderá auxiliar na criação de ações, medidas e políticas preventivas para a melhoria das condições de trabalho docente no Município pesquisado, os professores acreditam que isto é possível e sonham com isto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, M. W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, fev. 1995.

ARAÚJO, T., M. et al. **Mal Estar docente: Avaliação de condições de Trabalho e saúde em uma instituição de ensino Superior.** Revista Baiana de Saúde Pública. v. 29, n. 01, jan./jul. 2005, p.6-21.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTTO, Lílian. **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso.** Belo Horizonte; autêntica, 2008.

BASSO, Itacy **Significado e sentido do trabalho docente.** Cad. CEDES. abr. 1998.

BECKS, A.T. WARD, C.H; MENDELSON, M.; et al. **An Inventory for measuring depression.** Arch Gen Psychiatry 1961; 4:561-571.

BECK, A.T. Epstein, n.; et al. **An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties.** j.consult.clin.psychol. 1988; 56:893-897.

BERTOLETE, J. M. (Org.). **Glossário de termos de psiquiatria e saúde mental da CID-10 e seus derivados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria/MS n.º 1.339/1999, de 18 de novembro de 1999. **Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho.** Diário Oficial da União, Brasília, n. 21, p. 21-29, 19 nov. 1999. Seção I.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Política Nacional de Saúde do Trabalhador.** Brasília: Ministério da Saúde, 2000. 48 p. Mimeografado.

CAMARGO, P. **De olho no professor.** Educação, a. 16, n. 181, mar. 2012, p. 50-60.

Clavatta, Maria A. **Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira; 2005.

Clavatta, Maria. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução n.º 1.488, de 11 de fevereiro de 1998.** [S.l.: s.n.], [ca. 1998].

CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999.

Creswell, J.W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010

Cunha, M. I. Da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: JM Editores, 2005.

Delcor, N. S.; Araújo, T. M.; Reis, E. J. F. B. et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.20, n.1, jan./fev. 2004, p. 187-196.

Duarte, A. **A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007-** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

Enguita, M. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.3-21, 1991.

Ferreira, L. **Saúde Emocional do Professor.** 2. Ed. Rio de Janeiro. Litteres, 2019.

Flores, F. F: **O trabalho docente e a Saúde do Professor de Educação Básica** in: condições do trabalho e saúde do professor.Org:Erivan Coqueiro Souza et ali. Vitória da Conquista, Bahia.Edições UESB – Universidade Estadual do Estado da Bahia, 2020.

Gasparini, S. M.; Barreto, S. M.; Assunção, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005, p. 189-199.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S.; André, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

Gil, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo. Editora Atlas. S.A.2016.

HEGEMEYER. C. C. Regina, **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Educar; Curitiba, nº 24, 67 – 85.2004, Editora UFPR.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Porto: Edições ASA, 1994.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero**. Campinas. Papirus editora, 1997.

LAKATOS, Eva Maria/ MARCONI, Marina de Andrade - **Metodologia do trabalho científica: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. - 4. Ed. - São Paulo: Atlas 1992.

LAKATOS, Eva Maria/ MARCONI, Marina de Andrade - **Fundamentos de metodologia científica 1**. - 5. Ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LANCILLOTTI, S. P, Samira. **Transformações históricas do processo de trabalho docente**. Quastio; revista de estudos em educação, v.12, n.1, set.2010.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases-Lei 9394/96/Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

LIEVORE, Suelen. **Trabalho docente na educação básica**. Vitória/ES Universidade federal do Espírito Santo, Vitória,2013.

LIRA, S. Ildo, de. **A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais?** Revista Profissão Docente. Uberaba, v.13.n.29, p.63 – 72 jul./dez, 2013.

LIMA VAZ, H.C. **Cultura e cristianismo**. Centro Loyola de Fé e Cultura de Belo Horizonte, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 44-49.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1982.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2008.

MINAYO GOMEZ, C.; COSTA, S. T. **A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 13, p. 95-109, 1997. Suplemento n. 2.

MINAYO, M.C.S **Violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Petrópolis - Rio de Janeiro, Vozes, 1994

NASCIMENTO, K.B. Seixas et ali. **O adoecimento do Professor na Educação Básica no Brasil**.: apontamentos da última década de pesquisa. Revista Educação Pública, v.20, nº 36, 22 de setembro de 2020.

NETO, A. M. S. et al. **Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia**. Revista Bahiana de Saúde Pública, v. 24. n. 1/2, jan./dez. 2000, p. 42-56.

NEVES, M. Y. R., & Silva, E. S. (2006). **A dor e a delícia de ser (estar) professora**: trabalho docente e saúde mental. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 6(1), 63-75.

OLIVEIRA, I.B.: GERALDI, J.W **Narrativas; outros conhecimentos, outras formas de expressão**. (Org.) **Narrativas; outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis; DP&A, 2010. P.23.

OLIVEIRA, Michelle Ferreira de. **Trabalho e saúde do professor nas pesquisas em educação**/ Michelle Ferreira de Oliveira– Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, D. A., Gonçalves, G. B. B., Melo, S. D. G., Fardin, V., & Mill, D. (2002). **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores**. Trabalho & Educação, 11, 51- 65.

OLIVEIRA. Dalila. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. Vol.25. Nº 89. Campinas Sept/Dec.2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mais trabalho do pessoal docente**, Genebra, 1981. Disponível <http://www.oitbrasil.org.br>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL NO BRASIL. **Relatórios sínteses da Instituição**:. In-Frigotto (1985/1984/2017).

PORTO, L. A.; REIS, I. C.; ANDRADE, J. M. **Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT)**. Revista Baiana de Saúde Pública. V. 28, n. 01, jan./jun. 2004, p. 3349.

REIS, E. J. F. B.; CARVALHO, F. M.; ARAÚJO, T. M. et al. **Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, set./out. de 2005, p.1480-1490.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental:** uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. J Bras Psiquiatr. v. 57, n. 1, 2008, p. 23-27.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. **A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física:** um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, jul./set. 2005, n.3, p.209-22.

SARMENTO, M. **O futuro alcançou a escola? o aluno digital, a BNCC e o uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem.** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

SAVIANI. Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por outra política educacional. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SELIGMANN-SILVA, E. **Psicopatologia e psicodinâmica no trabalho.** In: MENDES, R. (Ed.). Patologia do trabalho. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995, p. 287-310

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Edna Lúcia da Silva, EsteraMuszkat Menezes.** – 4. Ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.138p.

SILVA, O, N. Osny. Da; MIRANDA, G. Terezinha; BORDAS, A. G. Miguel: **Condições do trabalho docente no Brasil:** ensaio sobre a desvalorização na educação básica. Jornal de Políticas Educacionais. V.13, n.39, novembro de 2019.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. **Saúde das professoras das séries iniciais:** o que o gênero tem a ver com isso? Psicologia, Ciência e Profissão, v. 23, n. 3, 2003, p. 76-83.

SOUZA, K. R. et al. **Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho.** Ciência e Saúde Coletiva, v. 8, n. 4, p. Ciência e Saúde Coletiva 2003.

SPRESSO – SP O Site de São Paulo. **Estresse afasta professores estaduais das salas de aula.** 2012. Disponível em: <http://spressosp.com.br/2012/07/estresse-afasta-professores-estaduais-dassalas-de-aula/>. Acesso em: 24 de janeiro de 2014.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes,2014.

TARDIF. Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, 9. Ed, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014

TARDIF, Maurice: **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes, Petrópolis, RJ, 2005.

TOLEDO, C. A. A.; RUCKSTADTER, V. C. M. **Apontamentos sobre o princípio da gestão democrática na educação brasileira**. In: LARA, A. M. B.; TOLEDO, C. A. A.; MOREIRA, J. A. S. et al. Gestão educacional. Maringá: Eduem, 2011.

TRINDADE, R et ali. **Escola, educação e Aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas**. Rio de Janeiro; Wak Ed. 2010.

TROJAN, R. M. **Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 29 - 42.

VENTORIM, Silvana et all: **Condições de Trabalho, Tempo de Carreira e Dimensões da Saúde de Professores de Educação Física do Espírito Santo**. Revista Motrivivência. V.27, dezembro/2015. ES.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. **Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas**. RevEscEnferm USP, v. 42, n. 2, 2008, p. 290-7.

VIEIRA, J. D. **Identidade Expropriada: Retrato do Educador Brasileiro**. Brasília: CNTE, 2003.

ZANELLA, Liane Carly Hermes Metodologia de pesquisa – 2. Ed. reimp. – Florianópolis: **Departamento de Ciências da Administração/UFSC**, 2013.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3ª ed. Bauru: Edusc, 1999.

ZUCOLOTTO, V.M. **Trabalhadores docentes iniciantes no Espírito Santo: perspectivas da carreira**. In: BARTOLOZZI, E; OLIVEIRA, D. A; VIEIRA, L.F.(Org.). O trabalho docente na educação Básica: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P.197-216.

ALTERAÇÕES POSTURAS EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS

POSTURAL CHANGES IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS - FINAL YEARS

DOI: 10.29327/5385008.1-11

Lídia Silva do Nascimento Oliveira¹
José Roberto Gonçalves de Abreu²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de dissertação do curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré e tem por objetivo apresentar a importância da reeducação postural para os alunos do Ensino Fundamental - Series Finais de uma escola da cidade de Presidente Kennedy – ES. A metodologia adotada para realização desta investigação foi qualitativa e aconteceu pela coleta de dados a partir de um questionário, semiestruturado para os escolares Ensino Fundamental anos finais. Os resultados apontam que dentre os escolares pesquisados há possibilidade de futuros problemas posturais frente ao conjunto de fatores identificados como de risco, tais como: falta de apoio para os pés, cadeiras escolares que não respeitam o tamanho adequado, espaço na cadeira para apoiar o quadril e o sobre peso das mochilas e livros que precisam ser carregados diariamente. Nesse sentido, a reeducação postural trabalha com vistas a orientar o indivíduo quanto a postura adequada para sentar, maneira correta de carregar a mochila, (dentre outros), alcançando inclusive os setores responsáveis pelas aquisições de mobiliários escolares, orientando quanto ao tamanho, modelo e requisitos básicos que visam a postura adequada do escolar na cadeira, o que reitera a importância do profissional fisioterapeuta no espaço escolar.

Palavras-chaves: Educação Postural. Fisioterapia. Escola.

ABSTRACT

This article is the result of a dissertation research of the Professional Master's Course in Science, Technology and Education at Centro Universitário Vale do Cricaré and aims to present the importance of postural re-education for Elementary School students - Final Series of a school in the city of Presidente Kennedy – ES. The methodology adopted to carry out this investigation was qualitative and happened by collecting data from a semi-structured questionnaire for students in the final years. The results indicate that among the students surveyed there is a possibility of future postural problems in view of the set of factors identified as risk factors, such as: lack of support for the feet, school chairs that do not respect the adequate size, space in the chair to support the hip and the overweight of backpacks and books that need to be carried daily. In this sense, postural re-education works with a view to guiding the individual regarding the proper posture to sit, the correct way to carry the backpack, (among others), even reaching the sectors responsible for the acquisition of school furniture, providing guidance regarding the size, model and basic requirements aimed at the proper posture of the student in the chair, which reiterates the importance of the professional physiotherapist in the school environment.

Keywords: Postural Education. Physiotherapy. School.

1. INTRODUÇÃO

As alterações posturais em escolares do Ensino Fundamental - Anos Finais têm se tornado uma preocupação crescente na área da saúde pública e educacional. Nessa fase da vida, a criança passa por importantes transformações físicas e emocionais, que podem afetar sua postura e saúde musculoesquelética. Observa-se que a escola se constitui como contexto favorável para a atuação do fisioterapeuta, uma vez que os escolares carecem de orientação referente a postura. Justifica-se tal percepção tendo em vista que a dor nas costas já é considerada um problema de saúde pública e, nesse período da fase infanto juvenil as crianças/adolescentes carregam mochilas e livros e se sentam sem preocupar-se com a coluna ou com a postura corporal propriamente dita. Profissionais da área da saúde buscam soluções para atenuar problemas posturais e a Educação Postural é um dos métodos comumente discutidos no contexto atual de cuidados com a saúde. (CANDOTTI et al., 2011)

A ocorrência de dor e de problemas posturais está disseminada na população adulta (CANDOTTI et al, 2011; ALPEROVITCH-NAJENSON et al, 2010; KARAHAN; BAYRAKTAR, 2004), manifestando-se também, em grandes proporções, na infância e na adolescência. (CORREA et al, 2005; SATO et al, 2008; SKOFFER, 2007; GUNZBURG et al, 1999)

Estudos, desenvolvidos no Brasil, demonstram resultados preocupantes. Um grupo de pesquisadores (DETSCH; PASSABÃO, 2020), em estudo realizado no Rio Grande do Sul, avaliaram a incidência de desvios posturais em 154 escolares da cidade de Novo Hamburgo, de 6 a 17 anos, e observaram que 70,78% dos avaliados apresentaram alguma alteração postural na coluna vertebral. Camila Izabel Santos e outros autores (2009), avaliaram 247 escolares do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental e observaram que cerca de 20% das crianças apresentavam de três a quatro alterações posturais, sendo que apenas 2% dos escolares não apresentaram nenhuma alteração postural.

Em 2013, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da pesquisa nacional de saúde, apontou que cerca de 27 milhões de pessoas com 18 anos ou mais apresentam problemas crônicos de coluna, dentre os quais se destacam os problemas lombares. (BRASIL, 2013)

Dores na coluna e problemas posturais são bastante prevalentes na sociedade atual. Alocados entre os problemas de saúde mais comuns no mundo, frequentemente incapacitam os indivíduos na realização das atividades de vida diária (AVDs) e restringem a vida ativa dos trabalhadores. (HOY et al., 2010)

A infância e a adolescência correspondem às fases durante as quais os indivíduos frequentam o ambiente escolar, onde permanecem por longos períodos sentados, geralmente assumin-

do uma postura inadequada, muitas vezes em móveis inapropriados, carregando mochilas com peso inadequado. Há predisposição de hábitos posturais adotados na infância e adolescência continuarem na idade adulta. (MARTELLI et al., 2006)

A escola é um local ideal para atuação do fisioterapeuta, onde além da aplicação dos recursos fisioterapêuticos, também podem orientar a respeito dos desequilíbrios posturais, informando e conscientizando sobre a importância da prevenção e combatendo a evolução dessas alterações (BACK; LIMA, 2008). Embora a Fisioterapia seja uma formação da saúde, atualmente é visto atuando em várias áreas, onde conquistou muitos campos de atuação. “A fisioterapia tem importante papel no meio escolar, pois estudantes desenvolvem maus hábitos e alterações posturais que, a longo prazo, podem gerar restrição funcional”. (BENINI; KAROLCZAK, 2010, p. 346)

Uma boa postura depende diretamente do conhecimento e do relacionamento dos indivíduos em relação ao próprio corpo, ou seja, da imagem que cada um tem de si, em cada momento. Desta forma, só é possível manter a boa postura se houver um bom conhecimento do corpo, associado a estímulos sensoriais e modelos posturais adequados. (BENINI; KAROLCZAK, 2010)

2. POSTURA E EDUCAÇÃO POSTURAL

A postura e a educação postural são aspectos fundamentais para a saúde e o bem-estar físico das pessoas. A postura refere-se à posição do corpo em relação à gravidade e ao ambiente ao nosso redor. Uma boa postura é essencial para o correto funcionamento do sistema musculoesquelético e para prevenir problemas de saúde relacionados à má postura.

Falar educação postural envolve o ensino e a conscientização sobre a importância de manter uma postura adequada em diferentes atividades cotidianas. Essa educação é especialmente relevante durante a adolescência, quando os hábitos posturais são moldados e podem ter um impacto significativo na saúde em longo prazo. A educação postural pode ser realizada em diferentes ambientes, mas a escola desempenha um papel fundamental nesse processo. Professores podem ensinar aos alunos como sentar-se corretamente nas carteiras, como carregar mochilas de forma adequada, como manter a postura ao usar dispositivos eletrônicos, entre outras práticas. Incluir programas específicos de educação postural nas escolas pode ajudar a criar consciência sobre a importância de uma boa postura desde cedo. (BACK; LIMA, 2008)

Ou seja, a escola não é feita só pela comunidade escolar, composta de professores, alunos, família e multiprofissionais é também um conjunto de espaços físicos adequados, bem como de equipamentos e mobiliários que precisam estar de acordo com a faixa etária e objetivo pedagógico, para que assim possam ser desenvolvidas todas as ações que lhe são pertinentes. Contudo, a postura dos sujeitos enquanto estudantes tornou-se objeto de investigação, infeliz-

mente, pouco divulgada, tanto na área médica/hospitalar quanto na área educacional, uma vez que o comportamento postural nos primeiros anos escolares será o principal responsável pelos vícios posturais adquiridos. (HOY et al., 2010)

Em outras palavras, a educação postural intervém sobre os hábitos posturais no sentido de promover mudanças positivas, para reiterar os hábitos adequados de postura, prevenindo, possivelmente, dores e doenças musculoesqueléticas, sendo considerada uma ferramenta potencial para reduzir os efeitos da má postura sobre o organismo humano. (CANDOTTI et al, 2011)

3. ESTRUTURA DA COLUNA VERTEBRAL

Segundo Santos et al (2009), considera-se como padrão postural, a coluna com base nas curvaturas normais e os ossos dos membros inferiores em alinhamento ideal para a sustentação de peso. A posição neutra da pelve conduz ao bom alinhamento do abdômen, do tronco e dos membros inferiores. O tórax e a coluna superior se posicionam de forma que a função ideal dos órgãos respiratórios seja favorecida. A cabeça fica ereta, bem equilibrada, minimizando a sobrecarga sobre a musculatura cervical.

Considerado fator de risco, para Passabão (2020), a postura corporal adotada nas Atividades da Vida Diária (AVDs) determina a quantidade e a distribuição do esforço sobre todos os segmentos do corpo, podendo potencializar ou amenizar a sobrecarga na coluna vertebral.

A coluna vertebral fornece estabilidade ao tronco e pescoço, além de proteger a medula espinhal e raízes nervosas, é entendida como o eixo central de sustentação do corpo humano, sendo formada por 33 vértebras, dividido em 7 vértebras cervicais, 12 torácicas, 5 lombares, 5 sacrais e 4 coccígeas, as quais atuam na dissociação das cargas de sustentação. Quando esses segmentos se situam fora do seu eixo, há compensações secundárias que geram a readaptação dos demais segmentos. A coluna ainda possui duas curvaturas fisiológicas naturais: cifótica (na região torácica e sacrococcígeas) e lordose (na região cervical e lombar). (BRICOT, 2010)

A coluna cervical é composta por sete vértebras que representam uma curvatura côncava, posteriormente à região do pescoço (lordose cervical), podendo atingir cerca de 20°, e o aumento dessa curvatura é chamado de hiperlordose cervical, resultando na projeção da cabeça à frente da linha dos ombros simultaneamente à sua extensão em busca do realinhamento da coluna. “Essa patologia está intimamente ligada às atitudes posturais inadequadas e/ou às posturas cotidianas que exijam a manutenção contínua da cabeça em extensão”. (MATOS, 2013)

A musculatura do pescoço e da cabeça faz a ligação diretamente até o tronco, e com o tempo, ao aumentar seu tônus, pode acarretar em uma deformidade óssea permanente ou de difícil tratamento (KENDALL et al., 2007). Como é o caso da hérnia de disco cervical, que é

uma anomalia gerada por uma grande acentuação dessa curvatura, através da sobrecarga nos espaços intervertebrais e nos discos dessa região, isso ocasiona a adaptação dos discos por meio da pressão da área anterior da coluna, deteriorando progressivamente as estruturas discais ou o rompimento de anéis fibrosos. A diminuição dos espaços intervertebrais afeta as raízes nervosas, causando dores cervicais (cervicalgias) ou em membros superiores (cervicobraquialgias). (KENDALL et al., 2007)

A coluna torácica é composta por doze vértebras que representam uma curvatura convexa posterior a região do tronco (cifose torácica também conhecida como dorsal), por ser formada na vida intrauterina classifica-se como primária. Em padrões normais, a convexidade posterior mede cerca de 30° a 40° e seu aumento é chamado de hipercifose, dorso curvo ou cifose patológica. (MATOS, 2013)

A coluna vertebral acaba sendo a estrutura mais acometida por sobrecargas impostas no corpo humano, podendo, assim, ser considerada como ponto de origem dos problemas posturais, que têm aumentando significativamente, tanto em crianças, quanto nos adultos (MILBRADT; PRANKE, 2011). A possui curvaturas em dois planos: frontal e sagital. No plano sagital, a curvatura da coluna vertebral, com uma convexidade posterior, é denominada de cifose e ocorre na região torácica e sacral, enquanto que uma curvatura de convexidade anterior é denominada de lordose, presente na região cervical e lombar. (MILBRADT; PRANKE, 2011)

Essas curvaturas permitem a manutenção da postura, a flexibilidade da coluna e as propriedades de absorção de impactos. A lordose mantém o centro de gravidade na linha vertical, possibilitando que o peso corporal seja equilibrado de modo a consumir menor energia muscular e a manter a postura ereta. (HANKIN et al., 2015)

Lesões na coluna prejudicam, de forma significativa, o equilíbrio do indivíduo, considerando-se que a coluna é a base de sustentação de toda a estrutura superior do corpo. Estudiosos afirmam que essas alterações, e lesões, na coluna são muito comuns e atingem uma grande parte da população. Pode-se citar como, por exemplo: as lombalgias, que atingem 80% da população, o que representa um grande custo com tratamentos para o sistema público de saúde e gastos para a Previdência Social. (CARAVIELLO et al., 2005)

Alterações posturais relacionadas às posturas inadequadas são distúrbios anátomo-fisiológicos que se manifestam geralmente na fase de adolescência e pré adolescência, pois é o período em que há o estirão de crescimento (KAVALCO, 2000). Indivíduos na fase de crescimento, podem apresentar uma postura anormal, mas devido à boa flexibilidade não apresentam condições dolorosas. Por outro lado, há relatos de que pode haver indivíduos com boa postura aparente, mas com limitação anátomofuncional e presença de condições dolorosa. (KENDALL; MCCREARY, 1995)

Camila Izabel dos Santos e outros (2009), afirmam que as crianças, principalmente aquelas em idade escolar, são frequentemente afetadas por problemas posturais, principalmente em virtude do transporte de peso, em excesso, e também da manutenção de uma má postura sentada ou durante a execução de atividades físicas ou escolares.

4. POSSÍVEIS PROBLEMAS POSTURAIIS QUE O ALUNO PODE ADQUIRIR

A postura é uma posição ou atitude do corpo para uma atividade específica ou para sustentá-lo (PAGNUSSAT AS; PAGANOTTO, 2008) e ao considerar que as alterações posturais são um problema na população adulta, e que, comumente, também afetam crianças e adolescentes, faz-se necessário atentar para a necessidade da educação postural concomitante ao início da fase escolar. Durante o desenvolvimento e crescimento da criança, ocorrem variações posturais, nessa fase, a postura sofre uma série de ajustes e adaptações às mudanças do próprio corpo e à demanda psicossocial que lhe é apresentada, ocorrendo uma grande transformação na busca de um equilíbrio compatível com suas condições. (PENHA et al., 2005)

Na infância, a postura encontra-se em processo de desenvolvimento, deste modo, qualquer alteração funcional em função da má postura pode repercutir negativamente no futuro. No entanto, em idade escolar, as crianças estão sujeitas a problemas posturais em virtude de passarem entre quatro e cinco horas por dia sentadas, muitas vezes, em posturas erradas em mobiliário inadequado, além de terem que transportar mochilas com peso excessivo. Dentro deste contexto, a escola tem se tornado um ambiente que favorece a má postura. (MAGALHÃES, 2012)

Na fase da puberdade, a estrutura física está sujeita a diversas mudanças, dentre elas um acelerado desenvolvimento corporal, isso inclui o crescimento ósseo, implicando em que se houver uma deformidade inicial no alinhamento, é nesse momento que alguns grupos musculares serão solicitados, ocasionando maior tensão sobre a coluna e conseqüentemente maior grau de desalinhamento postural. (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017)

Conforme evidenciam Saray G. dos Santos e outros (1998) os problemas posturais quase sempre têm sua origem na infância, principalmente aqueles relacionados com a coluna vertebral, os quais podem ser desencadeados por traumatismos, fatores emocionais, sócio-culturais e hereditários, ou ainda, por indumentária inadequada. Estes comportamentos levam a um desalinhamento postural, que, se não identificado e tratado a tempo próprio, pode persistir por toda a vida adulta. A partir daí, emerge a necessidade de avançar na reflexão das principais características que configuram a má postura.

Enquanto que a escoliose é uma inclinação lateral da coluna com componente rotacional dos segmentos vertebrais e a rotação parte da contração de músculos do tronco que rodam as vértebras quando elas se inclinam, entretanto, há a escoliose postural que é sem o componente

rotacional, causada por atitudes e encurtamentos musculares (BRICOT, 2010). Geralmente as alterações posturais são corrigidas espontaneamente com o desenvolvimento da força muscular. No entanto, se persistirem, elas levarão a uma sobrecarga articular, causando desconforto e comprometimento funcional. (PENHA et al., 2005)

5. FATORES FÍSICOS QUE INTERFEREM NOS ASPECTOS ESCOLARES

Sabe-se que o contexto escolar se constitui como o segundo grupo social da qual o estudante fará parte, e que este influencia sobremaneira na sua formação e educação social, mental, cultural, política e física. Portanto, a seção traz de forma esclarecedora contribuições sobre o ambiente escolar e o mobiliário, numa perspectiva de descrever quais são as possíveis causas e problemas relacionados à postura do estudante.

5.1. Mobiliário escolar

O mobiliário escolar, juntamente com outros fatores físicos, é notadamente um elemento da sala de aula que influi circunstancialmente no desempenho, segurança, conforto e em diversos comportamentos dos alunos (MORO, 1997). Assim, ao iniciar a prevenção já nos primeiros anos escolares, os estudantes podem aprender a estabelecer padrões adequados de movimento sem ter de corrigir padrões ineficientes e hábitos inadequados. Ainda, há a possibilidade de se oferecer diversos reforços durante a vida escolar, de modo que grande porcentagem da população pode ser educada quando a prevenção é realizada na escola. Além disso, a postura adequada na infância e/ou a correção de desvios posturais nessa fase possibilitam padrões posturais adequados na vida adulta. (CARDON; CLERCQ, 2000; BAKKER EW et al, 2009)

Em função dos requisitos da tarefa, o mobiliário determina a configuração postural dos usuários e define os esforços, dispêndios e constrangimentos - elementos essenciais para a adoção de comportamentos diversos - estabelecidos numa jornada de trabalho em sala de aula, além de manter vínculo restrito com a absorção do conhecimento. (NUNES et al, 1995)

As más posturas da coluna vertebral ao sentar são causadoras de dores nas costas (CORLETT; WILSON; MANENICA, 1986), principalmente, nas regiões cervicais, glúteas e lombares. Diariamente, as crianças na idade escolar permanecem sentadas por muitas horas arqueadas sobre as suas mesas, com posturas extremamente danosas à sua saúde.

O mobiliário escolar é uma importante variável no contexto educacional brasileiro, o seu processo abrange várias etapas (especificação, planejamento, desenvolvimento, quantificação, orçamento, aquisição, fabricação, transporte, recebimento, montagem, distribuição, instalação, operação, manutenção e a avaliação no uso) associando-o a grandes

investimentos e a um grande número de instituições envolvidas (PARAIZO, 2009). Acrescenta-se a esse aspecto o fato de que o mobiliário escolar é o responsável por grande parte da manutenção da boa postura, o que contribui sobremaneira para com a saúde e bom aprendizado. (REIS et al., 2005)

5.2. Uso da mochila

Muitas alterações posturais, em especial aquelas relacionadas com a coluna vertebral, têm sua origem no período de crescimento e desenvolvimento corporais, ou seja, na infância e na adolescência 11 e 12 anos. A incidência de problemas posturais em escolares é muito alta, conforme os estudos têm mostrado, o ambiente escolar apresenta inúmeros fatores de risco que contribuem para isso, tais como falta de padrões ergonômicos, mobiliários escolares inadequados, arquitetura desfavorável do imóvel, postura corporal incorreta em determinadas situações, modo impróprio de transporte de material escolar e a maneira indevida de permanecer sentado. (SANTOS et al., 2009; SANTOS et al., 2017)

A escola é um local ideal para atuação do Fisioterapeuta, onde além da aplicação dos recursos fisioterapêuticos, também poderá orientar sobre os desequilíbrios posturais, informando e conscientizando sobre a importância da prevenção e combatendo a evolução dessas alterações. Alguns autores reconhecem que alterações posturais adquiridas na fase da infância e adolescência podem se refletir na fase adulta. (BACK; LIMA, 2008)

Segundo KENDALL et al (1995), uma boa postura é resultado da capacidade que os ligamentos, cápsulas e tônus muscular têm de suportar o corpo ereto, permitindo sua permanência em uma mesma posição por períodos prolongados, sem desconforto. E, associa-se a isso o fato de que o aumento na incidência de problemas posturais em crianças tem suas causas mais comuns na má postura durante as aulas, o uso incorreto de mochila escolar, a utilização de calçados inadequados, o sedentarismo e a obesidade.

E sobre os possíveis problemas que a mochila com uso inadequado pode causar na postura da criança, Marceline F. R. Passabão (2020), em pesquisa realizada com relação à mochila, identificaram que a maioria dos escolares carrega de forma inadequada e relata dor ao transportá-la. O tipo de mochila, a forma de carregar, o peso e o tempo em que é transportada podem afetar significativamente a coluna cervical, e estes são considerados os principais fatores envolvidos na etiologia da dor no pescoço e ombros em escolares.

O peso transportado pelos escolares em suas mochilas predispõe a um desequilíbrio músculo esquelético causado pelo deslocamento posterior do centro de massa. Ao transportar mochilas com peso excessivo e de forma habitual apresenta um impacto cumulativo na postura dessas crianças. A relação entre o transporte de carga nas mochilas e a alta incidência de des-

vios e de compensações posturais observadas em crianças desperta a necessidade de quantificar os prejuízos advindos desta situação e trabalhar junto aos escolares principalmente no âmbito preventivo. (AL-KHABBAZ; SHIMADA; HASEGAWA, 2008)

Nas crianças, o sistema músculo esquelético é complacente e o diagnóstico, assim como a prevenção precoce, além de auxiliar na correção das alterações já instaladas evitam o aparecimento de alterações secundárias a estes desvios posturais ou ao agravamento dos mesmos. (SANTOS et al., 2009)

As altas incidências de alterações posturais em adultos têm atingido um ponto crítico. Muitos casos de dor na região lombar estão relacionados com postura defeituosa ou hábitos posturais adquiridos e com efeitos acumulativos de sobrecargas pequenas e constantes, durante um longo período de tempo. Um estudo com escolares de idade média de 12,8 anos demonstrou que eles apresentaram dores específicas na região lombar, advindas de maneiras erradas de sentar durante o período de aula. (TROUSSIER et al., 1994)

6. METODOLOGIA

Ao considerar a proposta do presente estudo de discutir as contribuições da Fisioterapia na reeducação postural dos escolares do Ensino Fundamental anos finais de uma escola do município de Presidente Kennedy-ES, estruturam-se as etapas do caminho metodológico com vistas a responder os objetivos previamente delimitados.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2009) busca provar hipóteses através de dados que estabeleçam padrões de comportamento. De acordo com os procedimentos a pesquisa foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica, consiste na junção dos principais trabalhos científicos realizados sobre o tema, com conteúdos relevantes que acrescentam informações atuais. Inclusive, para as autoras Eva Maria Lakatos e Marina de A. Marconi, (2009) a pesquisa bibliográfica, abrange as bibliografias publicadas, além de incluir a análise de documentos científicos, tais como periódicos, livros, ensaios críticos, enciclopédias, dicionários e artigos científico.

O estudo está classificado quanto aos objetivos como de pesquisa exploratória, pois, facilita maior interação do pesquisador com o problema, tendo em vista que se pretende a partir de então, que a temática seja enriquecida O estudo ocorreu em uma Escola Municipal, dentro do perímetro urbano do município de Presidente Kennedy – ES, o critério de inclusão adotado foi ser aluno dos anos finais do ensino fundamental. Todos os alunos dos 6º aos 9º anos foram convidados a participar e utilizou-se as aulas de educação física para aplicação do questionário. (GIL, 2002)

A escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo”, universo da pesquisa, foi escolhida em virtude da sua centralidade geográfica (espaço urbano) e a facilidade para o acesso da pesquisadora. O espaço físico conta com duas estruturas, uma localizada na Avenida Orestes Baiense, Centro, Presidente Kennedy-ES e um prédio anexo, cedido pelo Governo do Estado, localizado na rua Manoel Lúcio Gomes - Centro, Pres. Kennedy – ES, para a realização das aulas do Ensino Fundamental Series Finais.

O público alvo ficou assim identificado foi oferecido quando houve a apresentação para todos os alunos que somam um total de 217 alunos, porém, destes 182 se dispuseram a levar e trazer assinado pelo responsável, sendo que houve a devolutiva de 44 autorizações (24% de participantes). Totalizou com 63,5% (28 estudantes) do sexo feminino e 36,5% (16 estudantes) do sexo masculino.

E por idade tem-se a seguinte representação De acordo com a devolutiva foram 18% (08 estudantes) com 11 anos, todos do 6º ano; 22,5% (10 estudantes) com 12 anos matriculados nos 6º e 7º anos respectivamente; 32% (14 estudantes) com 13 anos que pertencem ao 6º, 7º e 8º anos; 16% (07 estudantes) com 14 anos dos 7º e 9º anos; 9% (04 estudantes) com 15 anos e 2,5 (01 estudante) com 17 anos matriculados nos 7º, 8º e 9º anos, com observação para o fato de que esse percentual encontra-se na defasagem idade/série estabelecidos para o ensino fundamental de 9 anos, iniciando o 1º ano com 6 anos de idade. Percebe-se que a faixa etária caracteriza-os na fase da pré-adolescência e adolescência, período que demonstram maior independência física quanto aos hábitos posturais.

6.1. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

A realização do estudo aconteceu pela coleta de dados a partir de um questionário, semi-estruturado para os escolares, aplicado numa aula de Educação Física, onde foi distribuído e os alunos puderam preencher manualmente. Após a coleta de dados os mesmos foram tabulados e analisados, buscando compreender as informações obtidas.

Por se tratar dos aspectos éticos, o projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo os critérios estabelecidos pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o que assegura estudos realizados em seres humanos.

7. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A partir da interpretação dos dados foi possível alcançar informações que subsidiaram a resposta para os objetivos propostos.

A análise do estudo verificou que 93% dos estudantes respondeu que consegue apoiar os pés no chão, inclusive 79,5% respondeu que consegue ficar sentado apoiando as costas no encosto da cadeira e com os pés no chão ao mesmo tempo. Justifica-se tal resposta tendo em vista que apenas 25% das cadeiras tem apoio para os pés, o que faz com que precisem apoiar os pés no chão. Contudo, a posição de estarem sentados, em média, por 4 horas diárias nessa posição, acarreta uma sobrecarga, a nos músculos, tendões e articulações da coluna vertebral, além de aumentar a pressão aplicada sobre os discos intervertebrais (ZAPATER, 2003). Além disso, o aumento da sobrecarga pode induzir a processos degenerativos, como a hérnia de disco.

Observa-se com base nas respostas dos escolares, que mesmo que 68% consigam apoiar os cotovelos na mesa sem levantar os ombros, apenas 18% não precisa se inclinar para frente para apoiar os cotovelos na mesa, ou seja, muitos para apoiarem os cotovelos precisam se inclinar para frente. Perez (2002) esclarece que a influência do mobiliário e da mochila escolares nos distúrbios musculoesqueléticos em crianças e adolescentes é frequente e, resalta a importância da postura e da educação postural.

A maioria dos escolares passa grande parte do dia sentada em posições inadequadas, o que gera desconforto, e risco, cansando alterações posturais. Para que esta posição não ofereça riscos, são necessárias condições adequadas relacionadas ao posicionamento do corpo e ao mobiliário. (FERNANDES; BATIZ, 2010)

A pesquisa apontou que os padrões de comportamentos diários favorecem ou desfavorecem diretamente o acometimento de alterações posturais. No ambiente escolar é possível identificar diversas situações, como por exemplo, a carteira que é destinada a ser utilizada por todos os alunos, sem que sejam considerados os diferentes padrões corporais de diversas faixas etárias ou a necessidade de um apoio coerente para a escrita. Além disso, ainda tem a má utilização de bolsas para carregar os materiais escolares, sendo elas utilizadas com peso excessivo ou transportadas da maneira incorreta. A dor nas costas já é considerada um problema de saúde mundial, cujas influências afetam diretamente as condições de trabalho, o aumento do estresse da vida moderna e contribui para o sedentarismo. (MORAIS; VIANA; MANGUEIRA, 2017)

O que se pode inferir é que a preocupação com os problemas de coluna, propriamente dito, data o século XIX, desde os anos 1920 é que já se identificou o registro de um programa para esse tipo de caso. Somente quatro décadas após, em 1960, é que surge a Escola de Postura (Back School) fundada por uma fisioterapeuta na Suécia e assim, sucessivamente, todos tinham o objetivo central de diminuir, prevenir e tratar as algias da coluna através da prática e do conhecimento das atividades que eram executadas nas atividades cotidianas. (ANDRADE; ARAUJO; VILAR, 2008).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo foi bastante propositivo, sob a consideração de dois aspectos básicos: o primeiro a respeito das respostas aos objetivos propostos e o segundo sob as possibilidades de ampliação do campo de atuação do fisioterapeuta no espaço escolar. Percebe-se que a pesquisa alcançou respostas satisfatórias, porém, iniciantes, frente aos problemas posturais em escolares o que ajuda, infelizmente, a fortalecer e evidenciar um dos casos de saúde pública que demanda políticas de saúde urgentes. Sabe-se, contudo que a prevenção consiste numa alternativa de promoção de saúde, ainda, pouco utilizada no Brasil.

O objetivo geral foi apresentar a importância da reeducação postural para os escolares do Ensino Fundamental Anos Finais da cidade de Presidente Kennedy – ES a partir do diagnóstico da situação. A esse respeito a pesquisa conseguiu diagnosticar casos de possíveis futuros problemas posturais em escolares com idades entre 11 e 17 anos, frente ao conjunto de fatores identificados como de risco, tais como: falta de apoio para os pés, cadeiras escolares que não respeitam o tamanho adequado, espaço na cadeira para apoiar o quadril e o sobre peso das mochilas e livros que precisam ser carregados diariamente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, José Roberto G. de.; PASSABÃO, Marceline Ferreira Rocha. **A importância da educação postural em alunos de uma escola do município de Presidente Kennedy- ES.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré. 2020.
- AL-KHABBAZ, Y. S., SHIMADA, T.; HASEGAWA, M. The effect of backpack heaviness on trunk-lower extremity muscle activities and trunk posture. *Gait Posture*, 28(2), 297-302. 2008. In: RIES, Lílian Gerdi Kittel; MARTINELLO, Micheli; MEDEIROS, Melina; CARDOSO, Mabel. **Peso da mochila escolar, sintomas osteomusculares e alinhamento postural de escolares do ensino fundamental.** Departamento de Fisioterapia. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2011.
- ALPEROVITCH-NAJENSON D, SANTO Y; MASHARAWI Y; KATZ-LEURER M; USHVAEV D; KALICHMAN L. **Low back pain among professional bus drivers: ergonomic and occupational-psychosocial risk factors.** *Isr Med Assoc J* 2010; 12:26-31.
- ANDRADE, S.C.; ARAÚJO, A.G.R.; VILAR, M.J. **Escola de coluna para pacientes com lombalgia crônica inespecífica: benefícios da associação de exercícios e educação ao paciente.** *Acta Reumatol, Port.* 2008.
- BACK, Cristina Mari Zanella; LIMA, I.A.X. **Fisioterapia na Escola: avaliação postural.** Artigo. Academia do Curso de Fisioterapia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2008.

BENINI, J.; KAROLCZAK, A. P. B. Benefícios de um programa de educação postural para alunos de uma escola municipal de Garibaldi, RS. **Fisioterapia e Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 4, p.346-351, dez. 2010.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. Pesquisa nacional de saúde: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Rio de Janeiro: Fio-cruz, 2013.

BRICOT, B. **Posturologia Clínica**. São Paulo: Cies Brasil, 2010.

CANDOTTI, Cláudia Tarragô, et al. A Educação Postural como conteúdo curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II nas escolas da Cidade de Montenegro/RS. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, 2011.

CARAVIELLO, E. Z. et al. Avaliação da dor e função de pacientes com lombalgia tratados com um programa de Escola de Coluna. *Acta Fisiátrica*, São Paulo, v. 12, n. 1, pp. 11-14, 2005. IN: PASSABÃO, Marceline Ferreira Rocha. A importância da educação postural em alunos de uma escola do município de Presidente Kennedy- ES. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-23, jan.-abr. 2020.

CARDON G, Bourdeaudhuij I, Clercq D. **Generalization of back education principles by elementary school children**: evaluation with a practical test and a candid camera observation. *Acta Paediatr.* 90:143-50, 2001;.

CORLETT N.; WILSON, J.; MANENICA, I. **The ergonomics of working postures**. Taylor & Francis, London. 1986.

CORREA, Ana Lúcia; PEREIRA, João dos Santos; SILVA, Marco Antônio. Avaliação dos desvios posturais em escolares: estudo preliminar. **Fisioterapia Brasil**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 175-8, 2005.

DETSCH, C. et al. Prevalência de alterações posturais em escolares do ensino médio em uma cidade no Sul do Brasil. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Brasília-DF, v. 21, pp. 231-238, 2007. In: PASSABÃO, Marceline Ferreira Rocha. A importância da educação postural em alunos de uma escola do município de Presidente Kennedy- ES. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-23, jan.-abr. 2020.

FERNANDES V.; BATIZ, E. A influência das carteiras escolares na postura dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. In: **I CONEPRO-SUL**. Competitividade na engenharia de produção: inovação e sustentabilidade, 22-24 set, Anais...Joinville, 2010.

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

GUNZBURG R; BALAGUE, F ; NORDIN, M. ; SZPALSKI, M. ; DUYCK, D. ; BULL, D. et al. Low back pain in a population of school children. Eur Spine J 1999; 8:439-43. In : PASSABÃO, Marceline Ferreira Rocha. A importância da educação postural em alunos de uma escola do município de Presidente Kennedy- ES. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-23, jan.-abr. 2009.

HANKIN, M. H.; MORSE, D. E.; BENNETT-CLARKE, C. A. Anatomia clínica: uma abordagem por estudos de casos. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015. In: PASSABÃO, Marceline Ferreira Rocha. A importância da educação postural em alunos de uma escola do município de Presidente Kennedy- ES. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-23, jan.-abr. 2020.

HOY D, March L. et al. Measuring the global burden of low back pain. **Best Pract Res Clin Rheumatol**. 24:155-65. 2010.

KAVALCO TF. A manifestação de alterações posturais em crianças de primeira a quarta séries do ensino fundamental e sua relação com a ergonomia escolar. **Rev Bras Fisioterapia**. 2000.

KENDALL Florence Peterson; MCCREARY EK; PROVANCE PG. **Músculos: provas e funções**. São Paulo: Manole. 1995.

KENDALL, F. P. et al. **Músculos: provas e funções**. 5. ed. Barueri. Sp: Manole. 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MAGALHÃES, Â. M. Avaliação postural em alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Exu (PE). **Nova Fisio**, Revista Digital, Rio de Janeiro, v. 15, n. 86, maio/jun. 2012.

MARTELLI, Raquel Cristina; TRAEBERT, Jéferson. Estudo descritivo das alterações posturais de coluna vertebral em escolares de 10 a 16 anos de idade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 87-93, 2006.

MATOS, O. de. **Avaliação postural e prescrição de exercícios corretivos**. São Paulo: Phorte, 2013.

MILBRADT, S. N.; PRANKE, G. I. Aspectos da coluna vertebral relacionados à postura em crianças e adolescentes em idade escolar. **Fisioterapia Brasil**, São Paulo, v. 12, n. 2, pp. 127-132, 2011.

MORAIS, C. de A.; VIANA, R. T.; MANGUEIRA, J. de O. Alterações posturais em adolescentes e seus fatores associados: revisão sistemática de literatura. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, MG, v. 1, n. 1, p.123-142, jul. 2017.

MORO, A. R. P. et al. **A postura do digitador em duas situações experimentais simuladas em um protótipo concebido para estudos ocupacionais na posição sentada** VII Congresso Brasileiro de Biomecânica. Campinas, SP. Anais, pp. 103-108. 1997.

PAGNUSSAT AS, PAGANOTTO, KM. Caracterização da Curvatura Lombar em Escolares na Fase do Desenvolvimento Estrutural. **Fisioterapia e Movimento**. 21(1):39-46. 2008.

PARAIZO, C. B. E. REIS, P. F.; REIS, D.; MORO, A. R. P. **Mobiliário escolar: antropometria e ergonomia da postura sentada**. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOMECÂNICA, Anais...São João-PB, p.19-22, 2005.

PASSABÃO, Marceline Ferreira Rocha. A importância da educação postural em alunos de uma escola do município de Presidente Kennedy- ES. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3-23, jan.-abr. 2020.

PENHA, OS; João, SMA; Casarotto RA; Amino, CJ; Penteado, DC. Postural assessment of girls between 7 and 10 years of age. **Clinics** [Internet]. 60(1): 9-16. 2005.

SANTOS, Camila Isabel et al. Ocorrência de desvios posturais em escolares do ensino público fundamental de Jaguariúna, São Paulo. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.27, n.1, p.74-80, 2009.

SANTOS, N. B. dos et al. Efeitos imediatos e após cinco meses de um programa de educação postural para escolares do ensino fundamental. **Revista Paulista de Pediatria**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.199-206, maio/2017.

SATO T, Ito T; HIRANO T; MORITA O; KIKUCHI R; ENDO N et al. **Low back pain in childhood and adolescence: a cross-sectional study in Niigata City**. Eur Spine J. 17:1441-7. 2008.

SKOFFER B. Low back pain in 15- to 16-year-old children in relation to school furniture and carrying of the school bag. **Spine** (Phila Pa 1976). 32: E713-7. 2007.

TROUSSIER, B. et al. Back pain in school children. A study among 11178 pupils. **Scand J Rehabil Med**. 26:143-6.1994.

ZAPATER, André Rocha et al. Postura sentada: a eficácia de um programa de educação para escolares. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 191-199, 2003.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

PHYSICAL EDUCATION AND ITS IMPORTANCE FOR CHILDHOOD EDUCATION

DOI: 10.29327/5385008.1-12

*Luiz Augusto da Cruz Mattos¹
Luciana Teles Moura Pirola²*

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar uma pesquisa bibliográfica que consiste em sobre a importância da Educação Física na educação Infantil, contudo, se tratando de um tema com bastante ênfase na área da Educação Física. Este artigo tem como objetivo analisar através da opinião de Educadores Físicos, qual a forma que utilizam para se aplicar atividades físicas nas turmas de Pré I e Pré II na Educação Infantil. Ressaltando a importância de se ter um referencial curricular da Educação Física para a prática de atividades na Educação Infantil nas turmas é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial de suas vidas. Um referencial curricular estabelece diretrizes e objetivos claros para as atividades de Educação Física na Educação Infantil, garantindo que os conteúdos sejam adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e contribuam para o seu crescimento físico, cognitivo e social. Através de uma revisão bibliográfica abordando pontos-chaves relacionados ao tema, dialogando com autores que agregam a temática. Destaca-se a problemática, como está sendo praticada a Educação Física nas turmas da Educação Infantil na escola pesquisada, como são aplicadas as aulas. Sobretudo a metodologia deste artigo nos possibilita traçar caminhos, utilizando meios, através de pesquisas em teses, dissertações e artigos que caminham na mesma linha de pensamento, afim de embasamento do tema.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Educação Infantil. Movimentos.

ABSTRACT

This article aims to address bibliographical research that consists of the importance of Physical Education in Early Childhood Education, however, it is a topic with a lot of emphasis in the area of Physical Education. This article aims to analyze, through the opinion of Physical Educators, the way they use to apply physical activities in Pre I and Pre II classes in Early Childhood Education. Highlighting the importance of having a Physical Education curriculum framework for practicing Early Childhood Education activities in classes is fundamental for the integral development of children at this crucial stage of their lives. A curricular framework establishes clear guidelines and objectives for Physical Education activities in Early Childhood Education, ensuring that the content is appropriate to the children's level of development and contributes to their physical, cognitive and social growth. Through a bibliographic review addressing key points related to the topic, dialoguing with authors who bring together the topic. The problem stands out, how Physical Education is being practiced in Early Childhood Education classes at the researched school, how the classes are applied. Above all, the methodology of this article allows us to trace paths, using means, through research in theses, dissertations and articles that follow the same line of thought, in order to support the topic.

Keywords: Physical education. Curriculum. Child education. Movements.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma abordagem diferenciada sobre a consecução das atividades físicas, incluindo diversas atividades, tendo em vista que os exercícios são recomendados para ativar corpo e mente das pessoas pelos seus inúmeros benefícios que pode promover. Podemos dizer que através do estudo das práticas corporais infantis, é possível refletirmos sobre o corpo da criança na escola e em outros espaços sociais e suas possibilidades. Um corpo que por inúmeras vezes é ensinado a permanecer passivo diante dos fatos sociais, um corpo ensinado a não refletir e a não se posicionar. Para Soares (2014), às práticas corporais podem ser vistas como pedagogias que intervêm sobre os corpos ou manifestações corporais concebidas por diversos processos educativos e requerem um aprendizado próprio e adequado para cada ocasião e contexto.

Já para Sarmiento (2003) conhecer as crianças é de suma importância para a revelação da sociedade, como um todo, em suas contradições e complexidade. Sendo assim, pesquisar as práticas corporais infantis das crianças de uma escola do campo, sob o olhar das próprias crianças, que nos servirá de suporte como professores e pensadores da infância a compreender melhor a relação infância e corpo, e a adquirir subsídios para se estabelecer um diálogo que amplie a discussão sobre o tema.

Dentre as vantagens, pode-se citar a produção de gasto energético ocasionado pelas mudanças na composição corporal, a promoção da melhoria da força física, flexibilidade e resistência, dentre outros benefícios. Ademais, a realização da atividade física, repercute na saúde de forma global, reduzindo o estresse, melhorando o humor e, portanto, trata-se de uma manifestação cultural que se caracteriza por divertir e entreter o indivíduo que dela participa. É, por essência, uma prática lúdica onde a participação busca ser prazerosa e produzir, no indivíduo ou na sociedade, um movimento de mudança positiva, de renovação, um revigorar da mente ou do corpo, ou ainda de ambos.

Portanto, durante a realização dessas atividades pode-se contribuir para a melhor vivência dos alunos, de modo que que essa experiência recreativa típica deve ser conduzida ou promovida por um profissional especialista ou instituição recreativa, e pode ter objetivo puro de diversão e entretenimento, bastando-se em si mesma, assim como pode visar a um ganho adicional intelectual, social, emocional, terapêutico, físico, entre outros. Os profissionais capacitados e seguindo os referenciais curriculares devem criar estratégias práticas para aumentar a autonomia das pessoas para a prática de atividades físicas ao longo da vida e em qualquer fase da mesma, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

A motivação advém quando se observa os resultados que podem surgir para o corpo e mente na prática dos exercícios físicos. Assim, as ações promovidas nesse sentido promovem

o aumento da autoestima e a redução do risco de morte, ampliando a qualidade de vida das pessoas praticantes de exercícios.

Sendo assim deve-se questionar as melhores formas de abordagem no contexto prático das atividades físicas a fim de fortalecer a identidade cultural dos discentes, utilizando as áreas de dança, jogos e comunicação de forma organizada e orientada por profissional de educação física.

As atividades que promovem interatividade, estimulam a cooperação e proporcionam ainda o movimento do corpo levam a crer na melhora das habilidades motora, cognitiva, social e afetiva entre os membros da instituição escolar, devendo para tanto serem conduzidos por profissional competente.

A relevância do presente estudo baseia-se na melhor compreensão de que a inserção do eixo movimento nos referenciais curriculares agrega no desenvolvimento de técnicas utilizadas no viés de aprendizagem, contribuindo com seu progresso educacional, e ao mesmo tempo, ocasionando o processo de inclusão de práticas corporais e adaptação das aulas práticas. Em relação à metodologia, a pesquisa utilizada baseou-se em revisão bibliográfica, possui método de abordagem de pesquisa qualitativa, através do método de abordagem dedutiva.

De acordo com o documento é possível perceber que há o espaço para o profissional da Educação Física na Educação Infantil, pois ele ressalta tópicos e competências específicas da área de Educação Física que devem ser desenvolvidos com as crianças desde os primeiros anos de vida, pois esse processo irá garantir um melhor desenvolvimento da criança também em outros aspectos (cognitivo e afetivo) visto que eles estão interligados com o aspecto físico e levando-se também em consideração que durante os primeiros anos da infância a criança se expressa muito mais pelos gestos e movimentos do que propriamente pela fala. Assim cita o RCNEI (1998):

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (RCNEI, 1998, p.15)

A legislação que rege a Educação, Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 já previa a importância do desenvolvimento físico na Educação Infantil que é a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL,1996, art. 29).

Essa mesma Lei ainda fala da obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (...) A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]. (BRASIL, 1996, art. 26)

Dessa forma é evidente que o desenvolvimento motor da criança é algo que necessita de atenção tanto como os outros aspectos que devem ser desenvolvidos nessa fase (afetivo, cognitivo). É importante ressaltar que existem competências, inclusive abordadas no RCNEI e em outros documentos da área de Educação, que devem ser trabalhadas pelo professor habilitado em Educação Física, visto que esse possui formação adequada para desempenho de tal função.

2. UM MARCO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A célebre obra do autor literário grego, Homero, a *Ilíada*, trouxe em seus grandiosos cânticos, uma das primeiras referências ao que se pode entender como a gênese da educação física como atividade esportiva, a obra traz em seu cunho práticas corporais competições que deram origem aos espetaculares jogos olímpicos ainda no contexto da Grécia antiga, é claro que o foco da obra era a aventura do herói Aquiles e seu protagonismo em uma clara alusão à guerra de Tróia (NIETZSCHE; BONACCIN, 2006).

Em síntese ao se estudar com profundidade a história Grega, por meio de obras e outros meios documentados ao longo da história, vê-se que os gregos por natureza eram atletas e esportistas natos, visto o espírito de batalha de Esparta, por exemplo, a cidade estado considerada a maior referência militar em conquistas territoriais ao longo dos séculos (NIETZSCHE; BONACCIN, 2006).

Contudo, a história da educação física no Brasil somente ganhou ênfase com as campanhas de colonização dos países europeus a países americanos por volta do icônico ano de 1.500, antes das grandes caravelas atracaram nos portos de construção rudimentar, feitos pelos primeiros e ainda inexperientes navegantes recém-chegados ao Novo Mundo, os índios já estavam “por aqui”, sua cultura de caça e culto milenar a personificações e eventos corriqueiros da natureza, baseado em danças animadas e com muito uso de partes do corpo e musculaturas já caracterizam seu estilo de vida “saudável” mediante à chegada do homem branco que ocorreu logo depois, “civilizando-o” (DE ÁVILA FERNANDES et al., 2020).

Durante a formação do jovem Brasil, a educação física teve muitos tipos de arquétipos e configurações ao longo desse período, desde o processo de colonização ao consolidar e apogeu da monarquia e a conseqüente República, foram unânimes exemplos de esportes, uma das facetas desse conhecimento, catalogados em livros e no itinerário popular (DE ÁVILA FERNANDES et al., 2020).

Assim, considera-se que o tempo da escravatura fora deverasmente um atraso e uma mancha na história do País que se tornaria mundialmente reconhecido por sua rica miscigenação, negros trazidos de adversas partes do continente africano, além de sua força de trabalho e robustez trouxeram consigo seu estilo de vida considerado por historiadores ainda primitivo mas, “em forma” de acordo com os trâmites adequados para o trabalho pesado que exerceriam nas fazendas e lavouras brasileiras, o desenvolvimento da capoeira nas senzalas pouco tempo depois, fora uma revolucionária prática esportiva para a época, já que, muitas das vezes mascarada como uma dança típica dos escravos foi por anos um símbolo de força e resistência ainda que considerada uma manifestação pacífica do ideário africano.

Adiantando-se apenas algumas décadas depois na cronologia de acontecimentos, têm-se o período histórico, chamado Brasil Império, marcado pelas famosas revoltas e revoluções de caráter independente e de briga por interesses, a citar as mais conhecidas, têm-se a revolução farroupilha, a Balaiada, os malês, a sabinada e a cabanagem, ambos eventos ocorridos em diferentes regiões do país (SOARES, 2012).

Apesar dos muitos progressos e retrocessos, o Brasil império foi marcado também pelo forte academicismo das ciências naturais e humanas e as muitas descobertas científicas “exportadas dos livros europeus”, por assim dizer (DE ÁVILA FERNANDES et al., 2020).

O desenvolvimento da educação física como especificidade e com renome e título a nível acadêmico veio com as publicações das solenes obras de Joaquim Antônio Serpa, por volta de 1823, sobre o condicionamento físico atrelado a questão mais expansiva do conhecimento, a nível de endossamento do texto alguns anos antes (SILVA, 2023).

3. BNCC SOBRE O EIXO DE CORPO, GESTO E MOVIMENTO

Define-se como o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil o conglomerado de considerações de caráter educacional sobre finalidades objetivas, conteúdos e orientações de cunho didático para os docentes que têm contato direto com crianças de 0 a 6 anos, prezando seu feitio pedagógico e a diversidade de culturas. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o referencial curricular foi criado para alinhar o cotidiano escolar às orientações expressas nas diretrizes curriculares nacionais (PEREIRA, 2011).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional (RCN), instituído em 1999, deve ser tido como um mecanismo de estímulo à reflexão, e não como algo robótico. Assim, o RCN é um documento orientador desenvolvido para fornecer diretrizes e bases para a construção e implementação dos currículos escolares em determinados níveis educacionais. Ele é projetado para guiar educadores, escolas e sistemas educacionais na definição de conteúdo, objetivos e abordagens pedagógicas para as disciplinas e áreas de conhecimento (PEREIRA, 2011).

Vale dizer, nesse sentido, que o RCN para a Educação Infantil se divide em três compilações que têm por objetivo contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de normas educativas além da elaboração de propostas educacionais que correspondam às necessidades das crianças e suas respectivas famílias nas mais distintas regiões do país, o primeiro, intitulado introdução, traz considerações sobre creches e pré-escolas, infância e educação, além da teoria que abrange a obra, o segundo já intitula-se “formação pessoal e social” e aborda os processos de consolidação da identidade das crianças. O terceiro volume, chamado “conhecimento de mundo”, traz em seu cerne seis documentos, cada um interligado aos sub-eixos de trabalho: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BORGES et al., 2020).

O RCN para a Educação Infantil também é conhecido pela sigla de RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), assim os RCNs diferem-se dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) – os documentos de normas – por ser um documento de subvenções complementares, que oferta informações e indicativos além daqueles para a construção de projetos curriculares. Dessa forma, os RCNs majoritariamente são feitos para áreas que precisam de informações articuladas, como a educação infantil e a educação indígena (PEREIRA, 2011).

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal. Assim, o RCNEI consiste em um documento orientador produzido pelo Ministério da Educação do Brasil que estabelece diretrizes e princípios para a educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. O RCNEI foi elaborado com o propósito de oferecer subsídios para que os educadores possam planejar e desenvolver práticas educativas adequadas às necessidades e características das crianças em idade pré-escolar (BORGES et al., 2020).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, já mostram um avanço na direção de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC. Nas DCNEI, a atenção já estava voltada para a criança, e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo (PEREIRA, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) priorizam as interações e a atividade lúdica como elementos centrais do programa curricular. Além disso, elas levam em conta os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam orientar a construção do conhecimento nas instituições educativas voltadas para crianças. Um aspecto adicional digno de observação diz respeito ao arcabouço conceitual referente à interligação entre o cuidado e a educação, conforme delineado pelas DCNEI, uma perspectiva que é validada e enfatizada também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SOUZA, 2017).

Ademais, amplia o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado, ao mesmo tempo, a criança está no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas, trata a criança com toda complexidade e potência e situa a educação infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos (PEREIRA, 2011).

4. UTILIZAÇÃO DO CORPO NAS ATIVIDADES FÍSICAS JUNTO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As práticas corporais no campo da Educação Física destacam-se como um conjunto de manifestações que podem ser sistematizadas em torno da Ginástica, do Atletismo, dos Jogos, dos Jogos Esportivos, da Dança e todas elas possuem características próprias. Assim, a educação física prática na escola deve seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais que por sua vez, asseveram que deve haver o uso da transversalidade em suas práticas, pois se deve obter tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares (DE MATOS; VERDE; CORRÊA, 2019).

No que se refere ao papel do professor, vale dizer que este vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a criação de um ambiente de aprendizado multifacetado. Assim, sublinha-se que a abordagem pedagógica integra atividades que estimulam desde o movimento físico até o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Essa interligação resulta em uma educação mais rica, onde atividades físicas como jogos e brincadeiras promovem habilidades motoras e coordenação, enquanto o pensamento crítico é estimulado. Vivências sociais também são fundamentais, permitindo às crianças aprender a colaborar e se comunicar, desenvolvendo habilidades socioemocionais como empatia e autocontrole. O professor, como facilitador dessas experiências, contribui para a formação de indivíduos completos, capazes de enfrentar desafios com criatividade. Essa abordagem promove um desenvolvimento holístico, enriquecendo a educação além dos livros (DE MATOS; VERDE; CORRÊA, 2019).

Ademais, deve-se ter ciência de que durante a realização de práticas vivenciais na escola é importante que não exista “invasão cultural” e ao educador cabe deixar-se envolver dialogicamente no mundo criado a partir dos diversos contextos alimentados pelo grupo (FREIRE, 1987).

Assim, é sustentado o conceito de que é responsabilidade do professor de Educação Física, em diversos níveis de ensino, abordar conteúdos relacionados a jogos e danças, combinando-os com componentes comunicativos para viabilizar a realização das atividades corporais (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2021).

Silva (2014), explica que não há um conceito universal de práticas corporais no campo da Educação Física, pois o referido termo não deve ser usado como um conceito, mas sobretudo se atrela às suas aplicações e produções culturais que se expressam pelo corpo.

Além disso, Silva (2014) comenta:

Em síntese, pode-se dizer que as práticas corporais são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Esses fenômenos culturais que se expressam fortemente no nível corporal e que, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível, com importante impacto orgânico. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permite uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas (SILVA, 2014, p.18).

Deste modo, percebe-se as práticas corporais como fenômenos culturais humanos, devendo levar em consideração que cada cultura consiste no resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2021).

O amadurecimento cultural e político de uma sociedade, bem como sua percepção como fundamental na participação ativa nos espaços a ela reservados no âmbito da estrutura estatal faz-se necessário. Portanto uma educação voltada para o melhor entendimento e aprimoramento desses preceitos constitui um imenso desafio social, sendo a educação física fundamental para a formação de uma cidadania ativa e consciente (SEABRA; SILVA; RESENDE, 2016).

Visando reconhecer melhor o campo de atuação e poder vivenciar experiências que notadamente serão significativas para o futuro profissional que busca agregar e toda e qualquer forma de conhecimento que contribua para sua formação, descreveremos forma de implementar as práticas corporais em sala de aula. A análise de aspectos referentes às práticas docentes pode ser descrita através dos planos de aula, posturas e condutas docentes, entre

outros. Assim, deve-se estabelecer uma relação entre teoria e prática docente confrontando-as dentro da realidade vivenciadas em sala de aula, ressaltando a importância do docente como mediador, estimulando a aprendizagem, a interação e socialização através das atividades propostas (DE SOUZA et al., 2018).

Neste projeto, visa-se criar um plano interventivo que introduza aulas dinâmicas de educação física em escolas de ensino fundamental, por meio da incorporação de dança, jogos e comunicação. Os tópicos abordados no projeto abrangem práticas de dança, jogos e comunicação, com o propósito de promover o desenvolvimento das atividades corporais e de valorizar a diversidade cultural. A transversalidade também é considerada essencial, onde temas e eixos temáticos são integrados de maneira abrangente nas disciplinas convencionais, transformando a abordagem pedagógica em uma metodologia mais holística e sistemática. Esses temas não estão vinculados a disciplinas específicas, mas beneficiam a aprendizagem em diversas áreas, contribuindo para uma formação completa dos alunos (DE SOUZA et al., 2018).

Machado (2013) destaca que em meio a essa nova dinâmica educacional, é de extrema importância estabelecer uma conexão entre o ambiente da sala de aula e a vida cotidiana dos alunos. Essa integração propicia a oportunidade de construir o conhecimento de maneira coletiva, abrindo espaço para uma abordagem mais inovadora e eficaz. Nesse contexto, o aprendizado ganha uma nova dimensão, onde os estudantes têm a oportunidade de assimilar informações por meio de experiências reais, superando desafios e participando ativamente de práticas que fazem parte do seu dia a dia.

Durante esse trajeto, ocorre uma transição do papel de "ensinar" para o de "aprender", resultando em uma mudança de ênfase do professor para o estudante. Este último passa a compartilhar a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizado (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285).

Para aplicação do presente projeto interventivo há a necessidade inicialmente da observação diagnóstica do campo e dos alunos mesmo antes da introdução de qualquer proposta junto aos discentes, pois primeiro precisa-se avaliar se há espaço suficiente para suprir a demanda de alunos para que eles possam com tranquilidade participarem de aulas de dança, realizar jogos desportivos dentre outros e se comunicarem com facilidade. O público alvo seria alunos do ensino fundamental.

Gallahue (2005) aponta para a relevância do desenvolvimento integral da criança, visando compreender seus aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, enfatizando a relação entre eles. Salienta ainda, ser entre dois e sete anos, a fase de aquisição dos movimentos fundamentais (andar, correr, saltar, arremessar, receber, chutar, quicar), que vão

se constituir na base de toda aquisição motora posterior. Sem a aprendizagem efetiva desses movimentos, é difícil e impróprio aprender um esporte, uma dança, ginástica ou luta (modalidades compostas de movimentos especializados). Entretanto, estamos cientes da relevância da Educação Física como um elemento integral da Educação Básica. Este componente do currículo escolar, ao longo de sua complexa trajetória, tem sido frequentemente objeto de debate entre diversos estudiosos quanto à sua verdadeira significância no ambiente educacional.

De acordo com Le Boulch (1988), a Educação Física é tão importante quanto as demais áreas educativas, pois procura desabrochar no indivíduo suas aptidões e aquisições de habilidades e capacidades. Está sempre recebido um papel secundário dentro da Educação, mas as pesquisas científicas apontaram que é impossível educar integralmente sem levar em conta o ato motor. No entanto, as práticas pedagógicas ainda atribuem maior tempo para atividades intelectuais, voltadas para a aquisição de letras e números, mesmo para as crianças menores. Brinquedos e brincadeiras aparecem no seu discurso, mas na prática, restringem-se ao período do recreio (KISHIMOTO, 2001). Ainda sobre o mesmo foco, o RCNEI (1998) afirma que “(...) a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem” (BRASIL, 1998). Entretanto, o movimento é a forma de comunicação predominante na vida humana. É a primeira maneira que o bebê utiliza para fazer-se entender: através dele reivindicamos algo, organizamos, descobrimos nossa relação com o mundo, objetos e pessoas.

Observada essa etapa é introduzida a chamada de alunos motivando a participarem de todas as atividades lúdicas oferecidas pela escola e explicar que as atividades serão mescladas utilizando elementos culturais de diferentes etnias, religiões, regiões para que os educandos se sintam representados pela demonstração de sua cultura e criem sua afinidade com o ritmo ou atividade que mais lhe satisfaz. Para tanto propõe-se como sugestão, colocar um caixa, sendo uma espécie de ouvidoria dos alunos, onde estes podem expor suas sugestões e não precisem de identificar ou se sentirem constrangido por afirmar que gostam de determinado esporte ou tipo de dança (SILVA; DE SOUZA; CELY, 2018).

Nesse sentido, o objetivo é alcançar o máximo envolvimento dos estudantes com o seu professor, colaborando conjuntamente na construção do conteúdo das aulas. Isso permitirá que eles participem ativamente das atividades de maneira divertida e motivada. Portanto, essa fase pode ser caracterizada como coparticipativa, onde as lições são conduzidas pelo docente principal, possivelmente com o auxílio de um estagiário, enquanto os alunos desempenham um papel ativo e cooperativo em todas as atividades, resultando em um desempenho muito positivo (SILVA; DE SOUZA; CELY, 2018).

No que concerne às danças, estas compreendem uma diversidade cultural abrangente, enquanto os jogos podem adotar várias abordagens distintas, permitindo uma exploração de soluções variadas. Assim, ambos os conteúdos fomentam a comunicação criativa. Por último, entra em foco a avaliação do aprendizado, a qual representa um componente vital no processo de ensino e aprendizado, uma vez que proporciona indícios do progresso escolar e das áreas que necessitam de aprimoramento. O paradigma avaliativo tem evoluído de maneira diferente em comparação com as décadas anteriores, visto que agora prioriza cada vez mais a incorporação de práticas que facilitem esse intercâmbio entre ambas as partes envolvidas (SILVA; DE SOUZA; CELY, 2018).

5. O ESPAÇO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O RCEI consiste em uma referência para organização de currículo, de nível nacional, para a educação infantil, o referencial acabou por ser um grande sucesso, em se tratando de se reforçar a importância da educação infantil, é necessário esmiuçar que as ideias e propostas inseridas no referencial são tão-somente sugestivas, não há uma obrigatoriedade em segui-las como um manual, porém as diretrizes são sim de caráter obrigatório, o referencial foi estruturado em três volumes, sendo que o primeiro livro, cognominado de introdução, apresenta uma meditação a respeito das creches e pré-escolas no Brasil (PEREIRA, 2011).

A estruturação do referencial curricular nacional foi idealizada com a intenção de tornar verossímil esta articulação, estreitando objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, na parte “algumas considerações sobre creches e pré-escolas”, é feita uma nuance histórica sobre as creches e pré-escolas (PERSICHETO; PEREZ, 2020).

Reforça-se a ideia de integratividade entre educar/cuidar na seção intitulada a criança, fomenta-se sobre as diferentes fases de infância, outra parte é sobre “educar”, que se traduz por “proporcionar conjecturas de cuidado, brincadeira e aprendizagem orientadas de forma integral e que possam de alguma forma contribuir para o desenvolvimento das capacitações infantis” (PERSICHETO; PEREZ, 2020).

Sobre as aprendizagens em situações orientadas, o referencial traz as seguintes condições relativas à aprendizagem infantil, interatividade; individualidade; aprendizagens relevantes e conhecimentos pré-estabelecidos estabelecidos; solução de problemáticas; paralelo com as práticas sociais da vida real; educar crianças com necessidades especiais (PEREIRA, 2011).

Aprovada em 2017, a BNCC ainda traz dúvidas para professores de todos os níveis educacionais, afinal, ela ainda está sendo implementada nas escolas de todo o país, pelo menos 5122 municípios já homologaram currículos adequados à BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, o que representa 92% das cidades brasileiras, segundo o observatório de implementação da BNCC e do novo ensino médio (SANTOS, 2017).

Muitos professores também têm dúvidas sobre como montar um plano de aula de acordo com a BNCC, que já é abordada em cursos de pós-graduação para os profissionais de a educação atuar de acordo com as regras vigentes, a seguir, você encontrará um resumo das principais orientações da BNCC para a educação básica, ao tratar sobre a educação infantil, a BNCC se apoia nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas definidos pelo Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que são: interações, brincadeiras, ambas auxiliam as crianças nessa faixa etária a construir e se apropriarem do conhecimento, por meio da interação com os colegas e outros adultos, dessa forma, elas aprendem, se desenvolvem e socializam (SANTOS, 2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os eixos da educação infantil são as interações e as brincadeiras que devem ser estruturantes das práticas pedagógicas, referenciando assim as diretrizes curriculares nacionais da educação Infantil (DCNEI) e os parâmetros e indicadores de qualidade (BARBOSA et al., 2016).

A partir disso, destaca que as crianças desenvolvam habilidades com base em eixos norteadores da educação infantil fundamentais para a evolução delas por fortalecer a capacidade cognitiva e a compreensão do que acontece ao redor. Logo, esses são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, definidos segundo a base como a convivência, conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (SANTOS, 2017).

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Ademais, participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (PERSICHETO; PEREZ, 2020).

Investigar movimentos, ações, sons, configurações, texturas, matizes, termos, sentimentos, metamorfoses, conexões, narrativas, objetos e componentes naturais, tanto dentro do ambiente escolar quanto além dele, ampliando seus conhecimentos sobre a cultura em suas variadas formas: incluindo as expressões artísticas, a escrita, os campos científicos e tecnológicos. Demonstrando, na qualidade de participante envolvente, inventivo e sensível, suas carências, sensações, emoções, incertezas, conjecturas, descobertas, perspectivas, interpeleções e indagações, utilizando distintas formas de comunicação (DE SOUZA et al., 2018).

Desse modo, possibilita explorar a própria essência e forjar a identidade individual, coletiva e cultural, estabelecendo uma percepção otimista de si mesmo e dos círculos sociais aos quais se afilia. Isso ocorre através de variadas situações de cuidado, comunicação, recreação e expressão experimentadas tanto na escola quanto no âmbito familiar e na comunidade que a cerca (PERSICHETO; PEREZ, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrange toda a educação básica no Brasil, desde a educação infantil até o ensino médio, representando uma ambiciosa e importante reforma curricular nacional. A BNCC na Educação Infantil, portanto, é uma referência obrigatória na elaboração dos currículos e das atividades pedagógicas das instituições públicas e privadas brasileiras (BARBOSA et al., 2016).

6. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme discutido anteriormente, a inclusão da educação física nas escolas primárias, então denominadas escolas básicas, durante o período do Império Brasileiro, marcou um significativo avanço cronológico na trajetória educacional do país. Essa iniciativa pioneira demonstrou a importância atribuída à atividade física e ao desenvolvimento integral dos indivíduos desde tempos remotos (BASEI, 2008).

Atualmente, no contexto contemporâneo do Brasil, a atuação de um educador físico desempenha um papel fundamental em instituições de Educação Infantil, conforme destacado por Basei (2008) em suas análises. Nesse cenário, a figura do educador físico transcende a mera instrução em atividades físicas e esportivas, assumindo um papel mais amplo e abrangente na formação das crianças em suas fases iniciais de vida.

Nesse sentido, afirma-se que o educador físico tem um papel multidisciplinar ao estimular a coordenação motora, a consciência corporal e a interação social por meio de jogos cooperativos. Ele cria um ambiente lúdico que promove o prazer nas atividades físicas. Além disso, ajuda a desenvolver hábitos saudáveis desde cedo, prevenindo problemas de saúde ligados ao sedentarismo e obesidade. Para ser eficaz, o educador físico deve considerar as necessidades individuais das crianças, adaptando atividades de acordo com o estágio de desenvolvimento e usando habilidades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem através do brincar e da exploração (SILVA, 2023).

Dessa forma, seu principal papel se pauta no desenvolvimento de exercícios lúdicos, em que orienta o professor ou profissional de educação física, a proporcionar um processo psicomotor em crianças da rede de educação infantil, auxiliando assim na manutenção de habilidades físicas. A influência destas atividades recreadoras nas formações psicomotoras em educandos da educa-

ção infantil, tem sua base no brincar e na realidade dessas crianças, assim sendo, o educador poderá ajudar de forma mais dinâmica o educando, minimizando suas dificuldades (BASEI, 2008).

Contudo, a grande maioria das escolas de educação infantil ainda não possui educadores físicos, segundo dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborado pelo plano de desenvolvimento da educação infantil e básica no país durante o ano de 2015. Além disso, muitas vezes, infelizmente, estes educadores não possuem um conhecimento especializado no padrão físico-social; e sendo assim, é de incumbência do educador físico que possui uma especialização na área de manutenção física, repassar aos alunos um panorama que se adeque ao melhoramento da coordenação motora, por meio de brincadeiras focadas no desenvolvimento psicomotor (BASEI, 2008).

É válido mencionar que a disciplina de Educação Física frequentemente é percebida como um período destinado ao entretenimento e diversão, uma pausa das atividades em sala de aula. No entanto, essa matéria desempenha outras funções de grande importância na formação da identidade dos alunos. Embora muitas vezes seja considerada uma oportunidade para relaxar, a aula de ginástica é subestimada, mas segue os padrões e propósitos que devem ser seguidos de acordo com os parâmetros curriculares nacionais. Esses parâmetros são definidos no documento oficial do Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes para guiar os educadores em várias disciplinas. O conteúdo da Educação Física deve ser dividido em três categorias e progressivamente desenvolvido ao longo dos anos do ensino fundamental. Essas categorias são: (i) jogos, ginástica, esportes e artes marciais; (ii) atividades rítmicas e expressivas; e (iii) compreensão do próprio corpo (BASEI, 2008).

Considerando o exposto, é relevante ressaltar que a essência fundamental de todo o programa educacional oferecido na aula de educação física integral reside na motivação e estímulo que proporciona às crianças. Essa abordagem busca fomentar o engajamento ativo em atividades esportivas, dança e movimentos, tendo como propósito primordial a melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

7. CONCLUSÃO

Na presente pesquisa, foi possível observar que a disciplina de Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não apenas aspectos motores, mas também cognitivos e sociais. Ao proporcionar experiências corporais e movimentos adequados, a Educação Física contribui para a formação de crianças mais saudáveis, habilidosas e socialmente competentes.

Assim, aponta-se que os professores de Educação Física enfrentam diversos desafios na implementação de práticas educativas inclusivas e potencializadoras. Estes desafios podem en-

volver restrições de recursos, dificuldades quanto à adaptação a novos métodos de práticas educativas e metodologias que possam promover para os alunos um ambiente escolar inclusivo e humanizado para o seu desenvolvimento adequado.

No entanto, apesar desses desafios, é essencial destacar a importância de investir em ações que promovam a Educação Física inclusiva e potencializadora na Educação Infantil. Isso se justifica na medida em que os benefícios obtidos através da prática da Educação Física vão além do desenvolvimento físico, uma vez que, por meio das práticas dessas atividades, os alunos se tornam confiantes para a melhoria das suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. A educação corporal. In: NEIRA, M. G. Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. p. 31-47.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARANHANI, M.C. Saberes da ginástica na educação escolar. In: GAIO, R. et al. (orgs). A ginástica em questão corpo e movimento. São Paulo: Phorte, 2010.

MACHADO, V. R. . (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules. 1ªed.São Paulo: Parábola, 2013, v. , p. 97-124.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. Revista Brasileira Ciências do Esporte, vol. 33, n. 3., Porto Alegre, Julho/Set. 2011.

SCARPATO, M. T. Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.53, pp. 57-68. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>>. Acesso em: 10 Set 2021.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. Arquivos em movimento, v. 10, n. 1, p. 5- 20, jan./ jun., 2014.

SILVA, Ana Márcia; LAZZAROTTI FILHO, Ari; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs.). Dicionário crítico de educação física. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. Medicina, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

USO DE BLOG COMO ESTRATÉGIA DE PRÁTICA DE LEITURA

USE OF A BLOG AS A READING PRACTICE STRATEGY

DOI: 10.29327/5385008.1-13

Maria Carolina Baikt Carnelli¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Atualmente, é natural que a maioria das escolas considere os computadores parceiros de suas vivências lúdicas e do processo de ensino-aprendizagem. Assim que, partindo do princípio que a educação de qualidade requer o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), o objetivo geral desta pesquisa é analisar o uso do gênero textual digital “blog” como proposta pedagógica e estratégia de leitura e escrita. A partir de uma revisão bibliográfica cujos resultados são descritos em tabelas e análises críticas. Que revelou a necessidade de reflexão e planejamento de como utilizar o pacote tecnológico para o exercício da cidadania, como elemento pedagógico e ferramenta de incentivo à leitura. Tendo o blog como auxiliar no processo de aprendizagem, estendendo o espaço da sala de aula para além de seus limites físicos e temporais. Visto que a linguagem multimídia é uma expressão que indica integração de tipos diferentes de informação audiovisual, podendo ser empregada uma linguagem simples e de alto nível.

Palavras-chave: Leitura. Tecnologias. Comunicação. Blog.

ABSTRACT

Currently, it is natural for most schools to consider computers as partners in their recreational experiences and in the teaching-learning process. Thus, assuming that quality education requires the use of Information and Communication Technologies (ICTs), the general objective of this research is to analyze the use of the digital textual genre “blog” as a pedagogical proposal and reading and writing strategy. . Based on a bibliographic review whose results are described in tables and critical analyses. That revealed the need for reflection and planning on how to use the technological package for the exercise of citizenship, as a pedagogical element and tool to encourage reading. Having the blog as an aid in the learning process, extending the classroom space beyond its physical and temporal limits. Since multimedia language is an expression that indicates integration of different types of audiovisual information, simple and high-level language can be used.

Keywords: Reading. Technologies. Communication. Blog.

1. INTRODUÇÃO

A educação de qualidade requer o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), uma vez que há necessidade da inclusão digital para a formação de profissionais e cidadãos. Andersen (2013) reconhece no trabalho intitulado “O uso de multimídia digital no ensino. Por quê? Para quê” o impacto das multimídias digitais no processo educacional; inclusive, sendo esse, um fator essencial para o desenvolvimento social e cultural e, conseqüentemente, redução das desigualdades. Posto que o advento da internet, por exemplo, trouxe novos saberes e competências que democraticamente devem ser de acesso a todos.

De tal modo que há real necessidade de reflexão e planejamento de como utilizar o pacote tecnológico para o exercício da cidadania, como elemento pedagógico. Lembrando, que nesse panorama, todo esforço que o professor empenhar no processo educativo pode, também, ser acompanhado por desistências, resistências, adaptações e interpretações do contexto local.

Atualmente, é natural que a maioria das escolas considere os computadores parceiros de suas vivências lúdicas e do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, cabe ao professor mediar sua utilização nas dependências da instituição, buscando o desenvolvimento crítico e o uso criativo desses recursos multimidiáticos. Em alguns casos, o professor pode se sentir inseguro diante da falta de domínio da tecnologia, todavia, seu lugar permanece como mediador e estimulador de uma reflexão criativa do conhecimento.

Essa é uma estratégia que pode ser adotada pelo professor para desenvolver capacidades e competências digitais; por exemplo, a elaboração de projetos de ensino que envolvam a produção de material multimídia pela turma no formato de blog ou rede social.

Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) apontam a necessidade de as escolas oferecerem condições para um ensino de qualidade, respaldando-se nos princípios éticos, estéticos e políticos (GONÇALVES e GUERRA, 2018). Para tal, é preciso revisar os métodos de ensino e as normas educacionais, visando ampliar a competência do aluno na interlocução. E, lembrando, que a ampliação da rede internet impulsionou o acesso a recursos multimídia e à produção desses materiais, que agora não são restritos a profissionais especializados.

Atualmente, as ferramentas e metodologias disponíveis, sobretudo, com o advento da Internet, oferecem um universo de possibilidades a ser explorado durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, emerge o gênero digital “blog” nas mais diferentes áreas e níveis de educação, desde na química do ensino médio (LIMA et al., 2018) até na formação docente (GOMES, LIMA e ROCHA, 2020). Sendo que este trabalho foi norteado pela seguinte pergunta: Como o uso do gênero textual digital blog pode se tornar uma proposta pedagógica e estratégia de leitura e escrita?

E, se propõe, a partir de uma pesquisa bibliográfica, identificar de que modo a prática de leitura se desenvolvem intelectualmente durante as aulas de Língua Portuguesa; assim, descrever o blog como uma ferramenta de estimulação do aprendizado e a obtenção de resultados satisfatórios em leitura e escrita. Tudo isso para cumprir a proposta de analisar o uso do gênero textual digital “blog” como proposta pedagógica e estratégia de leitura e escrita.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Internet e a Web 2.0

A Internet é um meio de comunicação em constante evolução. Trata-se de uma ferramenta estruturada de forma a permitir que computadores distantes possam se comunicar, a partir de um protocolo simples, compartilhando informações de diversas formas. Segundo Monteiro (2001) a Internet tem origem em meados dos anos 60 a partir da idealização de uma rede alternativa de comunicação militar, na qual cada computador pertencente à rede seria apenas um ponto que, impossibilitado de operar, não interromperia o fluxo das informações.

Em complemento, Takemoto (2017) diz que em 1969 entrou em operação a ARPAnet (Advanced Research Projects Agency Network), primeiro nome dado à Internet. No início dos anos 80 é ativado o protocolo TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) para a troca de informações na ARPAnet, o que possibilitou a conexão entre redes diferentes. Em 1990, a ARPAnet foi transformada em NSFnet (National Science Foundation Network); assim, dando início à ferramenta de troca de informações chamada de Internet.

Existe ainda a Web 2.0, termo utilizado por Tim O’Reilly para designar a segunda geração de comunicações e serviços, em que a web adquiriu o conceito de plataforma (GROSSI; MURTA; SILVA, 2018). Essa é responsável pela colaboração, interação e compartilhamento de informações em diversos formatos (textos, hipertextos, vídeos, áudios, imagens e animações). Com destaque para as redes sociais, como modus operandi da atual geração, nascidos da década de 80 até a atualidade, acostumada à internet.

Os indivíduos buscam cada vez mais, uma constante atualização dos seus conhecimentos, emergindo assim, as redes de conhecimento que promovem por meio do estabelecimento de conexões e da interação entre os atores, uma troca intensa de informações que são convertidas em conhecimento (ROQUE, 2010, p. 36).

Grossi, Murta e Silva (2018) reconhecem a importância da Web 2.0 no processo de ensino-aprendizagem, assim como os autores Souza e Georgina (2018). Todavia, é necessário que os professores estejam preparados para explorar todos os recursos disponíveis em suas práticas educativas. Pois, como diz Grossi et al. (2014), essa geração Internet é marcada pelo uso in-

tenso das tecnologias, logo, sua forma de pensar e agir estão pautados na agilidade, possuindo, inclusive, a habilidade de realizar várias atividades simultâneas.

Surgem, com a evolução da Web 2.0, inúmeros espaços de construção de conhecimento, uma vez que o usuário passa a ser o produtor de conteúdo. Quer dizer que a informação está mais dinâmica que nunca, possibilitando enviar comentários e compartilhar conteúdos on-line. Na tabela 1, são apontados vários conceitos que estão intimamente relacionados com a segunda geração da web, tais como interatividade, dinamismo, integração e compartilhamento.

Tabela 1. Conceitos relacionados com a segunda geração da Internet (Web 2.0)

Autores	Conceito	Principais contribuições e reflexões
Almeida (2003)	Interatividade	Esta expressão indica o potencial da Web 2.0 em distribuir rapidamente as informações, concretizar a interação entre pessoas, trocar experiências e informações e, a resolver problemas.
Grossi, Murta e Silva (2018)	Dinamismo	Conceito relacionado a capacidade da Web 2.0 em fornecer experiência de conteúdo dinâmico e aberto à participação do usuário.
Grossi, Murta e Silva (2018)	Integração	Trata-se da capacidade de integrar, incorporar ou complementar. Por exemplo, integração de diferentes ferramentas e aplicativos na Web 2.0 (youtube, facebook, Instagram e ferramentas do google em um blog).
Adolfo, Rocha e Maisonnave (2011)	Compartilhamento	Inconcebível é negar a realidade social de que o compartilhamento coletivo – não só de obras científicas, mas também das de outra natureza – tem sido reiteradamente praticado pelos usuários da rede mundial de computadores. Se tal compartilhamento for realizado com finalidade didática, educacional, de forma individual ou coletiva, ainda que de texto integral, parece razoável que seja legalmente admitido.

Fonte: autor (2022)

Percebe-se que os conceitos discutidos na tabela 1 estão ligados ao processo educacional, logo, compreendê-los pode, também, contribuir para a transmissão de conhecimentos (ensino). Nesse caso, o educando quando em sala de aula, mesmo que apenas com um smartphone, torna-se um ser ativo e participante sobre a criação, seleção e troca de conteúdo discutido. Além do mais, professores e estudantes podem se comunicar (interagir), compartilhar informações e construir conhecimentos de forma coletiva e interativa (com dinamismo).

Sob essa perspectiva, pode-se concluir que a web 2.0 é uma rica ferramenta tecnológica que pode trazer uma série de contribuições para a educação (GROSSI, MURTA e SILVA, 2018; BAPTISTA e SOUZA, 2019). Nesse panorama, novos métodos e formatos de hipermídia podem ser empregados ao ensino regular, atualizando de forma contínua os conteúdos e competências pedagógicas.

Quando os alunos sabem que vão disponibilizar os seus trabalhos na rede, fazem-no, por vezes, com maior satisfação e empenho, porque outros cibernautas podem ver o que eles realizaram (CARVALHO, 2007, p. 31).

Salienta-se que os estudantes gostam de se sentir inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao professor cabe planejar a utilização de ferramentas gratuitas para que os alunos armazenem e produzam informações, individualmente ou colaborativamente. As redes sociais, os blogs, a wikipedia, os tags e outros serviços disponíveis na Web 2.0 são recursos riquíssimos para envolver e conectar os estudantes (GROSSI, MURTA e SILVA, 2018).

O autor agrupa os recursos da Web 2.0 em: publicação de espaços pessoais (blogs), publicação compartilhada (wikis), publicação de apresentações multimedia (Slideshare), publicação de arquivos de imagem (flickr, picasa) e publicação de arquivos audiovisuais (Youtube, Google Vídeo) (ÁREA MOREIRA, 2009, p. 71).

É óbvio que a Web 2.0 e seus recursos trazem grande impacto à educação, pois desde seu surgimento, multiplicaram-se e modernizaram-se os ambientes onde o conhecimento é construído e disseminado.

Por fim, para se obter um bom aproveitamento com a “informática na educação” é necessário ensinar a turma como selecionar bem os conteúdos, ser crítico e citar as fontes. Lembrando, que os professores precisam de constante treinamento e leitura para abastecer o senso criativo, sendo assim possível o ato de planejar, elaborar e adaptar novas metodologias e tecnologias.

2.2. Tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação

As TICs estão cada vez mais rápidas e integradas, sendo capazes de reunir e transmitir dados. Trata-se de uma expressão ou ferramenta capaz de gerenciar dados e auxiliar na comunicação. Reitera-se a importância da alfabetização digital através do emprego didático de diferentes gêneros digitais.

O rápido desenvolvimento das TICs associado à expansão da internet e dos meios digitais tem possibilitado, neste século, grandes avanços e profundas mudanças nas esferas

da vida; incluindo, nas áreas da saúde (THOMAS e FONTANA, 2020), educação (FREITAS e PEREIRA, 2021), lazer e exercício da cidadania (LIMA et al., 2018). Outros exemplos de sua utilização são no controle de tráfego, monitoramento ambiental, sistemas de previsão, dentre vários outros; assim, expandindo a capacidade humana de se relacionar com o mundo.

A significância das TICs na sociedade atual é tão grande que pode afetar as condições de participação do cidadão. Essas permeiam todas as áreas da vida em sociedade e todos os ramos profissionais que precisam comunicar, armazenar, manejar e gerenciar informações. Ademais, é preciso extinguir o ensino vulnerável, que exclui conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e de uma gama maior de profissões, em função de defesas infundadas contra o uso de tecnologias digitais em escolas (COSTA e THEREZA JÚNIOR, 2016).

[...] é preciso levar em conta as formas de acesso às TICs. Embora se observe o acesso crescente às tecnologias por parte da população mundial, as formas de acesso estão relacionadas, de maneiras geográfica, cultural e econômica distintas, a aspectos como a faixa etária, o gênero e a classe social (PEIXOTO, 2010).

Na área da educação, as TICs têm alterado as formas de ensinar e aprender; sendo, capazes de despertar o interesse do estudante pelo conhecimento (PEREIRA et al., 2020). Graças as TICs, hoje em dia é possível, por exemplo, estudar em uma universidade estrangeira vivendo no Brasil.

Lima et al. (2018) apontam que as tecnologias digitais já estão nos ambientes educacionais, nas lousas digitais, em softwares de apoio estudantil e, na produção de vídeos e slides. Em grande escala, as tecnologias da informação permitem a criação e compartilhamento de conteúdo, por exemplo, através do facebook, instagram e youtube.

Numa visão simplificada, o emprego das TICs como recurso didático deve vir acompanhado de mudanças nos paradigmas convencionais, pois, muitas vezes, estes distanciam professores e estudantes. Peixoto (2010) afirma que o domínio técnico de uma ferramenta educacional não garante seu uso pedagógico eficiente; além disso, é preciso um planejamento estratégico condizente com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, capacidade crítica, criativa e operacional.

As tecnologias não podem ser consideradas meramente instrumentos, elas devem ser consideradas instrumentos de aprendizagem, contribuindo para a democratização de saberes socialmente significativos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas (LIBÂNEO, 2006, p. 38).

Recomenda-se que o educador, ao elaborar projetos pedagógicos de ensino com suporte de TICs, considere a realidade local, regional e universal (ANDERSEN, 2013). No quesito, realidade local, deve-se atender as demandas dos estudantes quanto as práticas mais elementares de leitura e produção escrita em contextos digitais.

Lembrando, que conhecer os aspectos das outras nações e culturas contribui para a formação da cidadania (OLIVEIRA, 2021). Nesse caso, o professor pode, por exemplo, estudar e investigar programas de inclusão digital de países mais avançados no quesito educação; muitas universidades estrangeiras dispõem gratuitamente material de leitura.

2.3. A difícil arte de ser leitor

O hábito de ler um material de qualidade, que contribua para a formação de cidadãos, ainda está muito aquém do que esperamos para nossas crianças, adolescentes e jovens, em especial, nossos estudantes. Em tempo que tudo que precisam ou desejam, isso quando sentem necessidade, está muito fácil de ser encontrado, pois praticamente, a maioria tem acesso fácil à internet, não é comum encontrarmos alunos apreciando a leitura de uma boa obra literária. Uma vez que a internet proporciona uma vasta gama de entretenimento, e a literatura, compete desigualmente, por ser ministrada tão arcaicamente quanto há 30 ou 40 anos.

Outro fator problemático, e que afeta drasticamente as aulas de Língua Portuguesa, é a incoerência entre a carga horária disponível e a quantidade de conteúdos exigidos pela estrutura curricular; é pouco tempo para desenvolver momentos prazerosos de leitura literária. Em contrapartida, também é um erro sobrecargar os estudantes com conteúdos, em detrimento da qualidade. No fim, ele “perde”, e não “vence” pelo cansaço. É um erro subjulgar a apreciação estética com aulas maçantes e inócuas que não obtenham como resultado o despertar do estudante para o universo literário, e conseqüentemente, para o encantamento da linguagem.

É sabido que o prazer pela leitura proporciona ao educando uma incessante busca pelo saber. Faz-se necessário, porém, o estímulo para que o mesmo, entenda a “leitura” como a “viagem que irá salvá-lo”. Ademais, Kleiman (2012) afirma que o ato da leitura é o instrumento que mais contribui para que o estudante obtenha êxito nos demais componentes curriculares; assim, como problemas de leitura, também, podem prejudicar a compreensão de outras áreas do conhecimento.

O desinteresse dos alunos pela leitura requer atenção do professor a fim de que, sem a moeda de troca da avaliação, conduzi-los pelas veredas da leitura prazerosa. Para que, com o ato da leitura possa descobrir o mundo contado nos livros, e não o sucesso numerado em notas de valor nulo em uma sociedade que precisa urgentemente de leitores, e não de acumuladores de informações.

Em uma sociedade cultural onde a leitura e a escrita são onipresentes, os indivíduos devem dominar ambas as práticas, sob pena de viver alienado dentro dela (NASCIMENTO, 2014). Apesar da leitura ser tão importante para a vida em sociedade, o número de estudantes brasileiros com dificuldades para ler é crescente (ABREU, 2020), dado os baixos índices de aproveitamento escolar de crianças e jovens.

Em pleno século XXI, o desafio da educação básica brasileira é formar cidadãos com domínio de conhecimentos básicos, afirma Abreu (2020). Pessoa e Andrade (2020) salientam que o desempenho de estudantes do ensino médio na disciplina de português decaiu, sendo pior em 2015 que há 20 anos. O indicador utilizado pelos pesquisadores foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); no qual, sabe-se que a proficiência adequada para o ensino médio é 300 em português. Todavia, em 2015, a proficiência média foi de 267,06, inferior aos 290 registrado pelos estudantes de 1995 (PESSOA e ANDRADE, 2020).

Quer dizer que em muitos casos, os estudantes podem sair do ensino básico despreparados para viver em sociedade em termos de conhecimentos e de prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, o autor aponta que não se pode pensar em metodologias de ensino e de aprendizagem, sem que os conhecimentos básicos, como leitura e escrita sejam perfeitamente desenvolvidos (ABREU, 2020).

Para Koch (2008), existem três concepções de leitura: a leitura com foco no autor, com foco no texto e com foco na interação autor-texto-leitor. A primeira leitura é uma atividade de captação de ideias do autor, sem considerar as experiências e conhecimentos do leitor, atuando como elemento passivo (KOCH, 2008, p. 214). Por sua vez, a leitura com foco no texto é aquela atividade que exige do leitor foco na linearidade do material, atuando como reprodutor das ideias contidas no texto (KOCH, 2008, p. 214). A terceira concepção de leitura é uma atividade interativa, que requer um vasto conjunto de saberes e elementos linguísticos; isto é, o texto pode ser lido com vários sentidos (KOCH, 2008, p. 214).

Quando lemos, acionamos nosso sistema de valores, de crenças e de atitudes advindos das práticas sociais em que estamos todos inseridos. Ademais, práticas escolares de linguagem permitem ampliar estas práticas sociais, o que possibilita aos estudantes fazerem novas correlações, ampliando seu(s) conhecimento(s) (ABREU, 2020).

A leitura é um processo cultural, sendo que o significado dos textos dependem das capacidades, das convenções e prática de leitura do indivíduo. Nesse contexto, diversos estudiosos discorrem sobre a prática da leitura no ensino básico brasileiro (Tabela 2).

Tabela 2. Estudos que discorrem e contribuem para a prática da leitura e escrita no ensino básico brasileiro

Autores	Título do estudo	Principais contribuições e reflexões
PESSOA e ANDRADE (2020)	Práticas de leitura e desempenho na escrita de alunos do ensino médio.	É pela leitura que o indivíduo constrói uma visão reflexiva e crítica da realidade na qual está inserido. O desafio da escola vai além da alfabetização do aluno, compreende ensinar o domínio do código escrito.

GUERRA (2018)	Mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – uma experiência com Blog.	É preciso criar situações nas aulas de Língua Portuguesa para estimular o desenvolvimento da leitura e escrita nos estudantes. São alternativas para ampliar o domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas: acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias.
GUERRA (2018)	Mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – uma experiência com Blog.	Segundo os autores “A palavra, através da literatura, cria mundos, é ativa e ativadora de pensamentos”. Dessa forma, atividades que promovam a leitura de textos literários em sala de aula contribuem para o desenvolvimento de capacidade e competências, tais como: censo crítico, conhecimento de mundo, aprimoramento de vocabulário e visão sistêmica para reflexões significativas para sua aprendizagem.
SILVA (2015)	Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do ensino médio.	O autor destaca que a leitura é a base fundamental para a formação da cidadania; e que com seu domínio é possível aperfeiçoar as habilidades de antecipação e levantamento de hipóteses a respeito do conteúdo a ser lido (construindo sua própria autonomia leitora).

Fonte: autor (2022)

Ao professor do ensino básico cabe valorizar a leitura e a escrita, independente do componente curricular que leciona; pois, o ato de ler não é apenas um processo cognitivo, mas também uma atividade sociocultural que contribui para a criação de vínculos e de conhecimento quando em sociedade. Esse profissional da educação tem papel essencial para a formação de leitores. Pessoa e Andrade (2020) apontam que o professor deve se apresentar aos estudantes como leitor praticante, visto seu valor para o desenvolvimento intelectual, crítico e criativo.

Nesse contexto, o ambiente escolar entra como incentivador à leitura e escrita, uma vez que proporciona a oportunidade de adquirir, discutir e argumentar conhecimentos diversos; o que desta maneira pode levar à autonomia leitora. Guerra (2018) afirma que a escola é um ambiente privilegiado onde o aluno exercita e desenvolve capacidades de leitura, diálogo e compreensão através de vários gêneros textuais tanto verbais (músicas, anúncios, convites, notícias, artigos científicos, conto, crônica, fábulas, entre outros), como não verbais (imagens, fotos, desenhos, gestos, sons).

Outro problema enfrentado frequentemente nas escolas é o sucateamento das bibliotecas, que se tornam, pela decrepitude do acervo, viveiros de ácaros, na mesma medida em que expulsam de suas dependências estudantes estimulados. Isso, pela internet, mas também pelos livros voltados unicamente ao entretenimento, que não conduzem necessariamente à descoberta do mundo, mas a sua falsificação, embora sejam apresentados de modo muito mais atraente que os clássicos embolorados impostos a mentes que deveriam ser chamadas a luzir, e não a embotar-se.

Há ainda escolas que não investem na contratação de bibliotecários efetivos, e o resultado é que muitas ficam de portas fechadas com os alunos sem acesso aos livros. Além de não poderem desfrutar de um espaço de leitura, que é a biblioteca escolar, normalmente, o tempo que o aluno tem para fazer uma leitura durante as aulas é pouco.

Sobre isso, ressalta ainda, Alves (2004, apud Profletras 2017):

Acho que as escolas só terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo. Mas o que vejo a acontecer é o contrário. São raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal da língua. (ALVES, 2004, p.30)

Os gêneros textuais mais empregados na Língua Portuguesa para dar voz ao estudante são o artigo de opinião, a crônica, dissertação, críticas, entrevistas e biografias (COSTA, 2018; PEREIRA, 2019; DE FARIAS JUNIOR, 2020). Lembrando, que possibilitar a produção escrita e apresentação oral é valorizar seus conhecimentos e aprendizagens, dando autonomia e voz a suas potencialidades. Fernandes (2012) reforça que os textos de alunos podem ser disponibilizados à comunidade escolar através de recursos tecnológicos, como o Blog.

Reforça-se que a inclusão digital é pauta obrigatória no cenário político nacional e internacional, como parte de um projeto maior de desenvolvimento do país. Assim, uma formação profissional com ênfase em competências e habilidades tecnológicas, fornece aos educandos a capacidade necessária para sobreviver ao mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

Para a pesquisa, adotou-se a revisão bibliográfica como metodologia, pois foram feitas leituras de vários trabalhos realizados para análise sobre o tema proposto: livros, teses, dissertações, artigos e textos da internet. Conforme Thiollent (2011) “ [...] a pesquisa bibliográfica é necessária. Pois é possível, também, recorrer ao saber de diversos especialistas dos assuntos implicados, desde que tenham interesse em colocar no projeto.

É, também, uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, pois procurou-se por meio do problema e hipóteses traçar meios para subsidiar o objeto de pesquisa.

Para Thiollent (2001, p. 56):

A fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnósticos”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nesta fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a “cobertura” institucional e financeira que será dada à pesquisa.

Após o estudo sobre o assunto e escrita do referencial teórico, foi dado início à inclusão e exclusão de materiais textuais diversos, excluindo os que não estavam de acordo com a temática da leitura e do uso de blog como ferramenta de aprendizagem.

A análise de dado foi feita por meio de uma tabela onde foram analisados os estudos que contribuem para a formação de uma rede de conhecimentos e para o processo de ensino-aprendizagem reforçado pelo recurso didático Blog.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O crescente emprego de TICs é um reflexo da, também crescente, necessidade de recursos digitais como fator facilitador de atividades laborais. No campo educacional, é possível destacar o blog; software disponibilizado de forma gratuita, de criação fácil e que viabiliza novas experiências educativas com feições autorais e colaborativas (VIEIRA, BELO e FREIRE, 2020).

Acredita-se que o uso de tecnologias digitais em instituições de ensino deve priorizar a inteligência coletiva; esta, proposta discutida no material “Cibercultura” dispõe ao indivíduo a participação, a socialização, a descompartmentalização e, conseqüentemente, a emancipação (LÈVY, 1999).

O software social é qualquer website ou aplicativo que vise a comunicação, interação e organização de informações. De acordo com Barros e Boas (2009), dentre os produtos baseados no princípio de “software social” se encontram os blogs, wikis, podcasts, vodcasts e ferramentas de rede social.

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2005).

Blog é a abreviação de Weblog. Trata-se de uma ferramenta colaborativa, bastante versátil e de fácil comunicação com o interlocutor. Nesse espaço, o leitor pode encontrar uma infinidade de informações sobre vários assuntos, desde moda e maquiagem até produção científica. Além disso, é possível haver interatividade entre os usuários através de comentários, para discussão e troca de ideias; os posts, também, podem ser acompanhados de recursos multimídia (imagens, sons e vídeos).

“O blog é uma rede estruturada na forma de uma página Web, composta por pequenos blocos de textos apresentados de forma cronológica inversa, como uma página de notícias que segue uma linha de tempo com um fato após o outro, em que o fato mais recente fica sempre no topo da página. Esses blocos de textos são chamados de posts e podem ser escritos apenas pelo autor do blog ou por uma lista de membros que ele convida e autoriza a postar mensagens, ou seja, publicar mensagens” (BARROS, 2009).

Vieira, Belo e Freire (2020) afirmam que o blog educativo ou edublog é uma ferramenta colaborativa que permite a interação entre os participantes em tempo real, porém, também permite consultas posteriores. Diversos são os trabalhos que reportam vantagens na utilização de edublogs, com destaque para Fonseca et al. (2021) que utiliza-o como recurso na educação ambiental e Rodríguez (2019) que utiliza-o em projetos pedagógicos voltados à educação infantil.

4.1. Blogs na educação e no ensino de língua portuguesa

O blog, inicialmente, tem função de comunicação, porém, essa ferramenta pode ser adaptada de acordo com o propósito e público que se deseja atingir. De modo geral, as interfaces da cibercultura, como websites, redes sociais, blogs e games não foram criados, inicialmente, com o objetivo educacional; todavia, podem ter um viés educacional quando alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

Fonseca et al. (2021) afirma que educar na cibercultura desperta novas posturas, tanto por parte do professor, que assume papel de mediador de conhecimento, como, pelo estudante que deixa de ser apenas um receptor de informações para se tornar o centro do processo educativo. Ademais, Labino (2007, p. 113) afirma:

Educar significa impregnar de sentidos a prática e os atos cotidianos, que não podem ser dicotomizados das perspectivas de totalidade, de modo que a competência dos (as) educadores (as) precisa estar acompanhada da dimensão ética, pela própria natureza de seu fazer.

A tecnologia faz parte do desenvolvimento do ser humano (FREIRE, 1969); assim, é natural a ampliação das opções ou recursos didáticos a atividade docente. Lembrando, que a

prática do ensino não pode ser reduzida a uma mera transmissão de conteúdos fixados, e sim, promover o protagonismo do educando e estimular seu potencial de compreensão. Fonseca et al. (2021) reforça que na sala de aula os docentes podem utilizar diversos recursos e dispositivos pedagógicos, desde os mais tradicionais como o livro didático ou cartilhas, até os mais modernos e digitais aparelhos, como computadores, tablets, smartphones, além de equipamentos de multimídia como TV, Datashow, DVD, dentre outros.

Em complemento, Fonseca et al. (2021) dizem “O blog é verdadeiramente um laboratório de escrita criativa e colaborativa online cujo objetivo principal é oferecer a comunidade de leitores e escritores uma troca de experiências e saberes entre os participantes”. Além desses, diversos outros autores destacam a importância dessa ferramenta pedagógica (Tabela 3).

Tabela 3. Estudos que contribuem para a formação de uma rede de conhecimentos e para o processo de ensino-aprendizagem reforçado pelo recurso didático Blog

Autores	Título do estudo	Principais contribuições e reflexões
GOMES, LIMA e ROCHA (2020)	Construção e um Blog como ferramenta de aprendizagem na formação docente.	O blog pode ser uma importante ferramenta pedagógica, permitindo a liberdade de expressão e estimulando a autonomia, criatividade, escrita autoral e o desenvolvimento de diversas competências e habilidades.
MELO et al. (2020)	Uso do blog em aula de língua materna: relato de experiência no contexto do PIBID.	O artigo traz uma experiência prática com utilização de blog em aula de língua materna. Neste, conclui-se que a ferramenta blog propicia a construção de conhecimentos de maneira apre-ciativa e inovadora, além de revelar certa insegurança de alguns estudantes com a divulgação de seus textos on-line.
MACEDO e LACERDA (2018)	Multimodalidade e tecnologia: a matriz verbal da linguagem em blogs para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.	Os autores debatem uma classificação tipológica para os blogs educacionais. Sendo eles: a) Blogs de professores = funcionam como diário do docente, sendo disponibilizado informações sobre as aulas, eventos, conteúdo ministrado, o programa da disciplina, bibliografia etc.; b) Blogs de alunos = são produzidos pelos discentes, com o intuito de publicar suas atividades; c) Blogs de disciplinas = esses são produzidos pela turma unicamente para uma disciplina, possibilitando a reflexão dos conteúdos trabalhados em sala de aula; d) Blogs de escolas = são criados e mantidos por uma instituição para uso coletivo dos servidores, professores e estudantes.

BARBOSA e ALVES (2018)	O ensino de língua portuguesa e o uso das tics: o blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita.	De acordo com os autores, é possível superar dificuldades de leitura e escrita com a utilização do blog, sobretudo, porque os alunos passam a ler e escrever por prazer. Ademais, foram observadas mudanças na atitude dos alunos com o uso do blog, passando a se preocupar com a escrita e demonstrando maior dedicação, sem necessidade de cobranças.
------------------------	--	--

Fonte: autor (2022)

Macedo e Lacerda (2018) destacam o caráter hipertextual do Blog, onde os leitores podem dialogar entre posts com uso frequente de links que os direcionam para outros posts relacionados, vídeos, conceitos ou até outros blogs correlacionados com o tema da discussão. Desta forma, quando bem adaptado às necessidades pedagógicas da escola, a ferramenta blog, pode auxiliar no processo de aprendizagem, estendendo o espaço da sala de aula para além de seus limites físicos e temporais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TICs estão cada vez mais rápidas e integradas a contextos sociais diversificados, entre os quais, o processo de ensinar e aprender.

Em relação à diversificação e incentivo à leitura, as TICs têm um potencial muito grande de auxiliar os docentes, visto que torna o acesso a diversos gêneros e modalidades textuais mais fácil. Além disso, entende-se que o ato de ler é semelhante a uma atividade interativa que requer um conjunto de procedimentos inter-relacionados permitindo, assim, ao leitor realizar uma leitura proficiente. Por esse prisma, não basta apenas ao leitor dominar as técnicas de leitura tradicionais, que são pautadas mais na extração de informações, mas sim, dispor de todo um aparato linguístico que lhe possibilite penetrar no dinamismo do texto.

No contexto da educação, o blog, inicialmente, tem função de comunicação, porém, essa ferramenta pode ser adaptada, e, quando bem adaptado às necessidades pedagógicas da escola, a ferramenta, pode auxiliar no processo de aprendizagem, facilitando o acesso e a diversificação de gêneros e a divulgação da produção textual do aluno, imprimindo-lhes mais autonomia e participação.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T. T. V. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa. fólio - **Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020.

ADOLFO, L. G. S.; ROCHA, I.; MAISONNAVE, L. L. O compartilhamento de obras científicas na internet. **Estudos avançados**, v. 26, n. 75, p. 309-320, 2012.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 327-340, 2003.

ALVES, R. **Gaiolas ou asas: a arte do vôo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. O uso de multimídia digital no ensino. Por quê? Para quê. **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, p. 13-40, 2013.

ÁREA MOREIRA, M. **Introducción a la tecnología educativa**. Universidad de la Laguna, 2009. Disponível em: <<http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**, organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, T. P. F.; SOUSA, J. B. M. Sistema de ações para a utilização dos recursos da web 2.0 no processo de ensino-aprendizagem da história. **REFCale: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa**, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2019.

BARBOSA, F. F.; ALVES, S. M. **O ensino de língua portuguesa e uso das TICS**. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/867>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://basenacional-comum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. A. A. Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas on-line aos LMS. **Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 25-39. 2007.

COSTA, R. L.; THEREZA JÚNIOR, A. H. O intercruzamento de culturas: a diversidade, as tecnologias e as necessidades formativas para emancipação dos sujeitos. **Revista CETS**, v. 9, n. 1, 2016.

- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Autêntica, 2018.
- FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 87-100, 2017.
- FARIAS JÚNIOR, J. F. Gêneros textuais e livros didáticos: um estudo de caso na educação a distância (EaD). **Dialogia**, n. 36, p. 532-549, 2020.
- FERNANDEZ, G. E. **Gêneros textuais e produção escrita**. São Paulo: IBEP, 2012.
- FONSECA, M. R.; SILVA VENTURA, J. S.; ANJOS SANTOS, H. C.; SANTOS, W. L. Interfaces interativas: o uso de blogs como recurso pedagógico no ensino da Educação Ambiental. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 31036-31050, 2021.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREITAS, I. P. T. D.; PEREIRA, N. C. N. Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2021.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo freire, 2010.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, M. S. A.; LIMA, C. O.; ROCHA, A. B. S. A. D. Construção de um Blog como ferramenta de aprendizagem na formação docente. **Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais**, v. 2, n. 2, 2020.
- GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D. Competências gerais da base nacional comum curricular e parâmetros curriculares nacionais: continuidade e conservação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 27-39, 2018.
- GRAELLS, P. M. **La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas**. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, 2007. Disponível em: <<http://www.peremarques.net/web20.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2022.
- GROSSI, M. G. R.; MURTA, F. C.; SILVA, M. D. A aplicabilidade das ferramentas digitais da Web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 34-59, 2018.
- GUERRA, R. Mídias digitais nas aulas de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA): uma experiência com Blog. 2018.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 14ª ed.: Campinas (SP): Pontes Editores. 2012.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LABINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. Vitória: EDUFES, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Cultura, Jovem, Mídias e Escola: o que muda no trabalho nos professores?. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 9, n. 1, p. 25-45, 2006.

LIMA, L. P.; OLIVEIRA, M. R. R.; FARIA CÂNDIDO, K.; COSTA, R. L. Blog como ferramenta pedagógica: uma experiência no ensino de química. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 11, n. 3, p. 458-467, 2018.

LOPES, A.; GROSSI, M. G. R.; SILVA, M. P. O.; GALVÃO, R. R. O. Geração Internet: quem são e para que vieram. Um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS**, v. 9, n. 26, p. 39-54, 2014.

MACEDO, G. P. S.; LACERDA, N. A. Multimodalidade e tecnologia: a matriz verbal da linguagem em blogs para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos**, p. 116-137, 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO,

MELO, P. V. R.; SILVEIRA, N. N. C. B. G.; SILVA, J. A.; SILVA FREITAS, M. Uso do blog em aula de língua materna: relato de experiência no contexto do PIBID. **Letras em revista**, v. 11, n. 01, 2020.

MONTEIRO, L. A. Internet como meio de comunicação: possibilidades e limitações. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 24., 2001, Campo Grande. Anais... São Paulo: Intercom, p. 27-37, 2001.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997.

MOVIMENTO PELA BASE. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>>. Acesso em 19 abr. 2022.

NASCIMENTO, C. A. N. **A Prática da Leitura no Ensino Fundamental: Uma Abordagem à Luz das Novas Concepções do Ensino de Língua Portuguesa**. 120 p. Dissertação (Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

OLIVEIRA, R. S. P. What nós temos de Halloween? Entre as narrativas e reflexões de uma ação extensionista na Universidade do Estado da Bahia em Seabra. **Garimpus: Revista de Linguagens, Educação e Cultura na Chapada Diamantina**, v. 2, n. 1, p. 147-166, 2021.

PEIXOTO, J. (2010). Culturas Digitais Juvenis e as Práticas Educativas na Eja. In: **Anais da 33ª Reunião Regional da ANPED**. Disponível em < <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-5955-- Int.pdf> >. Acesso em: 30 mai 2022.

PEREIRA, G. R. V. R.; CARVALHO, E. S. O trabalho com gêneros textuais na EJA. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 2164-2169, 2019.

PEREIRA, W. M. S. **O impacto do uso da tecnologia enquanto estratégia didática no ensino de literatura em língua inglesa: relato de experiência**. 2022. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

PESSOA, P. S.; ANDRADE, M. S. Práticas de leitura e desempenho na escrita de alunos do ensino médio. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2020.

RODRIGUES, C. O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola. 2008. 169 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269314> > Acesso em 10 mai. 2022.

RODRÍGUEZ, M. M. C. Os materiais utilizados nas escolas de Educação Infantil projetados em seus sites e blogs. **Educar em Revista**, v. 35, n. 77, p. 95-116, 2019.

ROQUE, G. O. B. Redes de conhecimento e a formação a distância. **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, set./dez. 2010.

SILVA, G. T. **Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do ensino médio**. 2015. Dissertação de mestrado, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7071/1/000466238-Texto%2bCompleto0.pdf> >. Acesso em: 31 mai. 2022

SILVA, L. S. **O blog e o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo em uma turma do curso de letras da faculdade unime-lauro de Freitas**. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. 2009. Disponível em <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10816>> Acesso em 10 mai. 2022.

SILVA, V. M. A. **Teoria da Literatura**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976. p. 108, 110.

SOUSA, J. B. M.; FERNÁNDEZ, G. D. Recursos da web 2.0 no mestrado em ciências da educação no instituto superior de ciências de educação do Huambo. **Telos**, v. 20, n. 1, p. 82-100, 2018.

RODRIGUES, S. S.; SANTOS, P. F. A Prática da Leitura Literária no 9º Ano do Ensino Fundamental II da Escola Alexandre Parente de Sá, Cabrobó-PE/The Practice of Literary Reading on the 9th Grade of Fundamental Education II of the Alexandre Parente de Sá School at Cabrobó/PE. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 53, p. 835-845, 2020.

TAKEMOTO, I. M. **Aplicação da tecnologia 5g em projetos de telefonia**. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, A. S., HOELZ PLOIA, T.; COGO FRONCKOWIAK, A. Uma experiência poética no projeto leitura clandestina: interpretações de Clarice em corpos, vozes e papéis. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 11, n. 2, p. 95-108, 2021.

THOMAS, L. S.; FONTANA, R. T. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como meio educacional na saúde: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e9869109321-e9869109321, 2020.

VIEIRA, E. S. M.; BELO, P. A.; FREIRE, V. C. C. A possibilidade de utilização do blog como ferramenta educacional. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-17, 2020.

ANÁLISE DOS CUIDADOS DO AGRICULTOR NA APLICAÇÃO DE AGROQUÍMICOS DE LAVOURAS DE ABACAXI: UM ESTUDO DE CASO EM MARATAIZES/ES

ANALYSIS OF FARMER CARE IN THE APPLICATION OF AGROCHEMICALS IN PINEAPPLE CROP:
A CASE STUDY IN MARATAIZES/ES

DOI: 10.29327/5385008.1-14

*Marilene Barboza Figueiredo¹
Lecy da Costa Rainha Sales²
Leidia Cardoso Inácio³
José Geraldo Ferreira da Silva⁴*

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo objetivou analisar as consequências em relação ao uso inadequado de agroquímicos em lavouras de abacaxi na saúde do agricultor (campe-sino). Com o resultado da colheita do abacaxi, são gerados impactos ambientais adversos durante as diferentes etapas que vão desde a colheita até a industrialização. É necessário identificar e quantificar esses impactos para detectar áreas de oportunidade que permitam sua minimização e alcançar uma produção sustentável. Assim sendo, buscaremos com este tema de pesquisa, responder a seguinte problematização: Quais as consequências trazidas pelo uso inadequado de agroquímicos advindas de agricultores de lavouras de abacaxi em Marataizes/ES? A propensão dos fatos nos levou a um estudo de caso, sendo assim, para realização do estudo de caso, foram envolvidos: agricultores de lavouras de abacaxi do município de Marataizes/ES (100). No que tange a coleta de dados, utilizando questionário com perguntas semiestruturadas. Os dados indicaram uma considerável expertise entre esses profissionais, já que a maioria acumula mais de cinco anos de experiência nesse cenário. O estudo desvelou informações pertinentes sobre os compostos químicos empregados, as dificuldades mais frequentes enfrentadas, a utilização de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) e as estratégias de manejo, oferecendo uma visão abrangente e relevante para a compreensão e o refinamento das técnicas agrícolas.

Palavras-chave: Abacaxi. Agroquímicos. Saúde do agricultor.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the consequences of the inappropriate use of agrochemicals in pineapple crops on the health of the farmer (farmer). As a result of pineapple harvesting, adverse environmental impacts are generated during the different stages that go from harvesting to industrialization. It is necessary to identify and quantify these impacts to detect areas of opportunity that allow them to be minimized and achieve sustainable production. Therefore, with this research topic, we will seek to answer the following question: What are the consequences brought about by the inappropriate use of agrochemicals arising from pineapple farmers in Marataizes/ES? The propensity of the facts led us to a case study, therefore, to carry out the case study, the following were involved: pineapple farmers in the municipality of Marataizes/ES (100). Regarding data collection, using a questionnaire with semi-structured questions. The data indicated considerable expertise among these professionals, as most have more than five years of experience in this scenario. The study revealed pertinent information about the chemical compounds used, the most frequent difficulties faced, the use of Personal Protective Equipment (PPE) and management strategies, offering a comprehensive and relevant view for understanding and refining agricultural techniques.

Keywords: Pineapple. Agrochemicals. Farmer health.

1. INTRODUÇÃO

O aumento constante das populações com rendimentos mais elevados leva a uma procura de mais alimentos. Assim, nos últimos 30 anos, a produção de alimentos aumentou mais de 100% (BUNGENSTAB, 2015). Isso tem repercutido nas lavouras de produção intensiva, levando ao consumo de fertilizantes, maquinário e insumos, bem como transporte para sua distribuição nos grandes centros urbanos. Todas essas cadeias de abastecimento agrícola requerem quantidades consideráveis de energia, principalmente combustíveis fósseis. Ambos os indicadores de consumo são vetores diretos para a geração de impactos ambientais. Nos dias de hoje, é crescente a preocupação com as alterações climáticas devido ao aumento das emissões de Gases com Efeito de Estufa (GEE).

O setor agrícola contribui com aproximadamente 13% das emissões mundiais de GEE (LA ROVERE, 2016). Além disso, a agricultura intensiva aumenta o consumo de água de irrigação para a produção contínua de alimentos, o que causa estresse hídrico, principalmente em áreas com menos chuvas. O uso de água cresceu quase o dobro da taxa de crescimento populacional no último século e 70% do total de água consumida no mundo é usado pela agricultura. Ainda de acordo com La Rovere (2016), os indicadores paramétricos de carbono, energia e pegada hídrica são quantidades importantes para verificar os potenciais efeitos ambientais diretos e indiretos de produtos agrícolas.

O abacaxi é uma fruta tropical com muitos benefícios para a saúde devido ao seu potencial anti-inflamatório e digestivo, conteúdo antioxidante e suporte imunológico e muito mais (MARTIN et al., 2012). Com o resultado da colheita do abacaxi, são gerados impactos ambientais adversos durante as diferentes etapas que vão desde a colheita até a industrialização. É necessário identificar e quantificar esses impactos para detectar áreas de oportunidade que permitam sua minimização e alcançar uma produção sustentável.

O abacaxi como fruta em Marataízes, ocupa em média quase 3 (três) mil hectares para a plantação, o que equivale quase 3 (três) mil campos de futebol. De acordo com dados da prefeitura de Marataízes/ES, para produção do abacaxi, mais de 1.750 famílias são envolvidas. E a média colhida por produtor, oscila de 20 (vinte) mil a 1 (um) milhão de frutos nas propriedades grandes.

Araujo et al., (2015) definem agroquímicos como qualquer substância ou mistura de substâncias de ingredientes químicos ou biológicos destinados a repelir, destruir ou controlar qualquer praga, ou regular o crescimento vegetal. As moléculas ativas de pesticidas pertencem a vários grupos químicos e são capazes de interagir com o funcionamento normal dos sistemas vivos e, portanto, podem alterar várias vias metabólicas para criar inúmeras patologias.

O envenenamento por agroquímicos está gradualmente se tornando um grande problema de saúde pública em todo Brasil, em especial no município de Marataízes/ES. Infelizmente, este problema permanece sub-resolvido, principalmente por causa da má compreensão de suas implicações. Além do procedimento formal de aprovação de usos, não existe nenhum mecanismo de vigilância pós-registro ou sistema de toxicovigilância para monitorar acidentes e intoxicações que possam ocorrer.

O uso de agrotóxicos tem aumentado com a introdução da agricultura moderna. Infelizmente, os agricultores não estão devidamente conscientes dos efeitos nocivos dos agroquímicos. Eles usam produtos químicos conforme orientação prescrita nas embalagens.

De acordo com Proshad et al., (2018), o uso não ótimo e não criterioso de agrotóxicos (que são tóxicos por natureza ou tóxicos quando usados em alta concentração) pode resultar em degradação ambiental e riscos à saúde tanto para produtores quanto para consumidores. Os autores relatam casos fraqueza, tontura, úlcera de pele e doenças relacionadas ao coração que podem ser causadas devido ao consumo regular de abacaxi artificialmente amadurecido.

No que diz respeito ao impacto ambiental do uso massivo de agroquímicos por produtores de lavouras de Marataízes/ES, a poluição ambiental tem sido considerada uma grande preocupação devido ao não cumprimento dos regulamentos sobre o uso de produtos agrotóxicos. O uso inadequado e abusivo de agroquímicos pelos agricultores, pode ter um impacto negativo na poluição ambiental e, finalmente, chegar aos alimentos.

Assim sendo, buscaremos com este tema de pesquisa, responder a seguinte problematização: Quais as consequências trazidas pelo uso inadequado de agroquímicos advindas de agricultores de lavouras de abacaxi em Marataízes/ES? Visando maior investigação no que concerne os cuidados quanto ao uso de agroquímicos nas lavouras de abacaxi em Marataízes/ES, o presente estudo traz como objetivo geral dessa pesquisa: analisar as consequências em relação ao uso inadequado de agroquímicos em lavouras de abacaxi na saúde do agricultor (campesino).

Com o propósito de consolidar o objetivo geral previsto, e para contribuir no seu alcance, o mesmo foi desdobrado com os seguintes objetivos específicos: averiguar como é feita a utilização de agroquímicos nas lavouras de abacaxi no município de Marataízes/ES; orientar os agricultores de lavouras de abacaxi quanto à forma correta de aplicação de agroquímicos e preparar uma cartilha instrutiva para nortear o trabalho dos agricultores na aplicação de agroquímicos de lavouras de abacaxi que será disponibilizada na secretaria de meio ambiente.

2. JUSTIFICATIVA

Os agroquímicos são produtos químicos usados em fazendas ou plantações para fins agrícolas. As plantações de abacaxi costumam usar herbicidas e pesticidas para maximizar seus lucros durante a colheita do abacaxi. Esses produtos químicos são aplicados nos campos de abacaxi com pequenos aviões, tratores e à mão.

A crescente demanda tornou a produção de abacaxi progressivamente mais lucrativa no município de Marataízes. Os agricultores arrancaram um ecossistema diversificado para plantar mais abacaxis para os investidores. Sem a aplicação vigorosa de pesticidas e herbicidas químicos, a indústria pode nunca ter florescido.

Com o clima tropical na região de Marataízes, onde está localizada a maioria das plantações de abacaxi, cria enxames de pragas que adoram frutas. Os agricultores recorreram aos pesticidas para evitar a destruição de sua valiosa colheita. Embora as inconsistências de dados em meados da década de 1980 levem a alguma ambiguidade, é claro que a produção de abacaxi disparou durante esse período muito além dos rendimentos anteriores nas décadas de 1960 e 1970.

As plantações de abacaxi requerem uma grande mão de obra manual. Além dos agricultores, são necessários mais trabalhadores para preparar e embalar os abacaxis para o mercado in natura. Com os varejistas às vezes envolvidos em guerras de preços, as plantações encontraram maneiras de reduzir custos e melhorar a produtividade às custas dos trabalhadores. Os baixos salários e as violações de direitos mantiveram os custos baixos enquanto forçavam os trabalhadores a trabalhar mais horas. Muito para as plantações tem um custo alto para inúmeros trabalhadores, alguns deles imigrantes sem autorização de trabalho e sob constante ameaça de deportação.

O abacaxi é uma cultura muito importante para o município de Marataízes em termos de divisas e oportunidades de emprego. Práticas de produção ambientalmente hostis, comunidades descontentes e trabalhadores insatisfeitos compensam parcialmente os benefícios do cultivo de abacaxi. Uma nova onda de ativismo foi dirigida contra as plantações de abacaxi e outras culturas insustentáveis. Se a deterioração das relações trabalhistas e a poluição ambiental desenfreada não forem abordadas, a indústria sofrerá ainda mais.

Assim sendo, com a crescente preocupação pelos produtores de abacaxi do município de Marataízes no que concerne aos cuidados dos agricultores na aplicação de agroquímicos em lavouras de abacaxi, pensou-se em investigar, diante de estudos realizados, como tem sido este manuseio, afim de orientar aos agricultores e produtores quanto ao uso correto.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O abacaxi pode ser consumido fresco, enlatado, suco, e são encontrados em uma grande variedade de alimentos - sobremesa, salada de frutas, geleia, iogurte, sorvete, doces e como um complemento para pratos de carne (UNB, 2022). Assim como as outras frutas, o abacaxi possui vitaminas, minerais, fibras e enzimas que fazem bem para o sistema digestivo e ajudam na manutenção do peso ideal e na alimentação equilibrada.

O abacaxi é uma boa fonte de vitamina C. O abacaxi tem o mínimo de gordura e sódio sem colesterol. Acredita-se para proteger contra o câncer e quebrar coágulos sanguíneos e é benéfico para o coração. Também alivia distúrbios intestinais e acalma a bile e tem a capacidade de estimular os rins e auxilia na remoção de elementos tóxicos no corpo. Isso também ajuda a acelerar a cicatrização de feridas devido a lesões ou cirurgias. Também reduz a inflamação (CAETANO; VENTURA, 2018).

Seus sucos de folhas e o fruto verde são fonte de medicamentos para refrigerantes anti-helmínticos, diuréticos e digestivos. Os subprodutos do processamento de frutas podem ser usados na fabricação de vinho, vinagre e nata ou gel. Outros resíduos de conservas podem ser descascados e secos para ração animal (PARA, 2020).

De acordo com Santos (2017), entre as cultivares de abacaxi comumente cultivadas no país, estão a Pérola (95% da área) e a Smooth Cayenne. Todavia, são suscetíveis à Fusariose, doença considerada a mais severa no Brasil, com perdas de 30 a 40% de frutos, e, que leva muitos agricultores a desistirem das áreas produção. O abacaxi prospera melhor em solo franco-arenoso a argiloso, que é bem drenado, rico em matéria orgânica e tem um pH de 4,5 a 5,5. Requer temperatura amena (24°C a 30°C) e relativamente uniforme durante todo o ano. Também requer chuvas uniformemente distribuídas (100-150 cm/ano) e uma estação seca muito curta. O abacaxi cresce melhor em altitudes de 1.000 pés ou 150 a 200 metros acima do nível do mar.

4. MATERIAIS DE PLANTIO UTILIZADOS PARA PROPAGAÇÃO

O abacaxi é comumente propagado assexuadamente com o uso de seus sugadores, escorregões e coroas. As ventosas são aquelas que se desenvolvem na base e axila das folhas, enquanto escorregões e coroas são aquelas que se desenvolvem na base ou acima da parte do solo e em cima do fruto (ARAUJO, 2015). Os materiais de plantio devem ser obtidos de seis a oito semanas após a colheita. Escolha materiais de plantio semelhantes em tamanho e tipo para floração e frutificação uniformes drenadas.

A coroa será coroadada em 22 a 24 meses; boletos em 18 a 20 meses; e sugadores em 16 a 18 meses. Os materiais de plantio devem ser curados expondo-os à luz solar por uma semana

ou mais, dependendo das condições climáticas. A cura previne a infecção e o apodrecimento de materiais vegetais.

A terra e o solo devem ser cuidadosamente preparados. Deve ser arado minuciosamente e gradeado de 2 a 3 vezes até atingir uma fina inclinação, modificar a estrutura do solo, controlar ervas daninhas, incorporar matéria orgânica, distribuir uniformemente a cal. Os sulcos devem ser feitos onde os pedaços de sementes devem ser plantados. Canais de drenagem são necessários em áreas com chuvas intensas ou com drenagem deficiente (FAVARETO, 2010). As terras previamente plantadas com abacaxi geralmente são desmatadas após a primeira soca.

Em pequenas propriedades, plantas velhas de abacaxi são arrancadas, coletadas e despejadas ao longo das bordas, onde são queimadas ou deixadas se decompor. Ainda de acordo com Favareto (2010), para uma limpeza mais eficiente em fazendas comerciais, as plantas são pulverizadas com herbicida recomendado, picadas em pedaços menores e, em seguida, incorporadas ao solo por aração ou, se não for usado herbicida, as plantas são picadas mecanicamente.

O campo previamente cultivado requer o mínimo preparo do solo. Em fazendas comerciais, a aração profunda (60-75 cm de profundidade) é praticada (RIBEIRO, 2018). O intervalo entre a aração e a gradagem deve ser suficientemente espaçado para se obter um controle eficaz das plantas daninhas. Os restos vegetais devem ser deixados se decompor primeiro para garantir o crescimento mais rápido do abacaxi após o plantio.

Recomenda-se um método sistemático de plantio do abacaxi. É aconselhável classificar os materiais de plantio, como escorregadores, sugadores ou coroas. Coroas são comumente usadas em fazendas comerciais, enquanto escorregões e sugadores são preferidos em pequenas propriedades (ARAUJO, 2015).

Existem dois métodos de plantio de abacaxi; o método “fileira única” e o método “fileira dupla”. Método de fileira única – as fileiras são geralmente espaçadas entre 80 e 100 cm de distância e as plantas são colocadas em 25 a 30 cm de linha. Um hectare de terra dará uma densidade populacional de 33.000 a 50.000 plantas. Método da fileira dupla – a distância necessária é de 20 a 30 cm em uma linha, 50 cm dentro de uma fileira dupla e 80 a 100 cm entre fileiras duplas. Isso dará uma população de cerca de 44.000 a 76.000 plantas por hectare.

Ainda de acordo com Araújo (2015), o plantio em fileiras simples é comumente utilizado em pequenas propriedades e fileiras duplas em plantios comerciais. A densidade de plantio depende do mercado preferido, quanto maior a densidade de plantio menores os frutos. Os mercados locais de frutas frescas preferem frutas maiores, enquanto os

processadores preferem frutas de tamanho médio (1,3-1,5 kg). Plante durante o início das estações chuvosas ou a qualquer momento em locais com chuvas uniformemente distribuídas.

4.1. Nutrição/fertilização

A recomendação de dosagem de fertilizantes para todas as culturas ou mesmo abacaxi depende da fertilidade inerente ao solo. Antes de fazer essa aplicação de fertilizante é necessário determinar a exigência de nutrientes de cada cultura. Fertilizantes orgânicos e inorgânicos podem ser usados para o abacaxi (CABRAL, 2012). A forma inorgânica é mais popular para pequenos produtores e comerciais. Os fertilizantes orgânicos podem ser usados para produzir abacaxi cultivado organicamente para mercados seletivos no exterior.

Ainda de acordo com Cabral (2012), as fazendas comerciais adotam diferentes programas de adubação, onde pequenas doses são aplicadas em intervalos mensais. De acordo com Caetano e Ventura (2018), são aplicados cinco gramas de sulfato de amônio por planta no 2º, 4º e 6º mês após o plantio e 3g, 7g e 7g de cloreto de potássio (KCL) ou sulfato de potássio (K₂SO₄) no mesmo período. Cerca de 3-5 g de superfosfato triplo é aplicado no 3º, 4º e 6º mês após o plantio. Deve ser vestido lateralmente nas axilas das folhas velhas para torná-lo mais disponível para a planta. A ureia como fertilizante foliar é aplicada em intervalos mensais. Para determinar o volume de fertilizante necessário, o pulverizador é calibrado para permitir que o aplicador distribua uniformemente a quantidade de fertilizante prescrita na área.

4.2. Indução floral

A indução de flores permite a produção durante todo o ano, garante floração e frutificação mais uniformes e proporciona maior renda, especialmente durante a entressafra. Também estabiliza a produção, o que garante ao mercado fresco e processadores o fornecimento contínuo de frutas. O tempo de indução é determinado pelo tamanho da planta. Em pequenas propriedades, as plantas são induzidas quando têm 55-60 folhas funcionais (LA ROVERE et al., 2016). Em grandes propriedades, a qualidade dos frutos necessária para o processamento é alcançada se a indução for feita quando as plantas tiverem pelo menos 36 folhas funcionais, pesarem de 2,6 a 2,8 kg ou atingirem 1,2 m de altura na altitude média e 1,0 m mais baixa na altitude inferior. O carboneto de cálcio (CaC₂) ou 'kalburo' usado no início dos anos 60 dá 60-70% de floração. No início dos anos 70, o ethephon foi usado comercialmente. É mais eficaz e pode induzir 90-100% de floração. Ethephon é vendido como Ethrel 480 com 48% ou 480.000 ppm (1% = 10.000 ppm) ingrediente ativo.

Foto 1- Indução, floração e frutificação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora Lecy da Costa Rainha Sales (2023)

Lopes e Albuquerque (2018) afirmam que, se o carboneto de cálcio puder ser aplicado, a solução é preparada dissolvendo 2 quilogramas de carboneto de cálcio para 19 litros de água e aplicada a 30 ml (3 colheres de sopa) da solução no ponto de crescimento ou coração do ananás. Se o ethephon for usado, a solução é pulverizada nas folhas ou derramada no coração em crescimento à tarde ou no início da manhã a 30-50 ml/planta para ser mais eficaz. A floração começa já 40 dias após a indução (DAI), atinge o pico em 50DAI e é completada em cerca de 55-66 DAI.

4.3. Estratégias de manejo

Deve-se tomar cuidado para não contaminar o coração em crescimento com solo infectado com patógeno de podridão cardíaca. Solo bem drenado com canteiros elevados o mais alto possível com pelo menos 23 cm de altura deve ser destinado ao plantio de abacaxi (MARTIN et al., 2012). Fornecer canais de drenagem. Para plantações comerciais, construa sistemas de canais de drenagem e intercepções de água para escoamento externo, como parte do manejo da podridão cardíaca.

Ainda de acordo com Martin et al., (2012), para o tratamento químico pré-plantio, recomenda-se mergulhar a metade inferior dos materiais de plantio em fungicida sistêmico limpo para abacaxi e ativo contra *Phytophthora* é uma prática padrão em áreas fortemente infectadas. Um desses fungicidas é o fosetil-Al. Prevenir a propagação de focos de infecções no campo, roteando rapidamente e descarte adequado de plantas infectadas, seguido de pulverização de fungicidas contra *Phytophthora*.

Manter o pH do solo próximo do ideal para o abacaxi (pH 4,5-5,5) ajudará a minimizar os danos causados pela podridão cardíaca. Mancha marrom do núcleo da fruta/podridão do

núcleo da fruta/podridão marrom Organismos causais. A podridão do núcleo frutífero ou podridão parda é uma doença complexa (RODRIGUES et al., 2017).

Os olhos afetados podem ficar castanhos e afundados à medida que os frutos amadurecem. Os frutos cortados ficam marrons a pretos descoloração da polpa abaixo do copo de flores. Os sintomas de intervalo mostram áreas castanho-claras a escuras, úmidas, firmes e manchadas no centro da frutífera ou olho. Nos estágios mais avançados, a cárie pode afetar todos os tecidos imediatamente ao redor da cavidade floral.

Caetano e Ventura (2018) enfatizam que a fruta é suscetível ao marmoreio da fruta se a fruta for de baixa acidez. A aplicação de fertilizante potássico, que geralmente pode aumentar a acidez dos frutos, é uma medida prática de controle. Os índices de maturação dos frutos devem ser devidamente observados. O fruto deve ser colhido antes que 90% dos olhos fiquem amarelos.

5. METODOLOGIA

A estruturação metodológica deste artigo foi organizada com intuito de obter êxito no alcance dos objetivos propostos. Por conseguinte, priorizamos por uma metodologia que fosse possível um estudo de forma geral e específica, bem como o envolvimento dos integrantes da pesquisa.

A propensão dos fatos nos levou a um estudo de caso, que segundo Gil (2002), o estudo de caso, precisa analisar os fatos levando sempre em consideração o seu contexto. Deste modo, tratou-se de um estudo extenuante e intenso de um ou mais objetos que permita um amplo e detalhado conhecimento por intermédio de um conjunto de amostras que serão avaliadas.

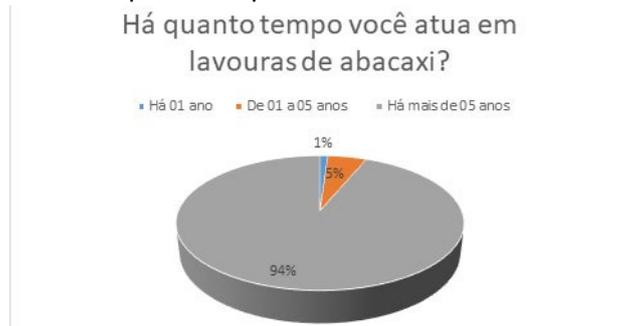
Sendo assim, para realização do estudo de caso, foram envolvidos: agricultores de lavouras de abacaxi do município de Marataizes/ES (100). No que tange a coleta de dados, preparamos um questionário com perguntas semiestruturadas, que foram aplicados em um momento pré-agendado com os participantes. Buscamos com o questionário, compreender como é realizada a aplicação de agroquímicos pelos agricultores nas lavouras de abacaxi em Marataizes/ES.

5.1. Resultados e discussões

Buscou-se analisar os cuidados dos agricultores na aplicação de agroquímicos de lavouras de abacaxi selecionados para este estudo. Dez perguntas foram feitas aos agricultores, tais como: tempo de atuação em lavouras de abacaxi; tipo de herbicida utilizado; como é feito o preparo do solo; que tipo de produto químico induz a floração; quais os problemas são mais comuns; os EPI's utilizados; instrução recebida para manuseio dos EPI's e se o vasilhame é reutilizado após pulverização. Assim sendo, os agricultores foram indagados na Figura 01 a seguir

sobre o tempo de atuação nas lavouras de abacaxi. De acordo com os relatos, pôde-se perceber que a maioria (94%) trabalham há mais de cinco anos nas lavouras de abacaxi, 5% atuam de um a cinco anos e apenas 1% atuam há um ano nas lavouras de abacaxi.

Figura 1 – Há quanto tempo você atua em lavouras de abacaxi?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

Na Figura 02 abaixo, perguntamos a idade dos agricultores. Logo, constatamos que 72% possuem entre trinta e cinquenta anos, 22% possuem acima de cinquenta anos e apenas 6% possuem idade entre dezoito e trinta anos.

Figura 2 – Qual a sua idade?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

A seguir apresentaremos os dados apresentados pelos agricultores acerca da indagação sobre o tipo de herbicida pode ser utilizado no cultivo de abacaxi, conforme mostra a Figura 03 abaixo. 77% informaram que utilizam o Diuron, 18% disseram que usam o Diuron+Bromacil, 5% fazem uso de Outro e ninguém informou utilizar o Ametrina.

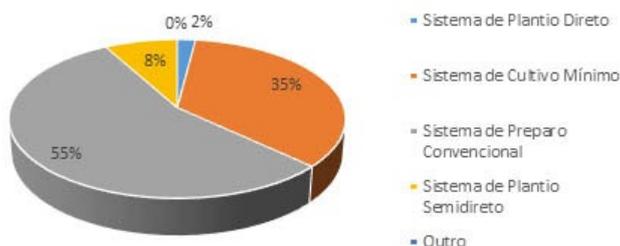
Figura 3 – Qual herbicida pode ser usado no cultivo de abacaxi?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

Na Figura 04 abaixo, mostraremos as respostas dos agricultores quando indagados sobre os tipos de preparo do solo. Logo, 55% afirmaram que utilizam o sistema de preparo convencional, 35 disseram que fazem uso do sistema de cultivo mínimo, 8% falaram que utilizam o sistema de plantio semidireto, 2% falaram que fazem uso do sistema de plantio direto e ninguém faz uso de outro tipo de preparo.

Figura 4 – Quais são os tipos de preparo do solo?
Quais são os tipos de preparo do solo?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

A seguir, mostraremos os dados da investigação acerca do tipo de produto químico que induz a floração do abacaxi. Então, na Figura 05 a seguir, 92% disseram que fazem uso do Ethrel, 5% utilizam o Carboneto de Cálcio, 2% usam Outros e 1% fazem uso do Arvest.

Figura 5 – Qual produto químico induz a floração no abacaxi?
Qual produto químico induz a floração no abacaxi?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

Figura 6 – Quais são os problemas mais comuns nas lavouras de abacaxi?
Quais são os problemas mais comuns nas lavouras de abacaxi?

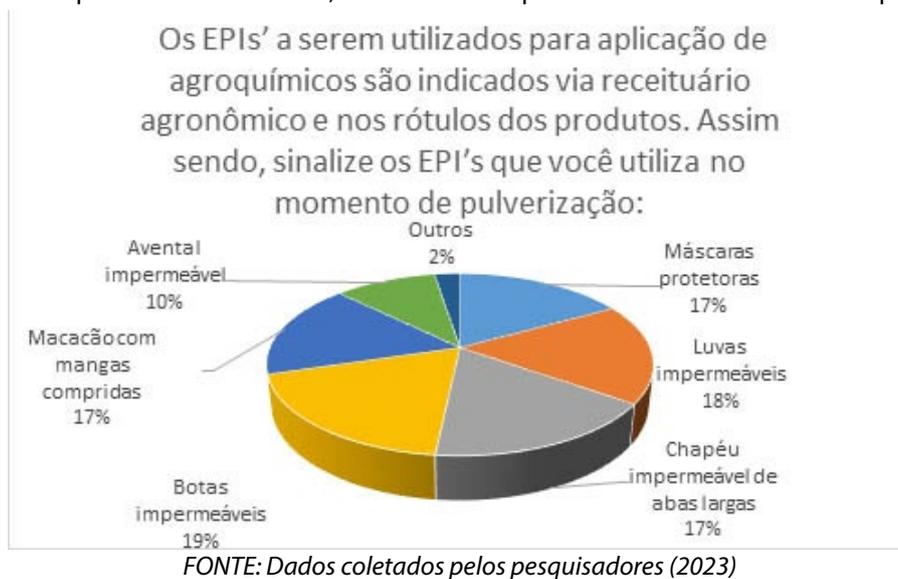


FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

Na Figura 06, na página anterior, apresentamos os dados sobre os problemas mais comuns nas lavouras de abacaxi. Então, 75% disseram que se dá em relação a broca-do-fruta, 20% estão relacionados à Fusariose, 3% se dá ao manejo inadequado da adubação, 2% está associada à murcha associada à cochonilha e ninguém sinalizou a outros fatores.

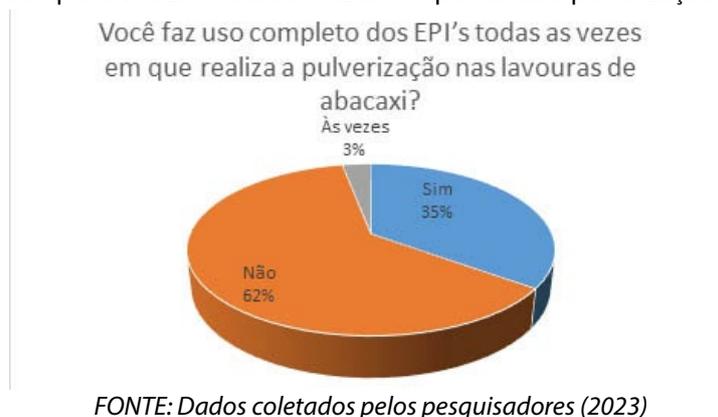
Os agricultores foram indagados sobre os EPI's que utilizam no momento da pulverização. Logo, na Figura 07 abaixo, apresenta o seguinte: 19% fazem uso de Botas impermeáveis, 18% utilizam Luvas impermeáveis, 17% utilizam Máscaras protetoras, 17% fazem uso de Macacão com mangas compridas, 10% utilizam Avental impermeável e apenas 2% informaram que fazem uso de outro tipo de EPI.

Figura 7 - Os EPI's a serem utilizados para aplicação de agroquímicos são indicados via receituário agrônomo e nos rótulos dos produtos. Assim sendo, sinalize os EPI's que você utiliza no momento de pulverização



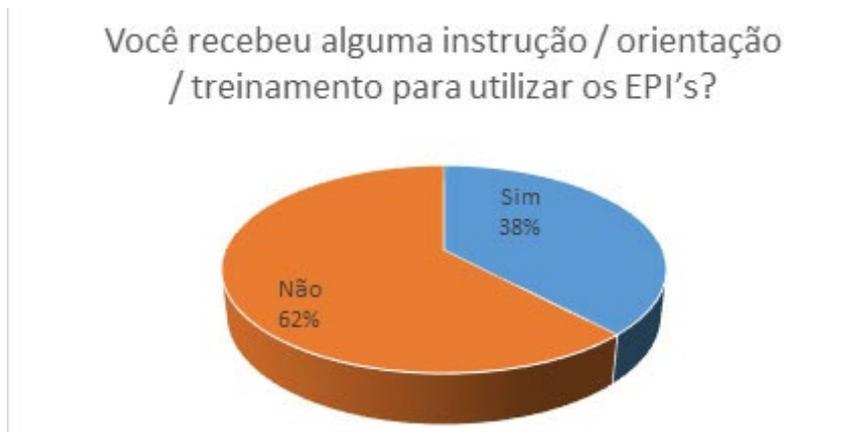
A seguir, mostraremos os dados acerca do questionamento sobre a utilização completa dos EPI's todas as vezes em que realiza a pulverização nas lavouras de abacaxi. Assim sendo, 62% disseram que não fazem o uso completo, 35% informaram que fazem o uso completo e apenas 3% disseram que às vezes fazem o uso completo e correto dos EPI's.

Figura 8 – Você faz uso completo dos EPI's todas as vezes em que realiza a pulverização nas lavouras de abacaxi?



Logo abaixo, apresentamos na Figura 09 as respostas dos agricultores sobre a indagação no que concerne ao recebimento de alguma instrução / orientação / treinamento para utilizar de forma correto os EPI's. Assim sendo, 62% afirmaram que não receberam nenhum tipo de instrução e 38% disseram que receberam orientação.

Figura 9 – Você recebeu alguma instrução / orientação / treinamento para utilizar os EPI's?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

E por fim, na Figura 10, os agricultores foram interrogados sobre o reaproveitamento dos vasilhames utilizados na pulverização. E, 43% disseram que reutilizam às vezes, 32% relataram que não reaproveitam e 25% falaram que reaproveitam o vasilhame.

Figura 10 – O vasilhame utilizado na pulverização é reaproveitado?



FONTE: Dados coletados pelos pesquisadores (2023)

Com as análises realizadas com base nos questionários aplicados aos agricultores, pôde-se perceber que quase todos os agricultores usam agrotóxicos de média ou alta extensão na cultura do abacaxi. Fica evidente pelo estudo que a maioria não recebeu instrução para utilização correta dos EPI's, o que acarreta o não uso no momento de pulverização nas lavouras. Entre os agroquímicos, o fertilizante Ethrel é consideravelmente alto. Os resultados levam à conclusão de que os agricultores devem evitar o uso excessivo de agrotóxicos em prol da saúde do solo, humana, animal e ambiental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos cuidados dos agricultores na aplicação de agroquímicos em lavouras de abacaxi, os resultados apontam para uma experiência significativa desses profissionais, com a maioria trabalhando há mais de cinco anos nesse contexto. A pesquisa revelou conhecimentos sobre os tipos de produtos químicos usados, os problemas mais comuns enfrentados, o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) e práticas de manejo, fornecendo um panorama valioso para a compreensão e aprimoramento das práticas agrícolas. No entanto, pode-se notar a necessidade contínua de conscientização e suporte aos agricultores, especialmente em relação ao uso adequado de EPIs e ao manejo correto dos produtos químicos, visando não só a eficiência na produção, mas também a segurança e a sustentabilidade do ambiente e da saúde humana.

Os resultados do estudo revelam que a maioria dos agricultores possui uma experiência limitada, visto que 94% atuam há apenas um ano nas plantações de abacaxi. Observou-se também que agricultores mais experientes, de idade avançada, tendem a utilizar uma quantidade maior de agroquímicos. Em contrapartida, aqueles com melhor entendimento dos impactos negativos desses produtos, maior interação com fontes de informação agrícola e acesso a treinamentos sobre agrotóxicos tendem a empregar uma quantidade relativamente menor dessas substâncias em suas plantações de abacaxi.

Diante disso, é imperativo promover a conscientização dos produtores de abacaxi por meio de campanhas de extensão, plataformas eletrônicas e veículos de comunicação em massa, enfatizando os efeitos danosos dos agrotóxicos no solo, no meio ambiente e na saúde humana e animal. Além disso, as regulamentações governamentais que regem as entidades de extensão agrícola e outras instituições envolvidas devem garantir uma supervisão rigorosa para promover o uso criterioso de agrotóxicos na produção agrícola, especialmente em cultivos como o de abacaxi. Como conclusão, fica evidente que proteger a dieta pública contra esses agentes químicos tóxicos deve ser considerado uma das prioridades fundamentais da saúde pública em qualquer nação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, W.L., et al. Manejo de pragas no controle de doenças no cultivo de hortícolas. **Revista Verde**, Pombal - PB, vol. 10, Nº 5, p. 43 - 50, 2015. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2016/2238-1456160008.pdf>. Acesso em: 20 de jun de 2023.

BUNGENSTAB. D. J; **Mudanças do uso da terra como oportunidade. Revista Opiniões.** A introdução da lavoura-pecuária-floresta. ISSN: 2177-6504, 2015.

CABRAL, K. **Para é o maior produtor de abacaxi do Brasil e recebe simpósio nacional da cultura**. 2012. Disponível em: [https://agenciapara.com.br/noticia/9967/simposio-confirma-o-para-como-um-dos-protagonistas-da-cultura-do-abacaxi#:~:text=Em%20sua%20sexta%20edi%C3%A7%C3%A3o%2C%20o,Estado%20do%20Par%C3%A1%20\(Adepar%C3%A1\)](https://agenciapara.com.br/noticia/9967/simposio-confirma-o-para-como-um-dos-protagonistas-da-cultura-do-abacaxi#:~:text=Em%20sua%20sexta%20edi%C3%A7%C3%A3o%2C%20o,Estado%20do%20Par%C3%A1%20(Adepar%C3%A1).). Acesso em: 04 de jul. 2023.

CAETANO, L.C.S.; VENTURA, J.A. **Viveiro de mudas micropropagadas de abacaxizeiro**. Vitória: Incaper, 2018.

FAVARETO, A. **A expansão produtiva em regiões rurais – há um dilema entre crescimento econômico, coesão social e conservação ambiental?** In: GASQUES, J.G.; VIEIRA FILHO, J.E.R.; NAVARRO, Z. (Org.). *A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas*. Brasília, DF: IPEA, 2010. p. 213-235.

LA ROVERE, E.L. et al. **Estudo comparativo entre três cenários de emissão de gases de efeito estufa no Brasil e uma análise de custo-benefício**. Projeto BRA/00/020 – Apoio às Políticas Públicas na Área de Gestão e Controle Ambiental-SQA, 2016.

LOPES, C. V. A.; ALBUQUERQUE, G. S. C. **Agrotóxicos e seus impactos na saúde humana e ambiental: uma revisão sistemática**, *Saúde debate*. Abr/Jun 2018. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n117/518-534/>. Acesso: 20 de jun de 2023.

MARTIN, J. G. P. et al. Avaliação sensorial de bolo com resíduo de casca de abacaxi para suplementação do teor de fibras. **Revista Brasileira de Produtos Agroindustriais**, 14(3), 281-287, 2012. Disponível em: <http://www.deag.ufcg.edu.br/rbpa/rev143/Art14311.pdf>. Acesso em 20 de jun de 2023.

PARA – **Programa de análise de resíduos de agrotóxicos em alimento**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/agrotoxicos/programa-de-analise-de-residuos-em-alimentos>. Acesso em: 04 de jul. 2023.

RIBEIRO, L. A. Levantamento sobre a saúde do trabalhador rural nas lavouras de abacaxi do município floresta do araguaia – PA. In **Revista Craibeiras de Agroecologia**, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/era/article/view/5015>. Acesso em: 04 de jul. 2023.

RODRIGUES, C. R. A. et al. **Manejo integrado de pragas: Uma alternativa eficaz contra os impactos causados pelos agentes patógenos a diversas culturas**. v. 1 n. 1, 2017, XVI Encontro Regional de Agroecologia do Nordeste. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/era/article/view/3865>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SANTOS, J. S. **A produção de abacaxi e os problemas socioambientais na região sudeste do Pará**, Brasil. 2017.

UNB. Agência da Universidade de Brasília. **A História do Abacaxi**. 2022. Disponível em: <http://web.unb.br/2016-07-22-12-22-22>. Acesso em: 04 de jul. 2023.

VILELA, G.B.; PEGORARO, R.F.; MAIS, V.M. Predição de produção do abacaxizeiro 'Vitória' por meio de características fitotécnicas e nutricionais. **Revista Ciência Agronômica**, v. 46, n. 4, p. 724- 732, 2015.

A POTÊNCIA DAS NARRATIVAS QUILOMBOLAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE POWER OF QUILOMBOLA NARRATIVES IN THE LITERACY PROCESS

DOI: 10.29327/5385008.1-15

Patrícia Vieira Santana¹
Márcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo trazer à tona as narrativas de histórias quilombolas e a sua contribuição no processo de alfabetização de estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na EMEF Pluridocente Jiboia, no Quilombo de Boa Esperança em Presidente Kennedy/ES. São estudantes quilombolas, inseridos num contexto cultural de narrativas que envolvem a cultura afro-brasileira, que por sua vez estão envolvidos no processo de alfabetização, essa relação entre o empoderamento e valorização da sua cultura local e o aprender a ler e a escrever é o que enlaça a contribuição de autores como Vygotski (1991), Heller (1993), Bruner (1991), Jorge Larrosa Bondía (2002), Laurentino (2019), Clóvis Moura (1993), Araújo (1995), Osório, Bravin e Santanna (1999), Miguel Arroyo (2018) e Jaccoud (2008), Michel Thiollent (1986) e de Boyes-Watson (2011). Consiste em uma pesquisa-ação, oportunizando um espaço para que as narrativas quilombolas possam acontecer no contexto escolar, o intuito é que seja realizada uma roda de conversa, com os estudantes, professores e lideranças quilombolas, a fim de promover a valorização da cultura afro-brasileira e o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes da escola pesquisada.

Palavras-chave: Narrativas, Alfabetização, Quilombolas, Quilombos.

ABSTRACT

This article aims to bring to light the narratives of quilombola stories and their contribution to the literacy process of students in the 1st and 2nd year of Elementary School at EMEF Pluridocente Jiboia, at Quilombo de Boa Esperança in Presidente Kennedy/ES. They are quilombola students, inserted in a cultural context of narratives that involve the Afro-Brazilian culture, who in turn are involved in the literacy process, this relationship between the empowerment and appreciation of their local culture and learning to read and write is the which links the contribution of authors such as Vygotski (1991), Heller (1993), Bruner (1991), Jorge Larrosa Bondía (2002), Laurentino (2019), Clóvis Moura (1993), Araújo (1995) Osório, Bravin and Santanna (1999), Miguel Arroyo (2018) and Jaccoud (2008), Michel Thiollent (1986) and de Boyes-Watson (2011). It consists of action research, providing a space for quilombola narratives to take place in the school context, the intention is to hold a conversation circle with students, teachers and quilombola leaders, in order to promote the appreciation of Afro-Brazilian culture and the strengthening of the cultural identity of the students of the researched school.

Keywords: Narratives, Literacy, Quilombolas, Quilombos.

1. INTRODUÇÃO

Ao dialogar com a história do seu povo, a escola promove essas descobertas e propicia a valorização de seus alunos e da comunidade escolar. O resgate das memórias individuais e históricas desses quilombolas precisa ser registrado, valorizado e exposto no meio escolar. Aquele que conhece sua história pode lutar por seus direitos por meio de políticas públicas e pode melhorar o contexto em que se vive, tornando-se um ser político, crítico e ativo em sua comunidade. Laurentino (2019) traz uma dura realidade que os negros ainda enfrentam no Brasil em pleno século XXI.

“Negros e pardos- classificação que inclui mulatos e uma ampla gama de mestiços-representam 54% da população brasileira, mas sua participação entre 10% mais pobre é muito maior, 78%. Na faixa dos 1% mais ricos da população, a proporção inverte-se. Nesse restrito e privilegiado grupo, situado no topo da pirâmide de renda, somente 17,8% são descendentes de africanos. (LAURENTINO GOMES, 2019, p 31).

Nesse sentido a escola tem um papel muito importante como aquela que pode mudar essa panorâmica de que os negros sempre estão numa posição inferior. Um dos meios de promover essa equidade é dar voz a cultura afro-brasileira dentro de nossas escolas e principalmente por se tratar de uma escola quilombola.

2. APORTE TEÓRICO

2.1. As narrativas

Bruner (1991) afirma que organizamos nossa experiência diária e nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativa. Essas narrativas fazem parte do cotidiano de nossas vidas, é por meio delas que muitos fatos e acontecimentos chegam ao nosso conhecimento. Segundo o Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa (2008, p. 699), entre as definições da palavra “narrativa”, há a “exposição oral ou escrita de fatos reais ou imaginários, contados de forma encadeada”. Para Jorge Larrosa Bondía (2002):

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (JORGE LARROSA BONDÍA, 2002, p21)

Ainda segundo Vygotski (1991, p. 55), “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.” As narrativas desses povos quilombolas estão enriquecidas de contos sobre lobisomem, histórias de assombrações que envolvem um lado místico cheio de encantos e ensinamentos, não se trata somente ao ato de contar, mas também ao ato de ouvir. Aquele que ouve dá luz a imaginação, dependendo dos gestos, entonação e perspicácia do narrador, a história vai ganhando espaço nas tradições e na cultura e do modo de pensar de um povo, de ensinar seus valores, o que pensam ser o certo ou o errado, seu modo de aceitar ou de rejeitar o vem de fora. o narrador se apresenta na posição daquele que conta, que narra como o sujeito que possui o objeto a ser conhecido, apresentando seu ponto de vista e o que aprendeu com seus ancestrais.

2.2. Os quilombos

Para Clóvis Moura (1993), “quilombo” era, segundo a definição do rei de Portugal em resposta a uma consulta do Conselho Ultramarino datada de 2 de dezembro de 1740, “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Um Quilombo é um espaço de múltiplos saberes, com diversas narrativas que envolvem histórias do povo negro e suas manifestações culturais. Na Constituição da República de 1988, o termo “quilombo” foi reconhecido como uma categoria jurídico-legal e a preservação da cultura quilombola foi considerada importante. Segundo Clóvis Moura (1993):

No Brasil, o quilombo marcou sua presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em toda a extensão do território nacional. À medida que o escravismo aparecia e se espraiava nacionalmente, a sua negação também surgia como sintoma de antinomia básica desse tipo de sociedade (MOURA, 1993, p.13).

Neste contexto estão inseridos os quilombolas, remanescentes de quilombos no Estado do Espírito Santo. Segundo Sandro José da Silva (2006):

Se considerarmos a legislação relativa às comunidades remanescentes de quilombos, veremos a importância dada à relação entre o processo de autoidentificação e a territorialização. O artigo 2º do decreto 4887/2003, após definir o que são essas comunidades, indica, em seu parágrafo 1º, que “para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”, enquanto define, em seguida, no parágrafo 2o, que “para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental”.(SANDRO JOSÉ DA SILVA, 2006, p.273).

De acordo com os dados do último censo, a população estimada para 2021, no município de Presidente Kennedy, era de 11.741 pessoas (IBGE, 2021). O município atualmente possui uma área territorial de 594,897km². Foi elevado à categoria de município com a denominação de Presidente Kennedy, pela Lei Estadual n.º 1.918, de 30/12/1963, desmembrado de Itapemirim. Sede no atual distrito de Presidente Kennedy (anteriormente conhecido como Batalha). É constituído pelo distrito sede e foi instalado em 04/04/1964. Há indícios de que essas terras foram habitadas por índios Goitacazes. Segundo Araújo (1995) “a ocupação europeia das terras do atual município iniciou-se com a formação da Fazenda Muribeca, no século XVII, atribuindo-se ao Padre André de Almeida sua fundação.”

Trago todo esse cenário à tona para demonstrar em qual contexto cultural e econômico se estabeleceu o território onde hoje estão localizados os quilombos de Boa Esperança e Cacimbinha. Com a Abolição da Escravatura e a necessidade de se inserir no processo de industrialização, o Estado do Espírito Santo era conhecido por ter preços muito baixos quando se tratava de venda de terras.

Segundo Araujo (1995),

[...] Todos os fatores somados ao fechamento da Usina Tipiti, por volta da década de 20, em Campos dos Goitacazes-RJ localizada na divisa com o Espírito Santo, desembocaram numa expressiva migração de negros para o território capixaba (ARAUJO, 1995 p. 13).

E, como era de se esperar, essa massa pobre em busca de trabalho e de meios de sobrevivência adquiria lotes muito abaixo do preço em terras pouco férteis e distante das vias de comunicação. Araujo (1995) descreve que “as comunidades de Cacimbinha e Boa Esperança são formadas hoje por descendentes de migrantes fluminenses que vieram em busca de trabalho na Usina Paineiras e de terras onde pudessem se estabelecer em definitivo.”

Segundo Osório, Bravin e Santanna (1999):

Nas mãos de Júlio Hora estão as marcas de uma vida dedicada ao corte da cana e ao cultivo da mandioca e, mais recentemente, do abacaxi, nas comunidades de Cacimbinha (atual São Jorge) e Boa Esperança, em Presidente Kennedy, localizado no litoral sul do Espírito Santo. O trabalho nessas terras empobrecidas, subdivididas entre os familiares e desvalorizadas, há muito não rende nada (OSÓRIO, BRAVIN E SANTANNA, 1999, p. 101).

Compreendemos que somente através da educação, trazendo informação de qualidade podemos fazê-los conhecedores de seus direitos e assim transformadores de suas realidades.

2.3. Educação quilombola

Talvez através da educação não seja possível transportar montanhas, mas certamente seja possível abrir um espaço entre elas. Miguel Arroyo (2018), levanta as seguintes questões:

O pensamento político, pedagógico, ao se defrontar nas pesquisas, na produção teórica, na formulação e na análise de políticas de igualdade social pela igualdade educacional, é instado a se defrontar com essa questão primeira: que relações de classe, raça, gênero, etnia etc. tem produzido o paradigma-protótipo único, hegemônico, que decreta uns grupos como iguais e relega os outros como desiguais? Quais os parâmetros de igualdade-desigualdade? Parâmetros físicos, corpóreos, de cor, raça, etnia? Parâmetros de racionalidade-irracionalidades?

De moralidade-imoralidades? De cultura-in-culturas? De letramentos-iletramentos, de níveis, percursos de escolarização? (ARROYO, 2018, p. 1101).

Segundo Jaccoud (2008, p. 55), “não há dúvida que uma parte importante dos fatores que impedem a melhorias das condições de vida e oportunidades dos negros se encontra na educação ofertada em padrões limitados e insuficientes devidos à naturalização social da condição de subalternos dessa população”.

Trazer para realidade escolar conteúdos como ancestralidade e a história dos povos afro-brasileiros é mais do que uma ideologia ou um conceito moderno.

A Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/96, que, por sua vez, havia sido modificada pela Lei nº 10.639/2003, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da educação básica, conforme foi possível observar após a descrição da trajetória em busca da garantia de direitos do povo negro por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004. Essas normativas estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas.

O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Mesmo sendo definido pela legislação brasileira, em normativas, resoluções e pareceres muito ainda precisa ser efetuado na prática escolar.

3. MÉTODO

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação, de cunho qualitativo. O lócus da pesquisa foi a EMEF Pluridocente Jiboia. O estudo foi desenvolvido com 14 estudantes do 1º ano e 10 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental com suas respectivas professoras regentes e mais três lideranças da comunidade quilombola.

O instrumento utilizado foi por meio da produção de dados com os sujeitos da pesquisa, realizando uma roda de conversa. Para melhor delimitar o momento de fala de cada um, o mediador teve a opção de escolher “um objeto, chamado de objeto da palavra, que é passado de pessoa para pessoa, a fim de regular o fluxo do diálogo (quem fala e quando)” (Boyes-Watson, 2011, p. 36). O objeto desta pesquisa-ação era a visão que os participantes tinham de quilombo e do ser quilombola.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes que residem, em sua grande maioria, nas comunidades de Boa Esperança e Cacimbinha, que são territórios quilombolas do município de Presidente Kennedy/ES. São crianças que têm idade entre seis e oito anos. São discentes que, em sua maioria, apresenta baixo desempenho escolar, e ao levar em conta as condições de vida dessa população, optou-se por escolher esse público-alvo para pesquisa em questão.

A produção de dados foi realizada em duas etapas, a roda de conversa foi realizada em dois dias pela pesquisadora, as professoras regentes e três lideranças da comunidade.

Ao longo da realização da roda de conversa foram feitas gravações, observações e anotações das narrativas das lideranças da comunidade bem como das interações com os estudantes e professoras.

A produção dos dados foi realizada somente após a aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário do Vale do Cricaré e assinatura do termo de autorização da instituição coparticipante. Os resultados foram discutidos por meio de análise temática.

4. ANÁLISE

No primeiro momento, foi solicitada autorização à direção da escola e à Secretaria de Educação do município para desenvolvimento da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento. As professoras do 1º e 2º ano do ensino Fundamental também precisaram assinar um Termo de Consentimento, assim como as três lideranças da comunidade. Em seguida, foram agendadas duas datas para o desenvolvimento das rodas de conversa, levando em consideração que o roteiro deve ser entregue com antecedência aos envolvidos.

Nos dois encontros, a roda de conversa foi iniciada com as boas-vindas e a leitura de um poema de autoria própria “O som dos meus ancestrais”. Logo em seguida, houve a apresentação dos temas da roda e a pesquisadora motivou os participantes a expressarem seus posicionamentos em relação aos temas propostos. Para finalizar, os participantes foram incentivados a compartilhar como se sentiram durante a realização da roda de conversa e a principal contribuição que ela trouxe para cada um.

Na ocasião, estavam presentes a pesquisadora, que conduziu a roda de conversa, as lideranças da comunidade, as duas professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da escola em questão, e os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. É importante ter em mente que um dos objetivos específicos é identificar os anseios da comunidade quilombola em relação ao seu resgate cultural. Durante a roda de conversa, foi necessário motivar as lideranças da comunidade a expor seus anseios, assim como mediar a expressão dos professores em relação às práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar da educação quilombola.

A roda começou com a leitura de um poema escrito pela pesquisadora em questão.

O SOM DOS MEUS ANCESTRAIS

NAS HISTÓRIAS
GUARDADAS NA MEMÓRIA
DOS GRIOS COMO VITRAIS
OUÇO CLARAMENTE
O SOM DOS MEUS ANCESTRAIS
NARRATIVAS
DURAS
SOFRIDAS
DE LUTA
DE DOR
QUE APRENDERAM
MESMO NO CHORO
DEIXAR BROTAR O AMOR
SÃO CONTOS
SÃO LENDAS
SÃO RELATOS DE VIDA
QUE JAMAIS
DEVEM SER DEIXADAS DE LADO
OU ESQUECIDAS

Patrícia Vieira Santana

A pesquisadora se apresentou como uma *“mulher negra, filha de mulher negra, auxiliar de enfermagem, e pai branco, pedreiro”*. Sendo sua profissão professora há mais de 14 anos, iniciou magistério aos 14 anos de idade, é formada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. *“Atualmente faço mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Universidade Vale do Cricaré”*. A convidada como liderança da comunidade, Tânia se apresentou como sendo *“mulher negra, sou nascida e criada aqui dentro de um território chamado Quilombo de Boa Esperança, filha de uma mulher muito querida chamada Nadir, sou neta de uma outra mulher guerreira chamada Nadla, que infelizmente já se foi, tenho dois filhos homens, sou parente de muitos aqui da comunidade”*.

Neste momento, Tânia perguntou se algum aluno era seu parente, e um aluno disse que sim. Então, Tânia perguntou a um estudante: *“Você é o que meu Rafael?”* O estudante respondeu: *“Não sei”*. Em seguida, ela dirigiu a pergunta a Agatha: *“Você é o que, minha Agatha?”* A estudante responde: *“Tia”*. Tânia fala: *“Você é minha sobrinha de terceiro grau. Rafael, você é meu sobrinho. Na verdade, a mãe de Rafael é minha prima, mas eles me chamam de tia”*. Ela falava continuamente: *“Paulo Henrique é filho de minha meia irmã. Ele não sabe disso, com certeza ele não sabe. Você sabia, Paulo Henrique?”* Paulo Henrique respondeu: *“Não sabia”*. Tânia continuou: *“Porque as pessoas, infelizmente, não conversam sobre quem tem parentesco, e isso está se perdendo. E isso é ruim porque pode acontecer um relacionamento entre parentes, como tem muitos aqui na comunidade, porque as pessoas não se identificam como parentes. Quem é primo de primeiro grau, e graças a Deus, não nasceu nenhuma criança com deficiência ou algo assim por causa da questão do grau sanguíneo, mas é algo que devia ser pensado”*.

Dando andamento às apresentações, outra liderança da comunidade que foi convidada para participar foi dona Tereza de Paula, que, além de ter sido nascida e criada no quilombo, também é aluna da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisadora solicitou que ela se apresentasse, e Tereza se identificou como *“uma mulher quilombola, filha de descendentes de pessoas escravizadas. Nasci nessa terra e, quando me casei, passei um tempo no Rio de Janeiro com meu esposo. Depois, voltei para o meu lugar, meu quilombo”*. A outra liderança quilombola que estava presente também por meio de convite foi dona Penha, que se identificou como *“uma mulher quilombola. Me sinto uma guerreira com tudo que já passei na vida, sou filha de trabalhadores e pessoas que lutaram muito na vida”*. A professora Renilda também se apresentou como *“uma mulher quilombola, filha de mestrejongueiro e mãejongueira. Nasci e cresci nesse lugar. Fui a primeira professora quilombola de Boa Esperança. Me formei com muita luta. Trabalhava em casa de família e tinha um sonho de ser professora”*.

Esse momento de se autodescrever, de mostrar sua identidade, foi muito importante. Para Berger e Luckmann (2002), a identidade é um elemento da realidade subjetiva e pode ser entendida como aquilo que foi interiorizado pelo indivíduo em seu processo de socialização.

Ainda nesse contexto, contamos com a presença de Penha, que também foi convidada por ser uma liderança na comunidade. Penha se identificou dizendo: *“Sou uma mulher preta, quilombola. Amo este lugar. Quando vou ao Centro da cidade, quero logo voltar para minha casa, meu quilombo”*. Os alunos ouviram com bastante atenção, e uma aluna fez a seguinte pergunta: *“E eu? Sou quilombola?”* Outro aluno perguntou ainda: *“O que é um quilombola?”* Um dos alunos respondeu: *“Quilombola é uma fruta”*. Isso chamou nossa atenção para o quão desinformados os alunos estavam sobre o assunto, o que nos deu abertura para dar continuidade à roda com a seguinte pergunta: *“O que se entende por quilombo?”* Alguns estudantes não faziam ideia do que é um quilombo e do que significa ser quilombola, nunca tiveram ouvido falar, o que nos chamou muito a atenção.

Tânia Marcia pediu um momento para falar e começou explicando que, em sua concepção, *“um quilombo é um lugar de refúgio, onde as pessoas escravizadas se refugiavam para viver livremente podendo manifestar seus costumes”*. Tereza também pediu a palavra e contribuiu com sua fala, dizendo: *“Quilombo é um lugar de fuga daqueles que viviam sob regime de escravidão”*.

Segundo Clóvis Moura (1993, p.11), *“Na Colômbia, Cuba, Haiti, Jamaica, Peru, Guianas, finalmente onde quer que a escravidão existisse, o negro marrom, o quilombola, portanto, aparecia como sinal de rebeldia permanente contra o sistema que o escravizava”*.

Para professora Renilda dos Santos, *“o termo quilombo, ou quilombola começou a ser aceito no Quilombo de Boa Esperança mais ou menos a partir do ano de 2000. Minha mãe mesmo não gostava de ser chamada assim, por viverem o preconceito na sua forma mais cruel. Nós, quilombolas, não gostávamos, mas fomos entendendo seu significado e hoje nos identificamos como quilombolas sim”*.

Uma aluna pediu a palavra e concluiu que *“quilombola é aquela pessoa que mora em um quilombo”*.

Por sua vez, Tania Marcia complementou a fala da aluna, dizendo que *“ser quilombola é uma questão de identidade, é aquilo que eu sou. Se hoje eu sair e passar um ano morando fora do quilombo, eu continuo sendo quilombola, porque ser quilombola está na minha essência”*.

Penha reforçou ainda que *“é muito importante saber sua identidade, os pais precisam conversar com os filhos sobre quem são e de onde vieram”*.

Em seguida, partimos para segunda temática: Quilombo como território e as lutas da comunidade quilombola. A primeira professora da comunidade, formada, é a professora Renilda. Quando entramos nessa temática, ela explicou que *“há uma localidade chamada Jiboia onde todos acreditam que tenha sido a origem do quilombo”*.

Nesse contexto, Araujo (1995) descreve que:

As comunidades de Cacimbinha e Boa Esperança são formadas hoje por descendentes de migrantes fluminenses que vieram em busca de trabalho na Usina Paineiras e de terras onde pudessem se estabelecer por definitivo (ARAUJO 1995, p.13).

O território de Boa Esperança atualmente é utilizado para o cultivo de roças de abacaxi, mandioca, cana-de-açúcar, além da criação de porcos, galinhas e até gado leiteiro. A criação de tanques para peixes também é uma das formas de subsistência das famílias desse quilombo, e ainda das moradias de pessoas, que, em sua maioria, são remanescentes de africanos. Hoje em dia, as pessoas têm acesso à água encanada, mas nem sempre foi assim. Para liderança Tania Marcia, *“as cacimbas eram um local onde a água era retirada para o nosso consumo”*. Ela também enfatizou a importância da *“casa de bolandeira de farinha, ou a casa de farinha, a mandioca era cultivada por nós, era o principal alimento consumido no quilombo”*.

Tania Marcia complementou sua fala mencionando que: *“Desde muito pequenos precisavam trabalhar para ajudar no sustento dos irmãos mais novos. Não era uma vida fácil. A gente andava a pé. Hoje é tudo asfaltado. Usávamos lamparina”*.

Tania explica que: *“Antes aqui tinha o nome de Marra-égua. Antigamente tinha uma raia de corrida. Agora não tem mais nada no lugar. É um lugar de plantação de cana”*.

Para esse dia de encontro, a poesia “O som dos meus ancestrais” foi lida novamente pela pesquisadora. A Professora Renilda trouxe algumas fotos de sua família para compartilhar com os alunos e os participantes da roda de conversa. Em seu relato, a professora explicou que sempre morou no Quilombo de Cacimbinha, mas que existe uma relação muito forte entre os Quilombos de Cacimbinha e o Quilombo de Boa Esperança. Renilda descreveu que *“a família toda trabalhava junto, as pessoas daqui são bem tranquilas, cada um tem seu pedacinho”*. Ao falar de sua família, Renilda mencionou: *“Meu pai trabalhava nas lavouras de mandioca, fazia farinha. Aqui tinha um moinho, mas desmanchou. A gente fazia até rapadura”*. Renilda continua contando: *“Meu pai era mestre jongueiro, e minha mãe dançava a noite inteirinha. Eles gostavam demais. Eles acendiam uma fogueira e cantavam músicas criadas por eles mesmos”*. *“Meu pai dizia que era descendente de índios botocudos porque ele tinha a cor da pele amarela. Já minha mãe era descendente de ex-escravizados”*. O pai de Renilda atendia pelo nome de Romário Dias dos Santos e era conhecido como homem do porco, pois criava porcos e vendia banha. Sua esposa, Maria Batalha dos Santos, ambos já falecidos, criaram os filhos com os frutos do trabalho, plantando milho, mandioca e criando galinhas e porcos. Um relato que chamou muita atenção foi o da professora Renilda ao relatar que *“os estudantes de Boa Esperança foram vistos por muito tempo como aqueles que não seriam capazes de aprender a ler e a escrever, sempre apresentavam muita dificuldade e muita indisciplina”*.

Tania Márcia Hora Ferreira expressou sua opinião sobre esse tema contando um fato que lhe ocorreu: *“Uma vez apareceu um fotógrafo aqui no quilombo querendo fazer umas fotos com os quilombolas carregando cestas com abacaxi. Falei para ele que não concordava com esse tipo de estereótipo. Quero que tire fotos de todas as profissões que temos hoje em nosso quilombo”*. Tânia relatou que é importante pensar que há pouco tempo, nossas crianças cresciam sem muita expectativa de serem alguém, com estudos e faculdade. E hoje, na comunidade, há advogados, professores, engenheiros, enfermeiros, historiadores, entre outras profissões. Por fim, foram feitos os agradecimentos aos participantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos Griôs representam pessoas que preservam e contam histórias do seu povo. Nesta pesquisa, essas narrativas são ilustradas por Renilda, Penha, Tânia Marcia e Tereza, mulheres que narram com propriedade as histórias de sua comunidade quilombola. O objetivo desta pesquisa é mostrar como as narrativas quilombolas podem contribuir para o processo de alfabetização de estudantes de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da EMEF Pluridocente Jiboia, localizada no Quilombo de Boa Esperança, em Presidente Kennedy/ES. Essa pesquisa trouxe à tona alguns desafios e algumas conclusões após sua aplicação.

É necessário ter em vista que a potência das narrativas quilombolas no processo de alfabetização se torna real quando se trata essencialmente da valorização e da autoestima de estudantes quilombolas.

Por muito tempo, esses estudantes foram vistos como pessoas incapazes de aprender a ler e a escrever, sendo estigmatizados e carregando um sentimento de inferioridade e exclusão social.

Nesse sentido, este estudo analisou os anseios da comunidade quilombola no que tange ao seu resgate cultural. Existe uma sede muito grande, uma vontade, por parte dos estudantes e das lideranças da comunidade de que sua história seja contada e, mais importante, que seja ouvida. Há um clamor para que sua história não seja esquecida, mas sim respeitada e vista com carinho e humanidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação N19. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, 2002.

BOYES-WATSON C, Pranis K. No coração da esperança: **guia de práticas circulares: o uso de círculos de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima de Bastiani [internet]. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas; 2011. Disponível em: https://parnamirimrestaurativa.files.wordpress.com/2014/10guia_de_praticas_circulares.pdf Acesso em 10 de novembro de 2022.

BRASIL. **Código Penal de 1890**. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASÍLIA. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). DF/ 2011. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDUwO-A%2C%2C> Acesso em: 26 dez.2022.

BRONZ, Dedorah; O'DWYER Cantarino Eliane. **Cartografia Social do Quiepa Quilombo de Boa Esperança**. Universidade Federal Fluminense (UFF).2020.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986. _____ . The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. Panda Educação, 2018.

DE ARAÚJO, Leonor Franco et al. O Projeto Quilombo: Estudo de Caso Cacimbinha e Boa Esperança. Município de Presidente Kennedy. Espírito Santo. **Dimensões**, n. 4, 1995.

DE MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 39ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987.

GOMES, Laurentino. **Escravidão–Vol. 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Globo Livros, 2019.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educação: 2018. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=negro> Acesso em 20 de junho de 2023.

JACCOUD, L. **Racismo e República**: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. Brasília: IPEA, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE–Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas/SP, julho de 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 4, n. 2), p. 333-354, 2000.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto para a educação do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livrosdiversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>. Acesso em 20 de junho de 2023.

MOURA, Clóvis. **Quilombos Resistência ao escravismo**. 3ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1993. Pag.11.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Desafios à formação docente: gênero e diversidade na escola. **Gênero feminismo**: Convergência e (in) disciplinares Brasília: Ex. Libris, 2010.

SILVA, Sandro José da. **Quilombolas no Espírito Santo**: identidade e territorialidade. B.Dimensões. Volume 18. Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. Pag. 273.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **O poder da capoeira**: navalhas e rabos –de-arraia na luta política do Rio antigo. Revista Nossa História, N. 5. Biblioteca Nacional, março 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**/Michel Thiollent. 1986.

VIANNA, Leticia; IPHAN. Patrimônio imaterial: legislação e inventários culturais. A experiência do Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular. **Celebrações e saberes da Cultura Popular**, p. 15-24, 2004.

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira**. Rio de Janeiro - SPRINT. 2ª edição-1998

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1991. Pag. 55.

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES/AS À LUZ DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

READER TRAINING PRACTICES IN THE LIGHT OF AFRO-BRAZILIAN LITERATURE WITH BASIC EDUCATION STUDENTS

DOI: 10.29327/5385008.1-16

Quitilane Pinheiro dos Santos¹
Nilda da Silva Pereira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo aborda a questão das práticas de formação de leitores/as, tendo como enfoque a prática da Literatura Afro-brasileira com estudantes da educação básica, a experiência aconteceu com uma turma de 6º ano em escola municipal de Ensino Fundamental de São Mateus, ES. Questionamos como as professoras de Língua Portuguesa poderiam aprimorar suas estratégias de promoção da leitura, incorporando a Literatura Afro-brasileira de maneira efetiva em seus planos de ensino. Os objetivos da pesquisa foram investigar o desenvolvimento dos/as estudantes por meio das práticas pedagógicas de Literatura Afro-brasileira, promover estratégias para a formação de leitores críticos e sensíveis à diversidade étnico-cultural do Brasil, e analisar os resultados obtidos com as práticas junto aos/as professores/as e estudantes participantes. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação e questionários destinados às professoras, pedagoga, autora e estudantes. Houve a visita da escritora Taís Espírito Santo aos/as estudantes, em diálogo presencial ratificando a realidade da literatura afro-brasileira e peculiaridades sobre sua trajetória de vida e de escritora. Os dados coletados foram analisados e serviram para reforçar práticas que visam à formação de leitores/as críticos/as e sensíveis à diversidade étnico-cultural brasileira. Conclui-se que é possível contribuir para uma educação mais inclusiva e representativa, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e saberes étnico-raciais, assim como o desenvolvimento de leitores críticos e culturalmente sensíveis.

Palavras-chave: Formação de leitores. Literatura afro-brasileira. Educação étnico-racial. Práticas pedagógicas. Sequência didática em Educação Básica.

ABSTRACT

This article addresses the issue of reader training practices, focusing on the practice of Afro-Brazilian Literature with basic education students, the experience took place with a 6th year class at a town elementary school in São Mateus-ES. We questioned how Portuguese language teachers could improve their reading promotion strategies, incorporating Afro-Brazilian Literature effectively into their teaching plans. The objectives of the research were to investigate the development of students through pedagogical practices of Afro-Brazilian Literature, promote strategies for the formation of critical readers and sensitive to Brazil's ethnic-cultural diversity, and analyze the results obtained with the practices together to the participating teachers and students. The methodology used was action research and questionnaires aimed at teachers, pedagogues, authors and students. There was a visit by the writer Taís Espírito Santo to the students, in a face-to-face dialogue confirming the reality of Afro-Brazilian literature and peculiarities about her life trajectory and as a writer. The data collected was analyzed and served to reinforce practices aimed at training critical readers sensitive to Brazilian ethnic-cultural diversity. It is concluded that it is possible to contribute to a more inclusive and representative education, promoting the recognition and appreciation of different cultures and ethnic-racial knowledge, as well as the development of critical and culturally sensitive readers.

Keywords: Reader training. Afro-Brazilian literature. Ethnic-racial education. Pedagogical practices. Didactic sequence in Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

A incorporação da literatura afro-brasileira nas práticas de formação de leitores/as na educação básica pode contribuir para uma maior identificação e valorização dos/as estudantes com a sua própria história e cultura, promovendo a consciência étnico-racial, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. Para que o ensino culturalmente relevante seja efetivado no chão da sala de aula, é necessário que o/a mediador/a do conhecimento na dinâmica do trabalho educativo, isto é, o/a professor/a, tenha uma sólida formação teórico-prática; caso contrário, o objetivo desse ensino - que é auxiliar no processo do desenvolvimento da autoestima de todos/as estudantes - tende-se ao fracasso.

Sabe-se que os/as indígenas, negros/as, brancos/as, amarelos/as, italianos/as, japoneses/as, americanos/as e africanos/as, assim como os/as brasileiros/as e todos/as os/as hominídeos/as do mundo possuem o mesmo ancestral comum. Um dos pilares da educação proposto por Jacques Delors (Delors et al, 2012) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) é o saber conviver com o outro e o respeito à diversidade, sendo desafiador para todos, visto que diariamente são noticiados conflitos étnicos no oriente e ao redor de todo o mundo.

Concordando com as ideias de Delors et al (2012) e com o teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2011), pois entendemos que o ensino culturalmente relevante deve ser alinhado com o currículo multicultural, sendo uma pedagogia com a proposta de capacitar a todos/as os/as estudantes em aspectos intelectual, social, emocional e político para conviver em um mundo globalizado, na dimensão cultural e do deslocamento da cultura, da alta cultura americana e europeia para a valorização das culturas dos países de origem multicultural como o Brasil e outros países do terceiro mundo.

O problema que norteou a pesquisa foi saber como os/as professores/as de Língua Portuguesa de Escola Municipal de Ensino Fundamental, podem aprimorar suas práticas de incentivo à leitura em turmas de 6º ano, incorporando de forma mais efetiva a Literatura Afro-brasileira em seus planos de ensino, promovendo maiores compreensões, apreciação da diversidade cultural/ étnica entre os/as estudantes e melhoramento de suas aprendizagens de modo integral?

Objetivando investigar o desenvolvimento dos/as estudantes a respeito de práticas pedagógicas de Literatura Afro-brasileira, na disciplina de Língua Portuguesa, que visam estratégias voltadas à formação de leitores/as, o desenvolvimento do pertencimento étnico-racial e promoção da diversidade étnica cultural. Como objetivo específicos elencamos: organizar uma seleção de obras literárias contemporâneas de autores afro-brasileiros enriquecendo o acervo literário escolar; realizar práticas pedagógicas de Literatura Afro-brasileira que visam estraté-

gias voltadas para a formação de leitores/as, o desenvolvimento do pertencimento étnico-racial e promoção da diversidade étnica cultural; acrescentar a leitura como agente transformador, utilizando autora que trabalha com a metodologia de prática literária na escola.

É perceptível que as práticas educacionais, em especial no que diz respeito à Literatura, têm predominantemente priorizado obras de autores de etnia branca. Isso negligencia não apenas a diversidade étnica e cultural do Brasil, mas também vai de encontro às diretrizes legais e pedagógicas que enfatizam a importância do ensino culturalmente significativo (Brasil, 2004). Como defensora da diversidade e da justiça social, acredito que a escola deve ser um espaço onde todas as vozes e culturas sejam representadas, para que os estudantes possam se identificar e se sentir valorizados em sua herança cultural.

A Literatura Afro-brasileira, rica em histórias, perspectivas e experiências que refletem a pluralidade da sociedade brasileira, tem sido subutilizada no ambiente escolar. Isso não apenas limita o acesso dos estudantes a um patrimônio literário valioso, mas também perpetua desigualdades e estereótipos (Duarte, 2014). Como educadora e defensora da diversidade, vejo a literatura afro-brasileira como uma ferramenta poderosa para desconstruir estereótipos e promover uma visão mais ampla e inclusiva da nossa sociedade.

A pesquisa se justifica como uma tentativa de promover uma educação mais inclusiva e representativa. O reconhecimento e valorização das diferentes culturas e saberes étnicos e raciais presentes em nossa sociedade são essenciais para a construção de uma identidade nacional plural (FREIRE, 1983). Como defensora da educação inclusiva e representativa, esta pesquisa busca contribuir para a concretização desses ideais na prática educacional.

Paulo Freire já nos alertava sobre a importância de considerar os saberes diversos dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo. Portanto, a escola deve acolher e incorporar os conhecimentos prévios dos/as estudantes, especialmente daqueles que pertencem a segmentos sociais historicamente desfavorecidos (Freire, 1983). Concordo plenamente com essa visão e acredito que é fundamental respeitar e valorizar a bagagem cultural e o conhecimento prévio dos estudantes em sala de aula.

Como referencial teórico priorizamos a Lei 10.639/2003 por ser um marco importante no reconhecimento da diversidade étnico-cultural do Brasil e na promoção da igualdade racial no sistema educacional. Ela estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas. Este estudo foi embasado à luz da contribuição de pesquisas focando a temática educação do leitor e afirmação da identidade cultural tais como Stuart Hall (2011) Duarte (2014), Gomes e Marli (2018), Fanon (2020); a leitura/literatura: Zilberman (2012), Souza (2016), Debus (2017) e Rocco (2018), entre outros e Paulo Freire (1983) que nos ensinam a sermos agentes transformadores numa realidade que oprimem seres humanos.

A pesquisa foi realizada com estudantes de turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, com 11 e 12 anos de idades, em São Mateus, no Estado do Espírito Santo. A metodologia envolveu a pesquisa-ação, com entrevistas e participação de professoras, pedagoga, houve também a visita da escritora Taís Espírito Santo aos/as estudantes, em diálogo presencial ratificando a realidade da literatura afro-brasileira e peculiaridades sobre sua trajetória de vida e como escritora. Os dados foram analisados, discutidos e se propôs uma sequência didática envolvendo obras e autores/as que abordam a cultura Afro-brasileira e seus aspectos em sala de aula.

Mostramos neste artigo o resultado de uma intervenção pedagógica junto às crianças destacando que é possível contribuir com práticas mais inclusiva e representativa, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e saberes étnico-raciais, assim como o desenvolvimento de leitores críticos e culturalmente sensíveis.

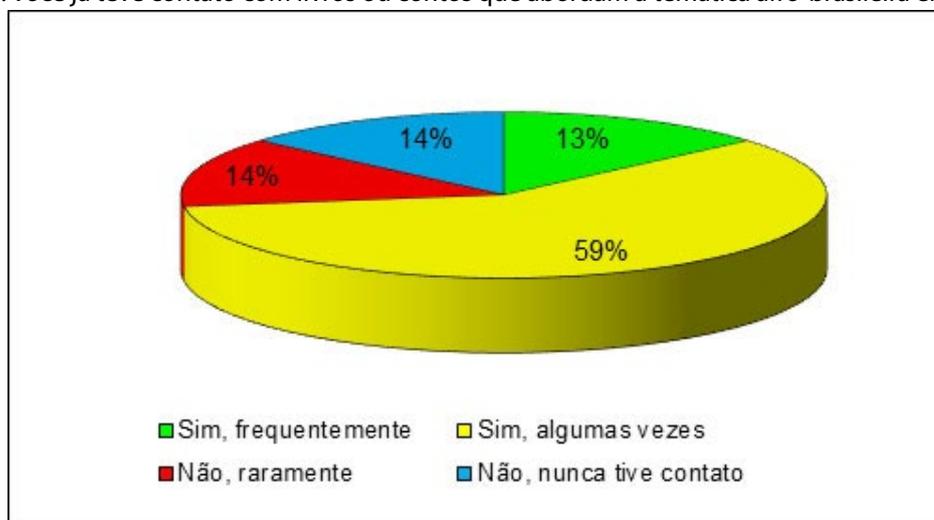
Todos os dados produzidos na pesquisa de campo puderam ser comparados e contrastados com o que outros/as autores/as já elencaram em seus estudos anteriores, como Antônio Cândido, Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Stuart Hall, Conceição Evaristo e outros.

2. PERCEPÇÃO DOS/AS DOS/AS ESTUDANTES SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para conhecimentos sobre a percepção dos/as estudantes, elencamos 06 questões objetivas junto aos/as 22 educandos/as participantes da prática de formação de leitores/as em Literatura Afro-brasileira e as respostas foram tabuladas em gráficos ou quadros.

A primeira questão abordou sobre o contato dos/as estudantes com livros e contos sobre o tema afro-brasileiro em sala de aula:

Gráfico 1: Você já teve contato com livros ou contos que abordam a temática afro-brasileira em sala de aula?



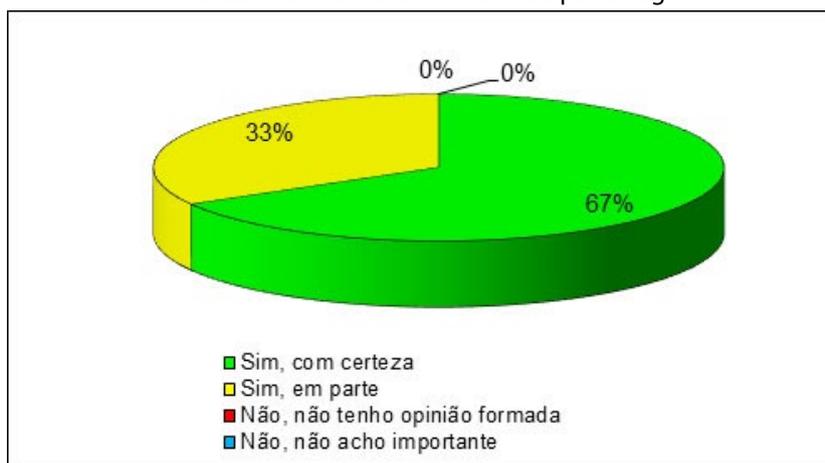
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O percentual mais elevado, 59% foi com a resposta “Sim, algumas vezes”. 14% indicaram “Não, raramente”; 14% marcaram “Não, nunca tive contato” e 13% responderam “Sim, frequentemente”.

As respostas apontaram que a maioria já teve o contato, se não foi com obras completas, foi com histórias, o que reforça, positivamente que o caminho que a escola percorre não é de negação da aproximação dos/as estudantes com a literatura afro-brasileira.

A pergunta número 2 envolve a opinião dos/as estudantes sobre a importância de conhecer e valorizar a cultura e história do povo negro, conforme se apresenta no Gráfico 2.

Gráfico 2: Na sua opinião, a literatura afro-brasileira é importante para conhecermos e valorizarmos a cultura e história do povo negro?

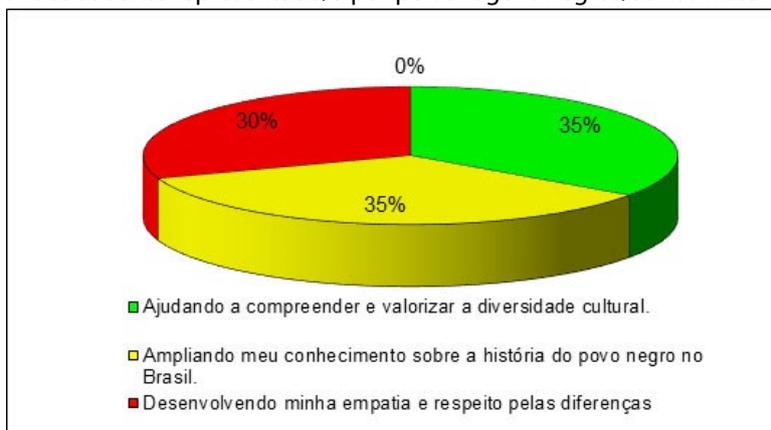


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As respostas dos/as foram que 67% disseram “Sim, com certeza”; 33% indicaram “Sim, em parte”, não houve outras respostas (de cunho negativo). Assim, as expressões dos/as estudantes refletem que percebem a literatura afro-brasileira contribui para que conheçam e valorizem a cultura e a história do povo negro.

O questionamento 3 averigua dos estudantes se os personagens das histórias que leem os representam, de acordo com a descrição do Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3: Você se sente representado/a por personagens negros/as nas histórias que lê?



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Apesar de haver uma variedade maior de opiniões, a maioria, 59%, indicou “Às vezes, depende da história”; 18% responderam “Raramente, poucas histórias têm personagens negros/as”; 14% que “Sim, sempre”; e 9% afirmaram “Não, nunca me sinto representado/a.”

Essa falta de identificação da maioria pode ser em função de conhecerem poucos personagens negros em histórias trabalhadas pela escola. A falta de pertencimento e proximidade é justamente por não fazerem parte da literatura que estão lendo.

A 4ª pergunta, de acordo com o Gráfico 4, investiga se os/as estudantes acreditam que a leitura de Literatura afro-brasileira pode auxiliar na sua formação como leitor/a.

Gráfico 4: Como você acredita que a leitura de livros que trazem histórias e personagens negros/as pode contribuir para a sua formação como leitor/a?



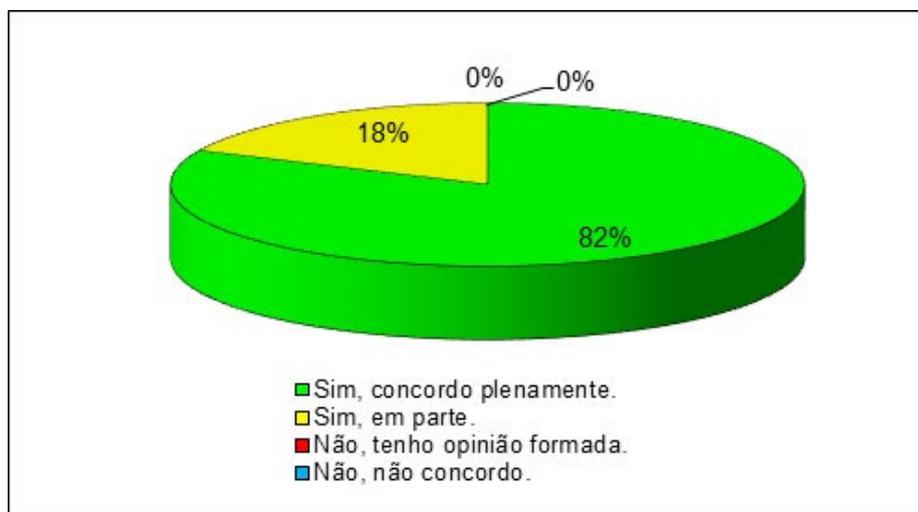
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

35% dos/as estudantes participantes do 6º ano indicaram “Ampliando meu conhecimento sobre a história do povo negro no Brasil”; 35% destacaram “Ajudando a compreender e valorizar a diversidade cultural.”; 30% marcaram “Desenvolvendo minha empatia e respeito pelas diferenças.”; e nenhum dos/as estudantes marcou a opção “Não vejo uma contribuição específica”.

Desta forma, os/as estudantes compreendem a relevância de histórias e personagens negros em sua formação como leitores, apenas um grupo de 07 estudantes não percebem essa contribuição, o que requer um trabalho motivador mais intensivo neste sentido, o que pode ser explicado a partir das respostas à questão 5.

A questão 5 indaga a opinião dos participantes sobre a escola ofertar mais livros sobre a cultura afro-brasileira para leitura, cujas respostas constam no Gráfico 5.

Gráfico 5: Na sua opinião, a escola poderia oferecer mais livros que retratem a cultura afro-brasileira em suas atividades de leitura?



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

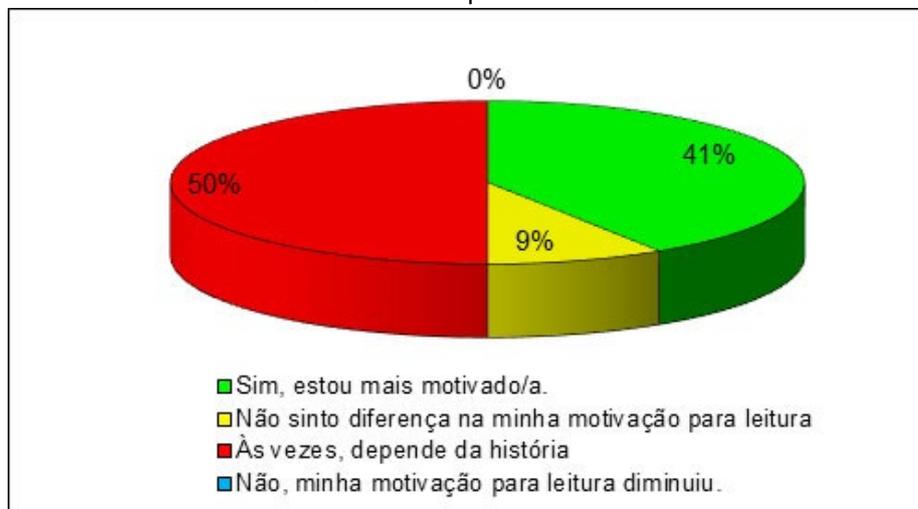
As respostas ilustradas no gráfico destacam que 82% “Sim, concordo plenamente” e 18% “Sim, em parte”. Desta forma, os respondentes foram afirmativos em suas indicações. As opções “Não tenho opinião formada.” e “Não, não concordo.” Não foram marcadas.

Neste sentido, os/as estudantes são desejanter por mais oferta de literatura afro-brasileira, cabendo à escola investir neste sentido, através da solicitação dos/as professores ante a necessidade dos/as estudantes.

Percebe-se que se não há exemplares diversos deste tipo de literatura, os/as estudantes não têm opção e, conseqüentemente, a motivação não procede como poderia ser, caso houvesse disponível obras de literatura afro-brasileira.

O questionamento 6 interroga justamente sobre a motivação dos/as estudantes em ler mais, após conhecer obras sobre a literatura afro-brasileira.

Gráfico 6: Você se sente motivado/a a ler mais após conhecer obras de literatura afro-brasileira?



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As respostas foram coletadas após as atividades desenvolvidas pela pesquisadora e após a visita da autora, sendo: que 50% afirmaram “Às vezes, dependa da história”; 41% responderam “Sim, estou mais motivado/a.”; 9% “Não sinto diferença na minha motivação para leitura”; e nenhum dos participantes disseram “Não, minha motivação para leitura diminuiu”.

Assim, o trabalho desenvolvido em pouco tempo e com número reduzido de livros com história sobre a cultura afro-brasileira influenciaram a motivação dos/as estudantes.

Mais uma vez se destaca que, se o acervo da biblioteca escolar adquirir mais exemplares, deste tipo de literatura, o interesse dos/as estudantes pode ser bem mais intenso do que se apresenta hoje.

Foram aplicadas 03 questões subjetivas e suas respostas não foram tabuladas em gráficos, pois expressam ideias de maneira mais extensa e sob o ponto de vista de cada um dos/as estudantes participantes.

Na primeira pergunta “Como você se sente quando lê histórias com personagens negros ou negras como os heróis e heroínas principais?” parafraseando as respostas, 14 (quatorze) dos/as estudantes se mostram identificados/as com os personagens destas histórias, principalmente por representarem sua cor “negra”, como se referem. Alguns apresentam mais argumentos sobre sua etnia, o que remete ao pertencimento que incorporam.

Diferentemente, 08 dos/as estudantes, indicam não sentirem nenhuma diferença de comportamento ou sentimento, julgando que a leitura com esse tipo de personagem é “normal”, como acontece com personagens brancos.

Comparando os grupos de respostas, percebe-se que o pertencimento, a partir da leitura, ainda é um sentimento a ser despertado, trabalhando as características desses personagens e as peculiaridades de cada um, individualmente. Muitas vezes, não assunção da ficção está associada à realidade de não assumir sua negritude.

A questão 2 “Você acha que as histórias da literatura afro-brasileira podem ajudar a tornar as pessoas mais iguais e acabar com o preconceito? Por quê?” revela 21 (vinte e uma) respostas positivas, em que dos/as estudantes inserem falas como “porque os livros podem mostrar que os negros são iguais aos brancos, já que ambos são seres humanos”; “ajudam a perceber e respeitar as pessoas negras como cidadãos”; “as histórias servem para levar respeito aos negros, pois os personagens são importantes, assim como as pessoas também são importantes na vida real”.

Apenas um/a aluno/a destaca que não, pois o preconceito não depende de história, mas das pessoas, de seus sentimentos e da sua forma de agir. Nem com personagens negros as pessoas preconceituosas vão parar de discriminar, é uma questão pessoal.

A literatura afro-brasileira, trabalhada desde a infância, em casa e no contexto escolar, auxiliam as crianças a vencer preconceitos e a enxergar quem ele e o seu próximo são, ou seja, os livros podem mostrar as etnias e sua relevância no mundo, de maneira individual e coletiva, pois a cor da pele não determina sentimentos, valores, capacidades e habilidades.

A terceira indagação "O que você achou de ler e aprender com as histórias e personagens negros e negras? Como essas histórias te ajudaram a conhecer melhor a cultura afro-brasileira? Conte como foi essa experiência para você!" envolveu dos/as estudantes em muitas opiniões semelhantes, pois as crianças do 6º ano perceberam a importância de sua cultura negra ou a do seu colega para o país. Os diálogos refletiram que, em poucas palavras escritas, o que o mundo precisa é de respeito.

A escola é, na maioria das vezes, uma extensão da realidade, do mundo, que trata as pessoas de maneiras diferentes e uma das causas dessas diferenças é a cor da pele, onde o negro passa a ser subalterno, inferior, menor que a etnia branca.

Isso advém de muitos séculos, numa cultura de segregação, discriminação latente em que o negro devia ser subserviente ao branco, como uma pena a ser cumprida. E mesmo que ele estudasse, fosse alforriado e conseguisse um emprego formal, ser preto era como possui uma mancha, algo que o identificasse com menor valor, enquanto pessoa.

3. A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA TRABALHADA NA ESCOLA, SOB A ÓTICA DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO

Prosseguindo com a pesquisa e aplicação dos questionários, a próxima participante foi a professora de Língua Portuguesa do 6º Ano. Conforme a docente, sua experiência na profissão é pequena e é o primeiro ano que trabalha na EMEF Professor João Pinto Bandeira. Conforme se procedeu no subcapítulo anterior, primeiramente os resultados são repassados, para, ao final, serem feitas as discussões em relação aos pareceres e aos respectivos grupos de participantes.

Na pergunta 1 "Você já utilizou obras da literatura afro-brasileira em suas aulas de língua portuguesa?", a professora respondeu que sim, em algumas vezes e, como a pergunta foi objetiva, não houve como explicar de que forma, em que momentos e por quantas vezes ela trabalhou com esse tipo de literatura com os/as estudantes.

Prosseguindo, a segunda questão "Em sua opinião, a inclusão da literatura afro-brasileira no currículo de língua portuguesa é relevante para a formação dos/as estudantes?" ela declarou que sim, é muito relevante, demonstrando sua preocupação com um currículo voltado à valorização étnico-racial, sem qualquer tipo de preconceito e diferença entre as pessoas, o que a lei 10.639, a BNCC e outras diretrizes já preconizam.

Na 3ª pergunta “Quais são as principais dificuldades que você encontra ao trabalhar com obras da literatura afro-brasileira em sala de aula?”. A docente indica a opção “Falta de conhecimento e preparo para abordar o tema”. O que perpassa pela prática na regência, que é pouca e pela formação acadêmica, que não explora essa abordagem, mas, sim, trabalha a literatura brasileira de maneira geral, apenas dividindo-a em períodos e escolas literárias, nada especificamente direcionado à literatura afro-brasileira.

Dessa forma, com a pouca bagagem sobre o assunto e a insuficiência de obras na biblioteca da escola, o trabalho nessa área fica complicado praticamente insignificante, o que contribui para que as abordagens afro-brasileiras não sejam trabalhadas em sala de aula e permaneçam esquecidos; e as atividades voltadas ao negro continuem reduzidas ao dia da consciência negra.

A pergunta 4 “Você recebeu formação específica sobre a Lei 10.639/03 e a importância da literatura afro-brasileira no currículo escolar?” Diretamente, a professora respondeu “Não, não recebi formação, mas considero sua importância”. Mais uma vez se imagina que a formação acadêmica superior não desenvolveu tal abordagem e a escola também não a faça, restando a ela prosseguir com um Programa de Ensino obsoleto, voltado a questões gramaticais, remetendo a leituras comumente abrangentes de temas ligados à cultura branca, praticamente nada que se refira ao negro a não a escravidão a personagens secundários ocupando funções secundárias como empregados/as, pessoas pobres, sem estudo, cidadãos com pouca notoriedade.

A questão 5 “Em suas aulas de língua portuguesa, você aborda temas relacionados à cultura e história do povo negro no Brasil além da literatura?” A professora indica que sim, aborda ocasionalmente, e provavelmente em datas e que se fala da libertação dos escravos e no dia da consciência negra.

Assim mesmo, mais de maneira informativa do que literária, sem explorar personagens negros e sua relevância, apenas de maneira ilustrativa.

A indagação 6 “Você acredita que a literatura afro-brasileira pode contribuir para combater o preconceito e a discriminação racial?”, sua resposta foi: Sim, acredito que pode contribuir significativamente. Desta forma, apesar de não possuir experiência como professora, sua percepção de mundo a leva a perceber a relevância do tema, pois não somente na escola, mas na sociedade os casos de racismo, preconceito e desigualdade étnica tem assumido proporções e projeções alarmantes, o que faz com que enquanto educadora sinta a necessidade de abordar o tema.

Assim, se os/as estudantes tiverem um contato maior com livros e histórias sobre a cultura afro-brasileira passarão a ter mais consciência de seu lugar na escola e fora dela, no mundo, tendo o sentimento de pertencimento.

A 7ª questão objetiva “Na sua opinião, quais são os principais benefícios da inclusão da literatura afro-brasileira no currículo de língua portuguesa para a formação dos/as estudantes?” a professora do 6º ano marcou as três primeiras opções, ou seja, “Ampliação do repertório cultural dos/as estudantes.”; “Estímulo à reflexão sobre a diversidade étnico-racial.”; “Fortalecimento da identidade e autoestima dos/as estudantes negros.”, uma vez que se complementam e asseguram o conhecimento acerca da história e cultura afro-brasileira, que além de vasta é bastante relevante ao país e principalmente ao município de São Mateus, que tradicionalmente se constitui de ampla etnia negra e que carrega muitos aspectos da história e cultura deste povo.

As questões subjetivas reforçam as ideias da professora, porém com mais liberdade e espaço para se expressar.

Na primeira delas “Como você percebe a receptividade dos/as estudantes em relação às obras da literatura afro-brasileira que são trabalhadas em sala de aula?”, em referência aos momentos desenvolvidos pela pesquisadora e pela autora, sua resposta foi “*Entre curiosos e maravilhados. Em algumas situações, percebi algo como confirmação da identidade e parte de sua cultura*”.

Isso se confirma na fala da maioria dos/as estudantes que se mostraram satisfeitos e desejantes por mais livros e histórias que abordassem sua origem, através de personagens negros, como eles, com vidas parecidas, problemas comuns e a necessidade de ser feliz em um mundo sem preconceitos, com a certeza das diferenças, mas apenas para crescimento, nada que separe os povos.

A segunda questão “Quais estratégias têm sido mais eficazes para despertar o interesse dos/as estudantes pela literatura afro-brasileira?”. A escola possui pouquíssimas obras de literatura afro-brasileira e, com isso, a professora explicou que utiliza “*Apresentação de obras e disponibilidade para que possam folhear. Conversas sobre a importância e a novidade que elas trazem, visto que é bem recente a leitura de textos literários na sala de aula*”. Não é novidade, como a docente descreve, trata-se de ser uma lei nº 10.639 que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira no contexto escolar.

Suas estratégias requerem mais atividades e conhecimento a respeito das abordagens que se necessita fazer a respeito desta legislação e trazê-la sempre para a realidade do povo negro na sociedade.

A terceira e última pergunta “Na sua visão, como a literatura afro-brasileira contribui para ampliar a compreensão dos/as estudantes sobre a cultura e história do povo negro no Brasil?”, traz como resposta: “*Penso que desperta a percepção para algo até bem pouco tempo conhecido e reforça a ideia da diversidade étnico-cultural, confirmando identidades e reforçando subjetividades*”.

Neste sentido, a professora novamente que o tema negritude é algo recente na sala de aula, o que não se pode afirmar, pois há muito tempo já se manifesta a luta por valorizar a cultura e história afro-brasileira, mas que se reduz a determinadas disciplinas e datas específicas nada que se insira gradual e continuamente ao conteúdo programático anual de cada ano.

Depois de anos de formação do povo brasileiro e do conhecimento sobre as etnias que o constituíram, a escola, na pessoa da docente, acredita que a diversidade entre as etnias deve ser reforçada. Mais do que essa atitude, o que se poderia almejar é a valorização do que já se sabe existir, a população negra, assim como as demais.

4. A VISÃO DA PEDAGOGA SOBRE COMO A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA É TRABALHADA NAS TURMAS DE 6º ANO

As sete questões objetivas são diretas, sem a intervenção ou explicação da pedagoga que faz o acompanhamento da professora e dos/as estudantes do 6º ano.

A profissional participante é experiente na educação estadual e municipal. Apesar de ser seu primeiro ano na EMEF, possui bagagem pedagógica suficiente para responder às questões dispostas e para ocupar o lugar onde está.

Se a dinâmica empregada nos questionários anteriores, após todos os resultados, as discussões serão tecidas.

A questão 1 “Você considera importante incluir a literatura afro-brasileira no currículo escolar?”, sua resposta foi “Sim, é fundamental para promover a diversidade cultural e étnico-racial”. Reafirmando o que a professora expressou. Mas para isso, o currículo deveria receber atualizações de maneira geral, e não apenas no componente curricular Língua Portuguesa.

Na pergunta 2 “Na sua opinião, quais são os principais benefícios de utilizar a literatura afro-brasileira nas atividades pedagógicas?”, a pedagoga indicou as três opções iniciais “Favorece a identificação dos/as estudantes com suas origens e culturas.

Promove a reflexão sobre questões de preconceito e discriminação racial. Enriquece o repertório literário dos/as estudantes.”, compreendendo, assim como a professora, que uma ideia complementa as outras e, por isso, inviável marcar apenas uma opção.

Na escola existe o reflexo da vida externa, mas ali os/as professores/as devem estar preparados para desmistificar tais ideias e desenvolver um ensino centrado na inclusão e na valorização das diferenças.

A terceira indagação “Você se sente preparada para abordar temas relacionados à cultura e história do povo negro nas atividades pedagógicas?” Sim, sinto-me preparada e confortável para abordar esses temas. Conforme descrito no início deste subcapítulo, a pedagoga é uma

profissional experiente e provavelmente tem conhecimento sobre os temas transversais, bem como participa de formações pelo estado, sempre atuais, entre eles a temática étnico racial e antirracismo, por isso sua firmeza em se dizer preparada.

Na quarta questão “Como você enxerga o papel da literatura afro-brasileira na formação de leitores críticos e reflexivos?” ela indica que a literatura afro-brasileira tem um papel essencial na formação de leitores críticos, pois promove uma visão mais ampla e plural do mundo.

E essa abordagem deve ser feita na escola, com ilustração de fatos ocorrentes no mundo. São muitos casos de racismo e intolerância que levam à população a medidas extremas, como crimes, por exemplo. Os fatos envolvem artistas, celebridades e esportistas, que têm sua negritude apontada de forma pejorativa e racista.

A literatura, neste sentido pode ser trabalhada em comparação com fatores externos, para que dos/as estudantes tenham consciência de que é preciso agir e se posicionar manifestando seu pertencimento a esta causa.

A pergunta 5 “Na sua opinião, a literatura afro-brasileira deve ser abordada apenas no contexto do mês da Consciência Negra ou ao longo de todo o ano letivo?”, a pedagoga respondeu “Ao longo do ano letivo, de forma contínua”. Entretanto não é o que se constata, na data específica as atividades se intensificam mais, porém de forma romantizada, uma super valorização, que não condiz com a vivência escolar. A própria falta de diálogos e leituras de obras afro-brasileiras é sinal de que faltam mais direcionamentos e planejamentos para o alcance do que a educadora indica.

A quinta pergunta “Qual a sua opinião sobre a representatividade da literatura afro-brasileira nos materiais didáticos e livros utilizados pela escola?”, é expressada por: A literatura afro-brasileira é pouco abordada nos materiais didáticos e livros da escola.

Essa realidade é visível e real. Acompanhando sites de compras de livros, percebe-se que o mercado literário tem investido na propagação de livros novos e outros mais antigos, mas as escolas continuam adquirindo exemplares segundo “a moda” ou a popularidade de editoras e autores de literatura branca, muitas vezes títulos conhecidos e já existentes na biblioteca escolar.

A questão 6 “Como você avalia a importância da formação dos/as professores/as sobre a temática da literatura afro-brasileira e suas abordagens em sala de aula?”, a profissional responde que “A formação dos/as professores/as é fundamental para que possam abordar a temática de forma adequada e consciente”. Falta aos cursos superiores e de pós-graduação cursos na área em questão, bem como atividades que enriqueçam a prática da leitura de literatura afro-brasileira. Esta seria uma alternativa para que os/as professores/as planejassem e inovassem sua prática.

Nas questões subjetivas, a pedagoga pode expor sua opinião e argumentos em relação ao que lhe é perguntado.

A pergunta 1 “Como você avalia a receptividade dos/as estudantes em relação às obras de literatura afro-brasileira utilizadas nas atividades pedagógicas? Cite exemplos.” A participante avaliou as atividades de literatura afro-brasileira como de grande aceitação pelos/as estudantes do 6º Ano e um exemplo foi o diálogo feito com os/as estudantes e a pesquisadora, em que puderam, através da leitura, perceber características pessoais iguais ou parecidas com as de personagens.

Ela explica que nunca percebeu a quantidade insuficiente de livros paradidáticos sobre a temática afro-brasileira, sendo uma falha, que provavelmente ocorreu com a professora do 6º ano, passando despercebido até o momento da pesquisa.

A questão 2 “Quais são os principais desafios que você identifica ao trabalhar com a literatura afro-brasileira na escola?”, a resposta envolve dois pontos principais: a formação insuficiente ou a falta desta ao professor e a falta de material/livros na biblioteca da escola. Sobre o primeiro ela esclarece que o professor sem direcionamento nesta literatura não sabe como lidar em sala de aula, por desconhecimento, não motivando seus estudantes a ler. E a falta de livros no acervo da biblioteca é também gerado pela omissão docente e pedagógica, pois se não há exemplares de literatura afro-brasileira existe a necessidade de adquiri-los de alguma forma, em especial pela gestão.

A terceira e última indagação “Como você vê a possibilidade de ampliar o uso da literatura afro-brasileira no currículo da escola? Quais estratégias você sugere?”. Se o professor não recebeu formação acadêmica para a atuação com a literatura afro-brasileira, a escola precisa oportunizar momentos de estudos e pesquisa sobre a temática; também pode sugerir à Secretaria de Educação ofertar cursos para professores/as de Língua Portuguesa nesta área; a utilização do Lied, dos projetores/Datashow também se fazem como recursos úteis a uma prática literária eficaz; criar momentos de diálogos, como roda de conversa se faz relevantes, pois altera a dinâmica diária das aulas. Outra sugestão é o professor ler e conhecer o livro ou a história e fazer propaganda em sala de aula, estimulando a curiosidade dos/as estudantes.

5. A AUTORA E SUAS ABORDAGENS SOBRE COMO A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DEVE SER TRABALHADA NA ESCOLA

Após a imersão da escritora Taís Espírito Santo na turma de 6º ano da EMEF, onde dialogou com os/as estudantes e professora e deixou sua bagagem enquanto mulher, cidadã e escritora negra, num país que cultua a literatura branca, a pesquisadora solicitou que ela deixasse o registro de algumas percepções sobre a literatura afro-brasileira e como ela é e deve ser abordada na escola, mais precisamente em sala de aula.

A questão número 1 “Durante as atividades com os/as estudantes, como você avalia a receptividade deles em relação à literatura afro-brasileira?”, ao que ela respondeu “muito positiva”. Principalmente porque não é comum uma escritora nacionalmente conhecida realizar visita e momento como o que houve. Deve-se considerar que muitos estudantes nunca estiveram em contato com algum/a autor/a.

Na segunda pergunta “Em sua interação com os/as estudantes, você percebeu mudanças em relação ao interesse pela leitura após a introdução da literatura afro-brasileira?”, a resposta foi positiva “Sim, houve um aumento significativo no interesse pela leitura”. A presença da autora de um dos livros que estava sendo trabalhado com os/as estudantes incentivou o seu interesse, foi a realidade fortalecendo a ficção.

A questão 3 “Durante o desenvolvimento das atividades, os/as estudantes demonstraram maior empatia e compreensão em relação à diversidade cultural representada na literatura afro-brasileira?” Não foi possível ela acompanhar as atividades anteriores ao dia da sua imersão na escola, mesmo assim, referiu-se às que havia desenvolvido, declarando “Sim, houve uma maior empatia e compreensão”. Como dito anteriormente, para os/as estudantes a presença de uma escritora é algo diferente e isso prendeu a sua atenção e aumentou a motivação pela literatura afro-brasileira.

A pergunta 4 “Na interação com os/as professores/as, como você avalia a receptividade deles em relação à proposta da pesquisa-ação?”. Sua resposta foi positiva, pois para eles também se configurou como uma novidade ter a autora ali, reforçando o trabalho desenvolvido anteriormente sobre leitura e sobre a relevância da literatura afro-brasileira, sendo, ela, uma de suas representantes.

A pergunta 5 “Durante o estudo, você observou mudanças nas práticas pedagógicas dos/as professores/as relacionadas à promoção da leitura e valorização da diversidade cultural na escola?”, ao que ela respondeu “Sim, houve mudanças significativas nas práticas pedagógicas”. Principalmente ao perceber que a literatura afro-brasileira e seus autores existem, mas que a escola não tem dado a devida importância, deixando apenas para datas temáticas e se esquecendo de aplicar a lei 10.639.

A questão 6 “Como a interação com os/as estudantes e professores/as contribuiu para alcançar melhores resultados no estudo?”, a autora indicou que o trabalho ampliou a compreensão sobre a formação de leitores a partir da literatura afro-brasileira; enriqueceu o desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática e favoreceu a valorização da diversidade cultural na escola. Conforme as respostas da professora e da pedagoga, esses resultados são complementares ao que a literatura afro-brasileira pode oferecer em leitura e na formação crítica e consciente de estudantes/as cidadãos/ãs.

A pergunta 7, última objetiva, “Em sua opinião, quais os principais benefícios decorrentes da pesquisa para a formação de leitores críticos a partir da literatura afro-brasileira?”. A escritora Taís Espírito Santo indicou: maior consciência sobre a importância da representatividade na literatura; ampliação da empatia e compreensão sobre diferentes culturas e identidades; melhoria na habilidade de análise e reflexão crítica dos/as estudantes sobre as obras literárias.

Assim, a autora mostra a necessidade de estabelecer um trabalho sistemático em literatura afro-brasileira, considerando a leitura parte essencial do processo ensino-aprendizagem dos/as estudantes e, por isso, deve haver uma intensificação da escola em buscar melhorias, entre elas, o acesso dos/as estudantes a livros e histórias sobre a temática.

As três questões discursivas alargam e empoderam as ideias elencadas pela autora.

A primeira “Como você descreveria a experiência de interagir diretamente com os/as estudantes e professores/as durante a pesquisa-ação?”, a escritora insere: *É fantástico, porque eles veem que tudo é possível, ainda mais quando é uma escritora negra, da mesma cor que a maioria deles.*

De fato, a imersão da escritora no contexto escolar de sala de aula foi muito relevante, pois até antes dela chegar, falava-se nas oportunidades que as pessoas negras não possuem, em maioria, e que podem ter. Aí, no último dia ela chega e cria uma explosão de êxtase dos/as estudantes, que nunca vivenciaram tal experiência.

Na questão 2 “Quais foram os principais desafios encontrados ao conduzir as atividades com os/as estudantes e como eles foram superados?”. Taís Espírito Santo responde da seguinte forma:

Acredito que seja na hora das perguntas, pois todos querem falar ao mesmo tempo e também quando perguntaram da minha religião. Mas nos dois consegui me sair bem; no primeiro pedi que quem quisesse falar que levantasse a mão; e no segundo respondi que acredito em Deus.

Os/as estudantes, por serem, em maioria crianças, questionam bastante e a curiosidade aumenta se não forem sanadas suas indagações. Desta forma, a partir do momento que a escritora respondeu e organizou o momento das falas, eles se sentiram orientados e se acalmaram.

A pergunta 3 “Como você percebe que a literatura afro-brasileira contribuiu para a formação de leitores críticos e reflexivos dos/as estudantes ao longo do estudo?”. A autora descreve suas percepções quando diz:

É importante demais para todos conhecerem muito mais da nossa história e se ver nela. É bom a gente falar da gente, sem estereótipos, sem forçação de barra. Eu tenho gostado, porque estão chamando as pretinhas para serem rainhas, princesas, e isso eu não via quando era criança. Eu gosto porque mexe com a autoestima delas.

A literatura é ficção, mas pode modificar a realidade, pois a partir dela as pessoas se tornam mais críticas e pessoas críticas e conscientes têm condição de interferir e mudar o mundo.

Apesar de muitas formas de abuso e preconceito existirem na sociedade, na escola e em todos os lugares, a autora ilustrou que os negros estão, gradativamente, conquistando outros papéis, antes apenas ocupados por personagens/pessoas brancas.

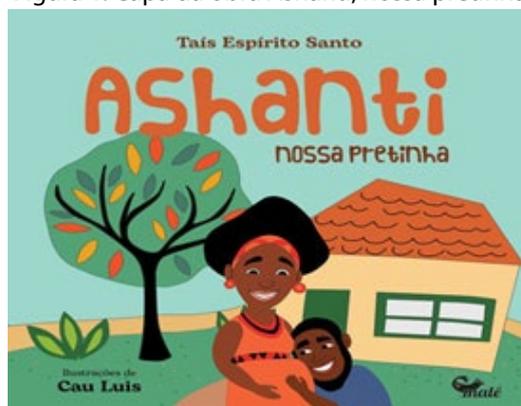
Após a apresentação dos resultados das quatro aplicações de questionários, passamos as discussões, tendo em voga as respostas coletadas e as pesquisas realizadas à luz da literatura existente sobre o tema.

Durante os diálogos desenvolvidos na pesquisa-ação, foi possível identificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a literatura Afro-brasileira; um estudante falou que leu Machado de Assis / Um HQ – A professora regente em seguida argumenta acerca do embranquecimento atribuído por muito tempo ao escritor (Cosson, 2016) para a turma.

A exposição das obras de Literatura afro-brasileira gerou inquietações e curiosidades nos estudantes, pois muitos só tiveram o primeiro contato naquele momento.

Em *Ashanti: nossa pretinha* – Tais Espirito Santo – ocorreu a pergunta afetuosa do estudante sobre o nascimento de Ashanti. A condutora da Ashanti no trabalho de parto. “Conduzida por uma luz... - é um anjo protegendo seu nascimento?” Esta parte abrange a Ancestralidade, pois o povo negro advém de ancestrais africanos e isso não poderia deixar de seu destacado, para que os/as estudantes pudessem compreender que é um povo com tradições, conforme as demais etnias.

Figura 1: Capa da obra Ashanti, nossa pretinha.



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Sobre *Pretinha de neve e os sete gigantes* – o estudante fez alusão à história de Branca de Neve e os sete anões. Outro dado significativo que colaborou para o comprometimento dessas narrativas, foram as informações geográficas acerca da África e personagens protagonistas negros dando vida à princesa, rainha e rei. Em dado momento, outro estudante pergunta: - “África tem neve?”, daí a importância de a escola orientar a pesquisa sobre essas e outras informações.

Em seguida, a afirmação a estudante - ‘Legal, ler histórias com protagonistas negros’ Seu primeiro contato com a literatura afro-brasileira foi naqueles dias.

Figura 2: Capa da obra Pretinha de Neve e os sete gigantes.



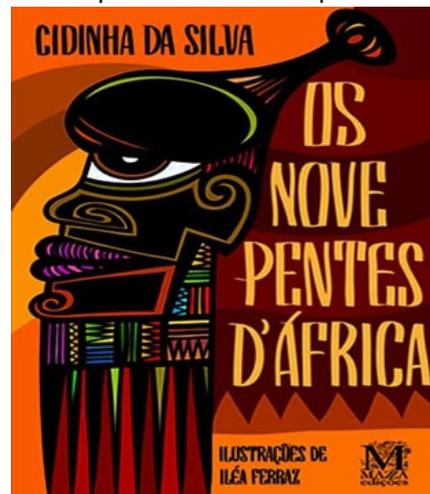
Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Os nove pentes d' África – em que a pesquisadora iniciou a aula projetando a imagem de um pente garfo tecendo perguntas -Alguém usa ou já usou um pente garfo? Conhece alguém que usa? Pesquisar sobre o pente Garfo – O estudante comentou sobre a simbologia e apresentou o pente Garfo à turma. Assim a vida real confirma a ficção neste simples objeto.

A presença dos avós no convívio dos sujeitos da pesquisa – Quem tem uma avó ou avô que gosta de contar histórias? Muitos levantaram as mãos. Alguns estudantes moram com eles. A pesquisadora explicou a importância de Griôs (contadores de histórias) na socialização de saberes e de fazeres da cultura.

Ainda em *Os nove pentes d' África* – A história é narrada a partir de um núcleo familiar cujo patriarca é um talentoso escultor e contador de histórias para os nove netos pentes.

Figura 3: Capa da obra Os nove pentes d'África



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Na obra a palavra garfo se reafirma como elemento simbólico da cultura afro.

A pesquisadora identificou que a utilização de obras, em que os personagens negros têm uma presença positiva, contribui para a construção de identidade e autoestima.

Com qual penteado eu vou? Obra de Kiusam de Oliveira.

Figura 4: Capa da obra *Com qual penteado eu vou?*



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Figura 5: “Eu sou Monifa, me vejo nela!”



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Representatividade das alunas e estudantes através da imagem do cabelo da personagem, conforme a Figura 4, acima.

A cor negra aparece com muita frequência associada a personagens maus: “O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência” (Rosemberg, p. 84). A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham.

Os cabelos crespos das crianças afrodescendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas trançinhas e nos cabelos crespos ao natural.

Trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula, são algumas atividades que podem desconstruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos.

Meu crespó é de rainha, de bell hook – foi feita leitura coletiva – tecendo diálogos, muitos estudantes não quiseram ler, e isso não foi empecilho para desistir. A atividade iniciou com os/as estudantes mais tímidos e depois iniciaram sua fala, destacando orgulho em ser negro, em possuir o cabelo crespó, outros reafirmaram não se aceitarem, desejando ser brancos e com cabelo liso.

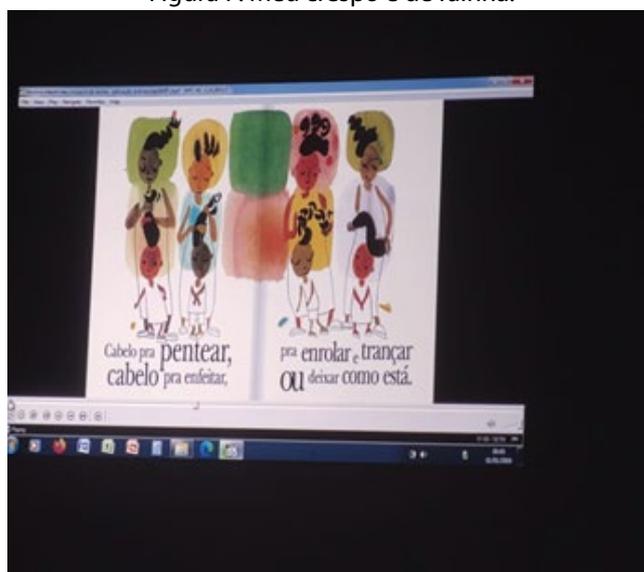
A pesquisadora descontróí o estereótipo por meio da poesia: Meu crespó é de rainha autora bell hooks.

Figura 6: “Meu crespó é de rainha”



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Figura 7: Meu crespó é de rainha.



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Mas as experiências negativas vividas na escola por causa do cabelo crespó, reveladas pela depoente, não param por aí. Quando experimentava diferentes maneiras e técnicas de arrumar o cabelo, a então adolescente negra era vista com estranhamento e com hostilidade por alguns colegas.

Figura 8: Com qual penteado eu vou? Identificação com Kwane



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Alguns estudantes foram se identificando com personagens e isso causou o sentimento de pertencimento, como se colocassem no lugar destes.

Foram desenvolvidos debates e atividades de análise de áudios e vídeos; “Filho do vento”. Um conto africano sobre as forças do vento e suas influências na vida dos seres humanos durante tantas gerações.

Figura 9: Vídeo e áudios Filho do vento.



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Como explica hooks (2017), a pedagogia engajada valoriza a expressão do aluno, que merece e busca por um conhecimento que seja significativo. Desse modo, é fundamental fazer da sala de aula um ambiente democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir.

Os sinais de auto rejeição são visíveis nos estudantes, a síndrome do espelho quebrado tudo que se vê no espelho é negativo... nega a estética. Um estudante falou que não gosta da sua cor (parda) e de seu cabelo cheio de ondas, “prefiro longos e liso igual um cantor de banda de rock. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente (Fanon, 2008, p.60).

Frantz Fanon (2008) relata, em sua obra, *Pele Negra, Máscaras brancas*, a recusa dos martinicanos à sua cor, uma vez que internalizaram os valores franceses, assim como a ilusão de serem também brancos e franceses.

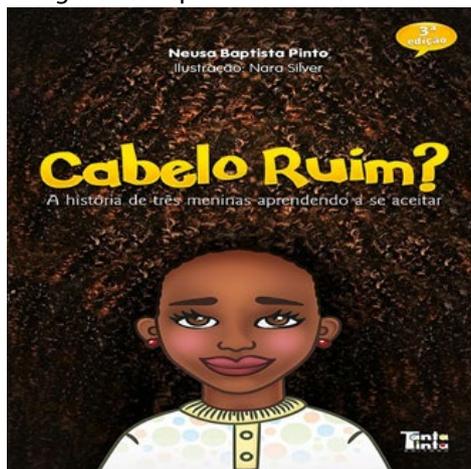
Figura 10: Aluno lendo com qual penteado eu vou?



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar é da autora Neusa Baptista Pinto.

Figura 11: Capa do livro *Cabelo ruim?*



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2023).

Ao levarmos em consideração que o Brasil é um país onde o fenótipo é um elemento de estratificação social e demarcador de posição social dos indivíduos, é necessário que dos/as professores/as consigam agregar valor ao trabalho com textos a partir dos quais estudantes negros possam pensar e refletir sobre a sua história, sobre o seu corpo e cultura. Kabengele Munanga, em *Negritude, usos e sentidos* (2012), afirma que a recuperação e formação da identidade negra começa pela aceitação dos seus traços negroides, para posteriormente atingir seus atributos culturais, intelectuais, morais, psicológicos.

O trabalho com as práticas se organiza ao longo da Educação Básica por meio dos Campos de atuação, que podem ser compreendidos como contextos macro e “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos” (BRASIL, 2018, p. 85). São eles: Campo da vida cotidiana, (este aparece apenas nos anos iniciais), Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo Jornalístico-midiático e Campo de Atuação na vida pública — estes dois últimos aparecem juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação de Campo da Vida Pública.

Neste estudo, centrou-se na análise do “Campo Artístico-Literário” por ser um campo que prevê de antemão a abordagem de textos literários e artísticos, buscando investigar como está sendo pautado o ensino da Literatura Afro-Brasileira no documento, tomando como pressuposto a Lei n.º 10639/03 modificada pela Lei n.º 11.645 de 2008 que torna obrigatório o ensino da Cultura e História Afro-brasileira, africana e também Indígena.

Assim, pensando nos professores/as de língua portuguesa, um dos primeiros movimentos para efetivar uma educação antirracista pode ser através das escolhas dos autores e textos literários para o enfrentamento das questões em pauta. Nesse passo, Lima orienta que

Através da literatura podemos fazer levantamentos de problemáticas sociais, questões sobre o racismo e resgate cultural. Ao engajar o diálogo entre linguagem literária e mundo social, oportuniza-se a reflexão sobre diferentes realidades e as ideias de mobilidade social. O educador pode contribuir com este processo ao promover a visibilidade dos livros literários que apontem a temática negra e a diversidade cultural (Lima, 2017, p. 30).

Desse modo, levar para salas de aulas produções literárias em que o sujeito e o objeto da escrita são os próprios negros é basilar no processo de construção das identidades negras.

Já a literatura afro-brasileira traz em seu enredo o respeito e a valorização dos preceitos africanos e afro-brasileiros, por exemplo, a ancestralidade e a oralidade que permeiam os contos e mitos dessa literatura, pois coloca em seus enredos histórias de personagens negras e negros de forma a abranger a história de luta, resistência e beleza desse povo. Salientamos que foi acerca desse segundo segmento da literatura infantojuvenil – a literatura afro-brasileira – o recorte feito para desenvolvermos as discussões ao longo de toda a pesquisa. Por outro lado, de acordo com Eliane Debus,

Os títulos que circulam atualmente no mercado editorial brasileiro estão divididos em três grandes categorias: 1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas. A primeira categoria está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o tema. A segunda é aquela escrita por escritores afrobrasileiros - mesmo com as dificuldades de delimitação, pois se trata de ‘um conceito em construção’ (Duarte, 2008). A terceira é aquela de autoria africana e traz reflexões que podem resultar em várias subcategorias [...]. (2017, p. 26)

Optamos pela literatura afro-brasileira, pois ela abrange um número maior de espectadores negros, pardos e brancos, desde a educação infantil até a fase adulta, utilizando a imaginação e a criatividade para conscientizar negros e não negros sobre a história de escravização, luta e resistência dos povos da África. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil afro-brasileira, permite aos leitores explorar e compreender a história e cultura africana e afro-brasileira, tornando-os críticos e conhecedores de sua ancestralidade histórica.

Uma das preocupações da escola nos últimos dias tem sido o preconceito nas escolas por parte dos negros, brancos e índios, assim a escola tem buscado diversos métodos para que esse fator não continue nas escolas, visto que o preconceito é crime, gera violência e dificulta a aprendizagem.

De acordo com Mazzon (2009), em 500 escolas públicas brasileiras, evidenciou-se que o preconceito e a discriminação estavam fortemente presentes nos espaços pesquisados, o que sinaliza que o mesmo possa ocorrer em outras escolas do país. Essa constatação reafirma a necessidade do currículo multicultural nas escolas, onde o professor é ator educacional, o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem.

É visível e urgente que se desfaçam enganos forjados, que se valorize o negro de ontem e de hoje, que se apague a história montada e em seu lugar se construa uma outra, livre da visão eurocêntrica.

Afirma-se que o mais antigo exemplo de racismo diz respeito a uma escritura acima da segunda catarata do Nilo no Egito feita a cerca de 2000 a.C. Consta que a partir daquele marco fica proibida a passagem de negros, exceto com o propósito comercial (Azevêdo, 1987, p. 23). Há, porém um contraponto a respeito da caracterização desta escritura, pois em outras histórias afirma-se que as escrituras próximas ao Nilo nada mais eram que a proibição da passagem dos “núbios”, antigos inimigos dos povos egípcios, traduzida de maneira errada pela visão preconceituosa dos europeus (Lopes, 2007, p.16).

O que se sabe então, tendo em vistas as considerações comentadas acima é que o racismo, desde a antiguidade, é a inferiorização do diferente, do selvagem, do bárbaro, entre outros:

O racismo, desde os tempos antigos, é basicamente uma rejeição daquela pessoa que é diferente de nós. Segundo o historiador Heródoto, os antigos egípcios evitavam a companhia de pessoas de rosto claro e cabelos ruivos, como alguns gregos, por considerá-las maléficas; os persas por sua vez, consideravam-se absolutamente superiores ao resto da humanidade; [...] (Lopes, 2007, p. 18).

Outro fator que tenta silenciar as diferenças culturais existentes na escola é o mito da democracia racial, em que são apresentados estudantes de culturas diferentes como se fossem iguais o que acaba contribuindo negativamente para a preservação da riqueza cultural brasi-

leira. Mas o que mostra a realidade é um maior índice de evasão escolar por parte dos negros e também um elevado grau de analfabetos em relação aos outros grupos étnicos. Além disso, os próprios mecanismos didáticos estigmatizam o negro e pregam o etnocentrismo da raça branca.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cultura Afro-brasileira tem sido pouco trabalhada por professores/as no processo de ensino-aprendizagem, desse modo dificulta a formação e a preservação dessa identidade. São ainda escassos projetos na Educação Básica que suscitem o ensino da literatura afro-brasileira e o povo brasileiro; e ainda outra discussão que implica debater sobre o aprender a conviver e a aceitar as diferenças em relação à etnia negra e aos povos indígenas, africanos, asiáticos e europeus, que formam a população brasileira.

Um caminho a ser percorrido deve ser a implantação de projetos que viabilizem o acesso de estudantes de etnia afrodescendente e os demais a livros que retratam a literatura afro-brasileira como eixo central.

A prática apresentada mostra que a escola pode cumprir o papel social de ensinar a cultura afro, com atenção Lei 10639, fundamentalmente importante no processo de reconhecimento da diversidade étnico-cultural do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Caleidoscópio das violências nas escolas. **Brasília**: Missão Criança, v. 2206, 2006.

AZEVÊDO, E; **RAÇA Conceito e preconceito**. São Paulo; Ática 1987

BRASIL. Lei no 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **LEI Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e Educação**. Petrópolis. RJ. 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina,1997.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: Fester, Antônio Carlos Ribeiro (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo/ Editora Brasiliense, 1988, s/p.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: Candido, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988/2011, p. 171-193.

CARVALHO, Thaís Regina de. GAUDIO, Eduarda Souza. **A Literatura Afro-Brasileira na Primeira Infância:** por uma educação das relações étnico-raciais. Revista da ABPN • v. 12, n. 33 • jun – ago 2020. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/abpn,+Gerente+da+revista,+9+%E2%80%93+A+LITERATURA+AFRO-BRASILEIRA+NA+PRIMEIRA+INF%C3%82NCIA.pdf. Acesso em 10 de jun. 2023.

CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais:** as políticas de ações afirmativas no Brasil. In: LIMA, Elizabete David. Educação e relações étnico-raciais: reflexões, pesquisas e experiências. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. 7. ed. revisada - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Abordagens na sala de aula**. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-brasileira:** 100 autores do século XVIII ao XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura Afro-Brasileira:** fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1983.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. Autores Associados, 1983.
- GOMES, Irene. MARLI, Mônica. IBGE mostra as cores da desigualdade. **Revista Retratos**. 11/05/2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em 17 de maio 2023.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, [online], v. 29, n. 1, p. 167-182, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 out. 2023.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo (SP): Cortez Editora, 2011. 102 p. (Coleção questões da nossa época; v. 2)
- LOPES, Ana Lúcia. Considerações sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e suas implicações curriculares. In: SOUZA, Antônia Elisabeth da Silva Nunes; OLIVEIRA, Elias Vieira de (Orgs.). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2008.
- LOPES, N; **O Racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro; Agir; 2007.
- MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus. 2008. 229 f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**. São Paulo: MEC/INEP, 2009.

MELO, Waisenhowerk Vieira de. BIANCHI, Cristina dos Santos. **Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa**. R. B. E. C. T., vol 8, núm. 3, mai-ago.2015. Disponível em: periodicos.utfpr.edu.br. Acesso em: 10 jul. de 2023.

MELO, Elivelton dos Santos. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino das Literaturas Africana e Afro-brasileira: Perspectiva Negra Decolonial na Educação Brasileira**. Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 36, 2021. ISSN: 1806-2555.

MUNANGA, Kabengele et al. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

OLIVEIRA, Ângela Araújo de, Et all, **LEITURA NA ESCOLA: ESPAÇO PARA GOSTAR DE LER** - Instituto de Ensino Superior da FUNLEC – IESF, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (orgs.). **Descolonizando Saberes: a Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

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

TREINTA, Fernanda Tavares et al. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. UFF, Niterói, RJ, Brasil, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf. Acesso em 29 de abr. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 17.ed. São Paulo: Global, 2012.

A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “ANADYR DE ALMEIDA MARCHIORI”: HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

THE MUNICIPAL SCHOOL OF CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION
“ANADYR DE ALMEIDA MARCHIORI”: HISTORY AND EVOLUTIONS

DOI: 10.29327/5385008.1-17

Rosana Marchiori Areia¹
Douglas Cerqueira Gonçalves²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo apresenta a história e evolução da EMEIEF “Anadyr de Almeida Marchiori” localizada em Boa Esperança/ES. Ele traça a evolução da educação no Brasil e destaca o papel da escola na comunidade de Bela Vista. A pesquisa utilizou entrevistas que foram conduzidas para recuperar informações que foram perdidas ao longo dos anos, revelando detalhes, emoções e experiências que não constam nos registros oficiais. O estudo visa resgatar a história da escola e destacar as contribuições da professora Anadyr para a comunidade local.

Palavras-chaves: Resgate Histórico, Evolução, Contribuições.

ABSTRACT

This article presents the history and evolution of EMEIEF “Anadyr de Almeida Marchiori” located in Boa Esperança/ES. It traces the evolution of education in Brazil and highlights the role on schools in the Community of Bela Vista. The research used interviews that were conducted to recover information that has been lost over the Years, revealing details, emoticons and experiences that are not recorded in official records. The study aims to rescue the school’s history and highlight teacher Anadyr’s contributions to the local community.

Keywords: Historical Rescue, Evolution, Contributions.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a história e Evolução da EMEIEF “Anadyr de Almeida Marchiori”, escola localizada no interior do Município do Boa Esperança, Espírito Santo, e sua influência na comunidade educacional. Baseada na afirmação de Saviani (2008):

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (Saviani, 2008, p. 151).

A pesquisa começa traçando a evolução da educação desde os primórdios da colonização, onde a educação era restrita e fortemente influenciada pela religião. Período em que apenas uma parcela privilegiada tem acesso à educação.

A escola Anadyr foi fundada no ano de 1964 pela professora Anadyr de Almeida Marchiori, cujo empenho teve papel vital na formação da comunidade e de gerações de estudantes.

Para destacar essa importância foram feitas entrevistas que desempenharam papel crucial na pesquisa, uma vez que informações importantes foram perdidas ao longo dos anos, e as narrativas dos entrevistados revelaram detalhes valiosos da história da escola que muitas vezes se perderam com o tempo ou com as restrições de documentações. Assim, partindo dessa ideia Bom Meihy afirma que:

Ainda que muitas vezes a produção de depoimentos seja usada como alternativa para preencher vazios documentais ou lacunas de informações e complementar, ou mesmo articular, o diálogo com outras fontes conhecidas, é importante ressaltar que se pode assumi-la isoladamente e partir da análise das narrativas para a observação de aspectos não revelados pela objetividade dos documentos escritos. (Bom Meihy, 2005, p.28).

O artigo também discute a importância de conhecer a história da escola, tanto para os educandos quanto para a comunidade, visando a formação de cidadãos plenos, conscientes e valorizando o patrimônio escolar.

O estudo é baseado em uma abordagem qualitativa e utiliza entrevistas como método de coleta de dados. Ex-alunos, líderes atuais da escola, ex-funcionárias e descendentes da professora Anadyr contribuíram para a pesquisa, proporcionando uma visão completa da história da escola.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A educação no século XX e a mulher no magistério no Espírito Santo

A importância da escola como uma instituição fundamental para a sociedade, destacando sua evolução ao longo da história. Inicialmente, a educação era vista como um meio de transmissão de valores culturais e preparação para o trabalho. Com o surgimento da revolução industrial, a educação passou a preparar trabalhadores para as demandas do mercado de trabalho. No entanto, a escola era inicialmente um privilégio das classes que podiam manter seus filhos afastados do trabalho. Afirmação essa que é baseada em Faria Filho (2010) ao afirmar que:

Os recentes estudos da educação brasileira do século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a permanência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (Faria Filho, 2010, p. 135).

A educação no século XX, no Brasil e no Espírito Santo, possuía ainda um acesso limitado, mas ao longo das décadas houveram avanços significativos, como a introdução de novas abordagens pedagógicas e a democratização com a Constituição de 1934.

Ainda no século XX a mulher no magistério no Espírito Santo vinha destacando sua importância na formação de gerações mais jovens e na redefinição de papéis sociais. No início do século, o acesso à educação era limitado, e poucas as mulheres tinham a oportunidade de ingressar no magistério. Com o tempo, houve investimento na expansão do sistema educacional, incluindo a criação de escolas normais o que abriu novas perspectivas para as mulheres.

No entanto, as mulheres enfrentaram discriminação de gênero e limitações de oportunidades. Mesmo assim, a determinação e o comprometimento das professoras permitiram que eles superassem obstáculos e desafiassem as expectativas sociais. O magistério se tornou campo de empoderamento de mulheres, permitindo-lhes contribuir de forma significativa para a sociedade. Assim como afirma Almeida (1998):

[...] com a possibilidade das mulheres poderem ensinar, produziu-se uma demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada à ideia de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência (Almeida, 1998, p.64).

O impacto das mulheres no Espírito Santo é inegável, pois desempenharam um papel crucial na formação de cidadãos educados e no desenvolvimento do estado. O legado das mulheres no magistério, incluindo o da professora Anadyr, continua a inspirar e moldar o sistema educacional e a sociedade em geral.

No século XIX, a educação de expandiu rapidamente em todo o mundo, tornando-se um direito de todos os cidadãos e reconhecida como chave para o desenvolvimento econômico e social. A história da escola é importante para os alunos compreenderem sua instituição como parte integrante da comunidade e refletirem sobre questões relacionadas ao ensino e à educação. Também se ressalta a necessidade de haver formação continuada para profissionais da educação e a importância de os alunos estudarem a história da educação e da própria escola para fortalecer o senso de pertencimento.

2.2. Contextualização e a história da EMEIEF “Anadyr de Almeida Marchiori”

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Anadyr de Almeida Marchiori” está localizada em uma comunidade rural no município de Boa Esperança, Espírito Santo. A escola atende seis comunidades locais (Bela Vista, Barreira Branca, Cinco Voltas, Cruzeiro, Santa Lúcia e São Cristóvão). Ela teve início em 1964 em uma sala cedida pela Igreja Católica e era originalmente chamada de Escola Singular Bela Vista.

Em 1970, um prédio escolar foi construído com a ajuda da doação feita pela família Marchiori de um terreno, e a escola foi construída. Na época foram construídos 805m² em três salas e dois banheiros, prédio que atendia alunos de 1^a à 4^a série através da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) 41/75 de 28/11/1975. A partir daí a escola passou a ser ampliada e a oferecer educação para mais pessoas.

Em 1979 a escola foi transformada em Escola de 1^o Grau Bela Vista, tornando-se uma unidade completa de 1^o grau, com classes de 1^a a 8^a série, através da portaria E. n^o 1.100 de 05/02/1979 – Diário Oficial (D.O.) E.S. de 07/02/1979.

A escola teve sua bandeira oficial construída através de um concurso feito pela então diretora Luzia De Oliveira Souza em 1998 pelas alunas da oitava série, Luana Oliveira De Souza e Vanessa Oliveira De Souza.

Anos se passaram e em 14/06/2022 a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental “Bela Vista”, sendo a portaria 055-R de 12/06/2022. A unidade foi mantida até junho de 2005 pelo Governo do Estado, a partir de julho do referido ano ocorreu a municipalização através do convênio n^o 142/2005 – Diário Oficial (D.O.) de 22/07/2005.

Após a municipalização da unidade escolar, ela recebeu os alunos das escolas Unidocentes e Pluridocentes de toda a região próxima que foram encerradas, assim, com o aumento no número de alunos, a escola deixou de ter muitas turmas multisseriadas.

Em 2011, aparada pelo Decreto Municipal nº 539/2011 de 27/09/2011, ocorreu a ampliação da educação básica, passando a partir da referida data a ofertar a Educação Infantil (pré-escola) na unidade de ensino. Assim, em 2012 foi alterada a classificação da unidade, passando a ser Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Bela Vista”, no mesmo ano iniciou-se a construção de um novo prédio escolar.

A pedido da comunidade em 2013, mudou-se o nome da escola para Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Anadyr de Almeida Marchiori” através da resolução de nº 044/2023, do Conselho Municipal de Educação de Boa Esperança/ES, com efeitos a partir do ano de 2014. Pedido que foi feito para homenagear a primeira professora desta unidade escolar. A então professora era uma das proprietárias da terra que foi doada para a construção do primeiro prédio escolar.

3. REGIONALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BOA ESPERANÇA/ES

Boa Esperança é um município localizado no Estado do Espírito Santo, conhecido por suas belezas naturais, produção de café, turismo ecológico e conhecida como a Capital Estadual do Ciclismo. Possui uma área de 428,716km² e uma população de cerca de 13.608 habitantes segundo dados do IBGE de 2022.

A economia do município é impulsionada principalmente pela agricultura, com destaque para o cultivo de café e pimenta-do-reino, além da produção e exportação de mamão. Também abriga indústrias de cerâmica (lajotas).

A política educacional do município visa garantir o acesso à educação de qualidade para todos os habitantes, com foco na formação de professores, melhoria de infraestrutura escolar e oferta de programas e projetos que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Todas as escolas são de acesso público e gratuito.

4. DESCREVE E EXPLORA ENTREVISTAS, ACERVOS BIBLIOGRÁFICOS E DOCUMENTAL

A escola possui grande importância para a comunidade e seus moradores, uma vez que graças a ela a comunidade manteve famílias e seus membros na localidade.

Em conversa com ex-alunos da escola obtivemos relatos importantes da história da comunidade, da escola e da professora Anadyr, relatos com detalhes que os documentos não foram capazes de traduzir uma vez que buscam pela objetividade. Assim, baseando-se em Bom Meihy (2005)

quando ele afirma de maneira clara que “Tanto é possível usar a história oral quando não existem documentos como é válido supor a história oral como discurso independente, sustentado por uma série de entrevistas”. Usou-se a história oral para resgatar detalhes sobre a escola e a comunidade.

Relatos como o a ex-aluna, ex-funcionária da instituição e descendente da professora Anadyr, Dalva Marchiori:

Eu comecei a trabalhar na escola com 17 anos, a “Pepi” (Marlene Marchiori – irmã – in memoriam) começou a trabalhar na escola com 13 anos e deu aula para os alunos do Mobral no noturno. Na época mamãe (Anadyr), pegava os “encargos” da escola e distribuía com a gente para ajudar. Trabalhei na escola por 36 anos como servente, até me aposentar. Os contratos na época eram no nome de mamãe, naquele tempo não tinha exigência de cada um ter seu contrato, aí fica tudo no nome de mamãe como a responsável, meu primeiro contrato no meu nome foi em 1977. Mamãe colocava as professoras para morar lá em casa, ela “dava” do bom e do melhor para as professoras ficarem e as aulas continuar acontecendo. A história mais marcante da escola era os desfiles de 7 de setembro que mamãe fazia. Era uma festa que vinha todo mundo, gente de outros municípios (Dalva Marchiori – 2023).

A ex-funcionária e afilhada da professora Anadyr, Iraní de Oliveira Kretli, relata que:

[...] Algumas coisas que vinha da SEDU e eu assinar, já sabia assinar meu nome, aí assinava e, daí por diante, quando começou melhorar mesmo que nem está agora, foi quando que nós aposentamo. É... mas foi uma barra pesada depois que fez esse colégio novo (prédio antigo). Nós tirava água da cisterna ali da Dalva. Já era Dalva que morava aí (nesse momento, aponta o lugar). Nós já tirava água na cisterna ali, aí depois fizeram um poço artesiano. Aí na escola que tem até hoje que melhorou um pouco e, daí por diante foi só melhorando, mas aí também já fui ficando muito fraca, não aguentando mais trabalhar como era de “costume”, que nós plantava, nós plantava de tudo para completar a merenda que vinha do Estado. Entendeu? Nós já trabalhava muito, muito, muito mesmo. Hoje eu falo que quando eu vejo aquele monte de servente. Eu me admiro, tá? Porque nós já “mexemo” até com seiscentos aluno ali e tudo nessa dificuldade todinha. Entre eu e Dalva e madrinha Anadyr, e ela sempre deu força para nós sempre. Ela só falava: minhas filhas vocês têm paciência e um dia vocês são vencer. Aí eu falava assim: não madrinha, nós já acabou as forças, aí quem vai pegar o fácil é os novatos, e como de fato foi verdade (Iraní de Oliveira Kretli – 2023).

A atual secretária da escola, Valdirlene Pereira Calmon, relata que:

A Escola Anadyr foi responsável pelo desenvolvimento do Povoado Bela Vista. Entre os marcos de sua evolução está a construção do novo prédio, que foi inaugurado em 2014. Atualmente, a escola atende alunos do Jardim de Infância até o nono ano do Ensino Fundamental.

Lembro de uma gincana municipal que aconteceu lá no início da década de 2000, na qual ficamos em 1º lugar e conquistamos nosso primeiro computador para a escola. Outro marco foi a chegada da internet anos depois.

Eu comecei a trabalhar na escola no ano de 1996.

Conheci a Dona Anadyr antes mesmo de vir a trabalhar na escola de Bela Vista. A minha mãe comprava coisas de enxoval com ela. Logo que vim trabalhar na comunidade, tornei-me cliente da Dona Anadyr também.

Seguramente, posso dizer que sem a Dona Anadyr não haveria escola na comunidade.

Poucos alunos sabem, de fato, quem foi a Dona Anadyr. Sabem que ela foi professora dessa instituição, mas desconhecem a importância dessa senhora para o desenvolvimento da região de Bela Vista. É importante conhecer a história da escola para preservarem na memória os marcos de seu desenvolvimento (Valdirlene Pereira Calmon – 2023).

O morador da comunidade e ex-aluno da professora Anadyr, Valcir da Costa, 64 anos, relata que:

Hoje eu tô com 64 anos. Fui aluno da Dona Anadyr com 9 anos. Ela foi a minha primeira professora. Estudei na Igreja, que era de madeira ainda. A Dona Anadyr foi minha segunda mãe. Naquele tempo os alunos, todos, respeitavam a professora. A Dona Anadyr não usava o quadro. Ela passava atividades nos cadernos dos alunos, até aprender a escrever. Só depois que usava o quadro, que era de madeira, para copiar.

A moradora da comunidade e ex-aluna da professora Anadyr, Ivanete Pereira da Silva, 58 anos, relata que:

Estudei com a Dona Anadyr nos anos de 1975 e 1976. Em 76 ela estava grávida da Marleide e, ainda assim, subia e descia o morro com aquele barrigão. Trabalhou naquele ano até ganhar neném. Depois a Dona Anadyr voltou a trabalhar como professora até o início da década de 80, então Etinho, prefeito da época, aposentou ela e deu o cargo de Conselheira da escola. Agradeceu muito pelo trabalho da professora Anadyr. Ela era uma mulher incansável.

O senhor José Gineli, 73 anos, morador da comunidade e ex-aluno da escola relata que:

Cheguei na Bela Vista junto com meus tios, em 1962. Tia Anadyr não chegou a dar aula para mim porque eu já tinha a terceira série quando vim pra cá. Fiquei alguns anos sem estudar, depois eu fui estudar na igreja.

Já a ex-aluna e moradora da comunidade, Delúcia Vagmaker, 60 anos, relata que:

Estudei na escola da Bela Vista desde a primeira série até a 8ª série. Estudei com a Dona Anadyr, que além de professora era a Conselheira. Ela fazia a merenda na casa dela, que era muito longe. Ela direcionava a gente na escola e na vida também.

O morador da comunidade, João Gualberto Kretli, 87 anos, relata que:

Quando eu cheguei aqui, por volta de 1963 a Dona Anadyr já dava aula lá na casa dela, eu acho. Depois ela começou a dar aula na igreja. Não tinha escola aqui. Ela morava lá embaixo perto do Córrego da Barreira Branca. Sua avó matriculou meus filho Zeca e Tõe quando eles já tavam com quase oito anos. Dizia que não podia matricula os meninos antes porque era crime. Hoje, o Zeca tá com 63 anos. A Dona Anadyr cozinhava a merenda lá na casa dela. Os menino trazia a merenda num caldeirão. Eram uns quatro menino, que se revezava pra trazer a comida, porque era pesado, o caldeirão. A escolinha não tinha piso. Era chão batido.

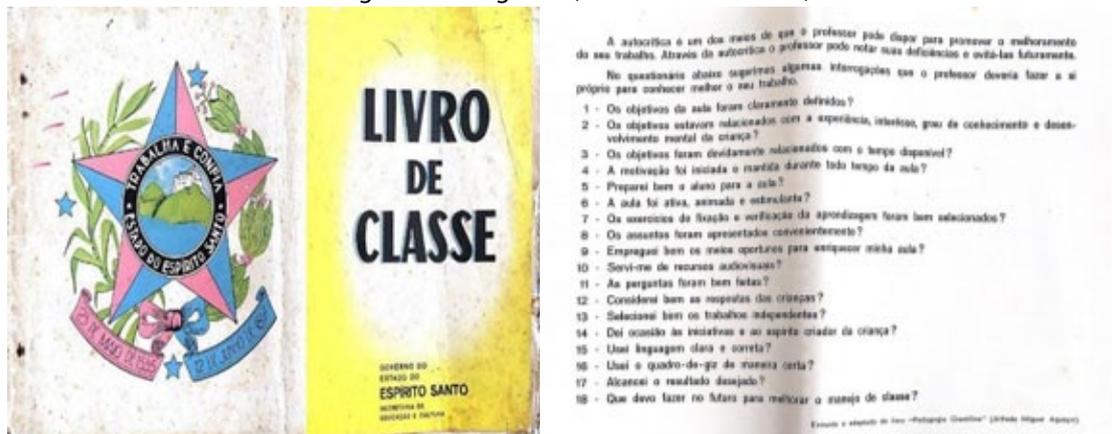
O morador e ex-aluno, Armendes Moreira, 67 anos, relata que:

Comecei a estudar quando a escolinha da Bela Vista estava surgindo. Tenho 67 anos, meu nome completo é Armendes Moreira dos Santos. A Dona Anadyr foi minha primeira professora. Estudei até a terceira série, passei pra quarta. Reprovei várias vezes. Fiquei alguns anos sem estudar e voltei a estudar com quinze anos, mas não conclui o estudo. Eu estudava lá na igrejainha.

Após as entrevistas, percebemos que segundo as pessoas entrevistadas através de fontes orais, as condições de trabalho eram precárias, elas relatam que existia uma vontade maior de estar contribuindo de alguma maneira com a alfabetização e a educação dos alunos e de toda a comunidade. Força de vontade essa que era ainda maior por parte da professora Anadyr, uma vez que ela além de fazer com que seu esposo Carlím Marchiori e seus cunhados João Marchiori e Maurílio Marchiori doassem o terreno para a construção da escola, ela também, por diversas vezes, além de buscar profissionais para a escola, também cedia sua própria casa para receber as professoras que vinham para lecionar na comunidade.

Em relação ao acervo documental da escola, apesar de sua extrema importância para se manter viva a memória e a história da instituição, muitos documentos se perderam ao longo dos anos.

Imagem 1 e Imagem 2 (Livro de Classe 1969).



Fonte: arquivo da escola (EMEIEF "Anadyr de Almeida Marchiori" – 2023)

A escola preserva atualmente apenas documentos datados do ano de 1969 em diante. Documentos esses que fazem parte do acervo histórico da instituição.

Temos nas imagens 1 e 2, na página anterior, um resgate do Livro de Classe mais antigo que a escola possui em seus arquivos. O livro é datado do ano de 1969 e possui registros de frequências, conteúdos e notas dos alunos daquele ano que foram atendidos pela professora Aurise de Almeida Rocha.

Imagem 3 – Boletim de Resultado Final da Escola (1972) – Professora Anadyr de Almeida Marchiori,

BOLETIM DE RESULTADO FINAL ESCOLA SINGULAR BELA VISTA

ESCOLA Singular de Bela Vista - MUNICÍPIO... Bela Vista - Paraíba

PROF. DO PRV Anadyr de Almeida Marchiori

COORDENADOR DO MÊS... Barr. Pectus

% DE APROVAÇÕES... 63,22,33

N.º	Sexo	Eliminados		Nota. Efeti- va		Alfabetizados		Aprovados			
		H	F	H	F	H	F	H	F		
19		23	2	3	15	21			6	17	9
N.º do Aluno		Nome				H	F	15	C	1NF	F.
1		Armando Moreira dos Santos				53	61	61	55	62	23
2		Ademaldo Messias				56	61	61	57	57	50
3		Euzalma de Oliveira Figue				47	25	20	25	30	40
4		José Serrano Costa				30	25	30	25	30	-
5		Joséilton de Almeida Costa				40	30	30	30	40	-
6		José Brito				40	20	15	30	30	-
7		Jorge Rodrigues Santana				20	25	30	35	40	20
8		Jorge Rodrigues Santana				30	30	40	25	30	40
9		José Barreto				25	30	35	40	45	50
10		José Maria de Silva				40	45	40	30	25	-
11		Carmo Vieira da Silva				61	67	67	75	-	20
12		Mário Rigoni				58	62	53	58	-	-
13		Ozeias Francisco da Silva				67	63	67	62	62	70
14		Valdir Marchiori				18	20	21	25	30	40
15		Valcir da Costa				78	98	93	87	96	70
16		Ana Dalva Ardicon				72	71	70	71	81	80
17		Dalva Marchiori				76	73	65	53	69	67
18		Darlúcia Wagnaker				91	93	98	94	94	90
19		Ezequiel Pereira Portilha				78	88	90	84	86	86
20		Irene Gomes Cardoso				69	81	70	80	74	70
21		Iracema de Assis Rocha				76	78	80	85	83	80
22		Juciana de Oliveira				68	67	68	56	64	60
23		Leconice Francisco da Silva				67	69	68	70	75	70
24		Leuzia Vieira da Silva				15	20	25	30	45	50
25		Lourdes Ardicon				95	93	96	94	98	95
26		Leuzia Camira				92	40	40	30	45	50
27		Leuzinete Maria Rigoni				40	50	20	35	40	60
28		Maria Senhora de Almeida Costa				84	88	94	93	96	90
29		Maria do Carmo Messias				53	57	63	52	55	50
30		Maria Inês Gusmão				57	60	68	62	71	70
31		Márcia Vicente				25	30	40	45	50	30
32		Márcia Vieira da Silva				76	93	91	86	88	80

Fonte: arquivo da escola (EMEIEF "Anadyr de Almeida Marchiori" – 2023)

Na imagem 3 temos o Boletim de Resultado Final da Escola Singular Bela Vista no ano de 1972 com a então professora Anadyr de Almeida Marchiori como regente da turma. No Boletim é possível ver ex-alunos entrevistados aparecem como alunos da professora, sendo elas Dalva Marchiori, Valcir da Costa, Elezir Pereira Portilho e Dirlúcia Wagnaker, alunos da 2ª série em 1972.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tecer considerações sobre a história e o desenvolvimento da EMEIEF “Anadyr de Almeida Marchiori” desde sua criação. Durante o estudo, foram identificados os desafios enfrentados ao longo do tempo e as mudanças significativas que a escola passou. A instituição evoluiu e se ajustou para continuar desempenhando um papel crucial na comunidade local.

Além disso, o artigo explorou a vida da Professora Anadyr de Almeida Marchiori e sua profunda ligação e dedicação à comunidade de Bela Vista, situada em Boa Esperança/ES. A trajetória de vida dessa notável educadora foi minuciosamente investigada, revelando uma mulher extraordinária que dedicou sua existência à educação e a comunidade onde viveu. Suas contribuições desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento educacional da região e na formação de inúmeras gerações de estudantes. Este estudo ressalta o impacto duradouro da educação e a importância de homenagear aqueles que dedicaram suas vidas a essa nobre profissão.

REFERÊNCIAS

BOM MEIHY, José Calos S. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 135-150.

História do Município de Boa Esperança. Disponível em: <http://www.boaesperanca.es.gov.br/pagina/ler/1017/historia-do-municipio> - Acesso em: 05 nov. 2023.

IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/boa-esperanca/panorama>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

Município de Boa Esperança. Disponível em: Boa Esperança (Espírito Santo) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org) – Acesso em 05 novembro de 2023.

Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anadyr de Almeida Marchiori. Boa Esperança – ES. 2023.

SAVIANI, D. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. EccoS, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 147–167, 2008.

A HABILIDADE DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO EM PIÚMA, ESPÍRITO SANTO

THE SKILL OF READING IN THE FORMATION OF KNOWLEDGE IN PIÚMA, ESPÍRITO SANTO

DOI: 10.29327/5385008.1-18

Sandra Mara Ribeiro¹
Márcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo é uma síntese da dissertação intitulada "A Habilidade Leitora como Perspectiva na Construção do Conhecimento em Piúma - ES" concentrou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental "José de Vargas Scherrer", no litoral sul do Espírito Santo, Brasil. Seu foco principal foi investigar a contribuição dos professores do Ensino Fundamental anos finais para aprimorar a habilidade leitora e estimular o engajamento pela leitura em diversas áreas do conhecimento. A pesquisa centralizou-se na pergunta: de que maneira os professores podem colaborar no desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos nessa etapa educacional? Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo explorou a relação entre a formação dos alunos e a construção de cidadãos letrados pela escola. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado aplicado a 20 professores. A análise desses dados foi crucial para compreender as práticas pedagógicas relacionadas à habilidade leitora dos estudantes. Os resultados revelaram que a maioria dos professores considera a leitura como um elemento de extrema importância no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental anos finais. Essa percepção destacou a relevância da leitura no desenvolvimento educacional desses estudantes e indicou um consenso significativo entre os professores. O estudo enfatiza a necessidade de uma abordagem centrada na habilidade leitora para enriquecer a formação dos estudantes. Isso evidencia a importância de estratégias pedagógicas que promovam ativamente o engajamento dos alunos com a leitura em todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Habilidade leitora. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article is a synthesis of the dissertation entitled "Reading Skill as a Perspective in the Construction of Knowledge in Piúma - ES" focused on the Municipal Elementary School "José de Vargas Scherrer", on the south coast of Espírito Santo, Brazil. Its main focus was to investigate the contribution of elementary school teachers to improving reading skills and encouraging engagement in reading in different areas of knowledge. The research centered on the question: how can teachers collaborate in developing students' reading skills at this educational stage? Using a qualitative approach, the study explored the relationship between student training and the school's construction of literate citizens. Data collection was carried out using a semi-structured questionnaire applied to 20 teachers. The analysis of this data was crucial to understanding pedagogical practices related to students' reading skills. The results revealed that the majority of teachers consider reading to be an extremely important element in the learning process of elementary school students in their final years. This perception highlighted the relevance of reading in the educational development of these students and indicated a significant consensus among teachers. The study emphasizes the need for an approach centered on reading skills to enrich students' training. This highlights the importance of pedagogical strategies that actively promote student engagement with reading in all areas of knowledge.

Keywords: Reading ability. Teacher training. Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou explorar os fatores que influenciam a compreensão do texto no contexto social dos profissionais da educação, reconhecendo que a competência leitora se desenvolve progressivamente ao enfrentarmos desafios e aplicarmos esse conhecimento em atividades práticas.

O objetivo foi transformar a realidade do hábito de leitura, motivando os educadores a se apropriarem efetivamente da leitura e a alterarem sua relação com os textos e a comunidade escolar. A justificativa para este estudo reside na importância inegável da leitura no desenvolvimento de indivíduos e profissionais em várias áreas, visando romper com a leitura superficial que perpetua a aversão aos textos. O ato de ler é imprescindível e essencial em todas as modalidades da vida de um indivíduo, pois é através da mesma que se processa todo o conhecimento a ser adquirido, além de projetar a inserção de todo cidadão ao seu meio social.

De acordo com a Base Nacional Curricular - BNCC (2017, p. 63):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

É amplamente reconhecido que a habilidade de leitura é adquirida antes do ingresso em qualquer instituição escolar, e ao longo de todo o período de escolarização, a leitura permanece numa atividade constante. No entanto, a autonomia na interpretação, a apropriação das competências leitoras e a habilidade na produção escrita ainda constituem preocupações significativas na realidade educacional brasileira, sobretudo entre os professores que atuam no Ensino Fundamental anos finais, os quais frequentemente enfrentam diversas dificuldades no tocante ao ensino da leitura nos diferentes componentes curriculares. As avaliações nacionais, como o ENEM e o PAEBES, têm consistentemente destacado as lacunas na competência de leitura em nosso país. Apesar disso, ainda há uma tendência nas instituições educacionais de atribuir exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências textuais dos alunos.

2. FORMAÇÃO LEITORA SOB OLHAR DA COMPLEXIDADE

2.1. Reconexões e caminhos: Uma revisão de lietratura

Na concepção de Rocatelli (2019) a contribuição do materialismo histórico e dialético na compreensão do fenômeno educativo, enfocando a leitura na sociedade e no indivíduo. A abordagem macroestrutural enfatiza a necessidade de entender a presença da leitura na sociedade, en-

quanto a microestrutura investiga o ato de ler de um sujeito específico, visando compreender as múltiplas conexões da leitura com a realidade. O estudo também envolve projetos práticos para compreender o ato de ler e identificar práticas docentes e dificuldades na formação de leitores.

Sob o ponto de vista de Cruz (2022) o papel do professor como mediador da leitura, ressaltando a importância de diversificar os materiais e modelos de leitura para atender aos diferentes gostos dos alunos. A pesquisa visa repensar as práticas de leitura e o ensino da literatura, reconhecendo o professor como um elemento crucial na formação de leitores.

Antagonicamente, Marioto (2022) examina a formação leitora na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa, destacando que a formação de leitores vai além do ensino formal, abrangendo a formação mútua entre professores e alunos, envolvendo saberes transdisciplinares.

Já Araújo (2020) enfoca o pensamento crítico na disciplina de Língua Portuguesa, defendendo uma abordagem que vá além do ensino de regras gramaticais, visando à compreensão do papel da linguagem nas práticas sociais. Destaca a importância de formar alunos capazes de posicionar-se criticamente na sociedade.

De outro modo, Melo (2020) investiga a relação entre formação continuada e saúde emocional de professores da educação infantil, destacando as exigências e complexidades do trabalho docente e a importância da formação para o desenvolvimento profissional e emocional dos professores.

Segundo Barbosa (2020) os desafios da formação continuada dos professores do 5º ano, ressaltando a importância de repensar a formação promovida no contexto escolar diante das mudanças sociais, políticas e educacionais.

Sob o ponto de vista de Domingos (2019) é necessário focar no desenvolvimento da leitura, formação de leitores proficientes e produção literária infanto-juvenil na educação, propondo a criação de clubes de leitura para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Como expõe Silva (2019) na investigação das práticas leitoras de professores de diferentes disciplinas no 9º ano do ensino fundamental, identificando contribuições dessas práticas para a formação de leitores críticos e autônomos, ressaltando a importância da interdisciplinaridade na produção de discentes leitores. Esses estudos ressaltam a importância do papel do professor, da diversificação de práticas pedagógicas e da continuidade do processo de formação de leitores ao longo da vida escolar para o desenvolvimento de uma sociedade leitora e crítica.

2.2. O Papel Fundamental da Competência Leitora na Educação Atual

O ato de ler é geralmente percebido como um processo de decodificação de caracteres escritos, no qual o leitor desempenha o papel de decifrador. No entanto, é válido destacar que a

leitura engloba diversas modalidades, como a leitura das mãos, a interpretação das expressões faciais e a decodificação de espaços e ambientes, como mencionado por Martins (2003).

Frequentemente, subestimamos a profusão de tipologias textuais que nos circundam, esquecendo que até mesmo elementos não verbais, como gestos, cores e vestimentas, fornecem pistas para interpretações. Ao dirigir nossa atenção para tudo o que nos rodeia e considerar a utilidade de tais elementos, estamos, de fato, realizando uma leitura. Desse modo, a prática da leitura revela-se intrínseca ao nosso cotidiano.

No contexto escolar, os textos frequentemente são lidos com o único propósito de responder a perguntas predefinidas, caracterizando o que é denominado como compreensão textual, conforme identificado por Lajolo (1982). Essa prática pedagógica não prioriza o estímulo à reflexão mais profunda sobre o conteúdo lido. Como resultado, os alunos são muitas vezes condicionados apenas a decodificar o que está explicitamente presente no texto, sem desenvolver plenamente suas habilidades interpretativas e sua capacidade de identificar os significados subjacentes e as conexões intertextuais. Nesse contexto, a leitura nas escolas assume uma natureza tediosa, cansativa e desmotivadora, contribuindo, assim, para o aumento dos índices de insucesso escolar e evasão.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p.59).

Para a formação de leitores conscientes, capazes de extrair informações subjetivas do texto, é fundamental que os educadores incorporem em suas práticas pedagógicas o hábito de leitura. Isso deve ser estabelecido como um elo eficaz no processo de formação integral do indivíduo. É importante reconhecer que o ato de leitura não é uma atividade exclusiva dos alunos durante as aulas de um componente curricular específico, mas sim uma atividade que deve ser promovida por todos os membros da comunidade escolar, em todas as áreas do conhecimento. A construção de uma comunidade leitora que permeie toda a esfera escolar depende de um corpo docente motivado e coeso.

Nesse sentido, é crucial afastar, em um primeiro momento, o uso da leitura como uma ferramenta puramente avaliativa. Em vez disso, é necessário promover grupos de leitura que explorem uma variedade de materiais de acordo com as preferências de leitura de cada membro da comunidade escolar. Projetos devem ser elaborados de forma a envolver a equipe docente na construção de um ambiente leitor, no qual os professores se tornem leitores ávidos, prontos a contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras em todas as etapas.

Além disso, é preciso considerar a realidade enfrentada pelos sistemas educacionais em todo o país, incluindo questões relacionadas à infraestrutura e às condições das escolas públicas. Embora o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2001, tenha apresentado ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica, é necessário esclarecer que, conforme apontado por Saviani (2007), o plano não oferece garantias de que as medidas propostas alcançarão os resultados esperados. Isso se deve ao fato de que os mecanismos de controle podem permitir que as administrações municipais manipulem os dados para garantir o recebimento de recursos, sem necessariamente melhorar a qualidade da educação.

Portanto, a tendência de reduzir a leitura a um mero exercício de decodificação se torna mais frequente entre os professores, que sentem a pressão para melhorar o desempenho dos alunos em avaliações sistêmicas. Isso contribui para que a leitura deixe de ser uma atividade prazerosa e se torne uma obrigação, resultando em profissionais da educação que nutrem uma aversão à leitura. É importante destacar que, se o professor não possui intimidade com a habilidade leitora, ele pode enfrentar dificuldades em despertar o interesse dos alunos.

O caminho para o desenvolvimento de uma leitura competente passa por manter proximidade com livros e leitores, compartilhando momentos significativos que enriquecem a experiência para todos os envolvidos. A leitura deve se tornar uma atividade cotidiana, proporcionando satisfação genuína.

De acordo com Baldi (2010, p. 42):

Desenvolver o pensamento letrado no sentido da apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos literários;

Ampliar e aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relação e construção de sentidos;

Utilizar a leitura como fonte de informação, ampliando o repertório com diferentes gêneros de textos, autores ilustradores, iniciando a construção de uma história de leitor.

De fato, a leitura é um processo pelo qual o leitor desempenha um papel ativo na construção do significado do texto. Nesse contexto, é responsabilidade do professor reconhecer que o "gosto pela leitura" deve, em primeiro lugar, ser cultivado em si mesmo. Afinal, ninguém pode transmitir aos outros aquilo que ainda não foi absorvido. É importante ressaltar que a habilidade leitora tão desejada, que deve ser instilada em nossos alunos, muitas vezes permanece latente, escondida entre as páginas de inúmeros livros que se acumulam nas bibliotecas, ávidos por serem devorados, lidos. A sociedade ainda enfrenta o desafio de contar com poucos leitores, e muitos de nós, professores, limitamo-nos a leituras estritamente essenciais, carecendo de uma prática leitora contínua e de intimidade com a leitura. Portanto, o papel do professor é de importância fundamental para atenuar o déficit na habilidade leitora em nossa sociedade.

2.3. A Evolução da Competência de Leitura: Teorias e Horizontes

A habilidade leitora é um dos pilares cruciais da educação e do desenvolvimento cognitivo humano, desempenhando um papel crucial em todas as dimensões da vida, desde a educação formal até o engajamento cívico. A literatura acadêmica oferece várias teorias que buscam esclarecer o desenvolvimento da habilidade leitora.

Uma das perspectivas notáveis é a "Teoria da Instrução" de Jean Piaget (1975), que destaca a importância do desenvolvimento cognitivo na aquisição da habilidade leitora. Piaget argumenta que as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo que afetam sua compreensão da leitura, evoluindo da fase pré-operatória para a operatória concreta e, por fim, para a operatória formal.

Além da perspectiva de Piaget, é importante considerar a "Teoria do Processamento de Informação", que se concentra nos processos mentais envolvidos na aquisição, armazenamento e recuperação de informações durante a leitura. Nessa perspectiva, a compreensão leitora é um processo que exige várias operações cognitivas, incluindo a decodificação de palavras, a construção de significados e a resolução de problemas textuais. Além dessas abordagens cognitivas, as perspectivas socioculturais desempenham um papel significativo no desenvolvimento da habilidade leitora.

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (2009), por exemplo, enfatiza a influência do ambiente social e cultural na aquisição da leitura, argumentando que a interação com pessoas mais experientes desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e da habilidade leitora. Uma perspectiva sociocultural igualmente relevante é a teoria crítica, que examina como fatores sociais, econômicos e políticos impactam o acesso à educação e, conseqüentemente, à habilidade leitora. Essa abordagem realça a necessidade de abordar as desigualdades educacionais e assegurar que todos os indivíduos tenham a chance de desenvolver suas habilidades leitoras.

É imperativo compreender que o desenvolvimento da habilidade leitora não se limita à infância e adolescência. Durante toda a vida, os leitores continuam aprimorando suas competências. A pesquisa demonstra que a leitura é uma habilidade dinâmica que se aperfeiçoa com a experiência e a prática. O desenvolvimento da habilidade leitora na vida adulta está intrinsecamente ligado à exposição a diferentes tipos de textos, ao contexto de leitura e à motivação para ler. Portanto, entender como os leitores adquirem e refinam suas habilidades de leitura é de fundamental importância, não apenas para aprimorar os métodos de ensino, mas também para promover a igualdade de acesso à educação e garantir que a população esteja capacitada a participar plenamente de uma sociedade letrada.

No exato momento em que se inicia a jornada em direção à alfabetização, começa a descoberta do universo da escrita e da leitura formal. Contudo, é essencial reconhecer que a leitura do mundo começa a se formar com o nascimento de cada indivíduo, constituindo uma leitura

que não pode ser subestimada no contexto educacional, uma vez que se torna parte da narrativa escrita de cada usuário da língua. Essa leitura do mundo é única, distinta e peculiar a cada falante, estabelecendo, assim, uma conexão intrínseca entre o ser humano e o texto.

Como salientado por Antunes (2003), "a língua só existe nos textos". O estudo da língua materna desenrola-se como um processo contínuo que ocorre na interação entre os indivíduos. Partindo do pressuposto de que a escola, juntamente com seus professores, representa a entidade capaz de guiar o desenvolvimento, entre outras habilidades, da capacidade leitora dos alunos, torna-se evidente que lidar com palavras, textos e a leitura se revela uma tarefa desafiadora, não apenas para o professor de Língua Portuguesa, mas também para todos os outros educadores responsáveis por diferentes componentes curriculares.

A leitura, por natureza, demanda uma interação entre o leitor e o autor, uma interação que ocorre com base no conhecimento prévio do leitor em relação ao que está sendo lido. Nas palavras de Antunes (2003), as palavras servem como meros intermediários, o material utilizado para construir a ponte entre quem fala e quem ouve, entre quem escreve e quem lê. A função das palavras é possibilitar a expressão do que se sabe, do que se pensa e do que se sente. Quando ideias ou informações são escassas, as palavras também escasseiam. Portanto, a principal preocupação reside em enriquecer a mente com ideias, expandir o repertório de informações e sensações e ampliar o horizonte de percepção.

Nesse sentido, é crucial destacar a importância do trabalho com a leitura em todas as componentes curriculares, pois quanto mais direcionamos nosso esforço para interligar informações e gerar novas ideias que abarquem toda a comunidade escolar, maior será a competência e o crescimento diário na prática leitora. Isso envolve não apenas o mediador do conhecimento, mas também o público-alvo.

Retomando Rubem Alves (1980), em "Conversas com quem gosta de ensinar", podemos nos questionar sobre as narrativas que emergem de nossas práticas educacionais, desde a educação infantil até a pós-graduação. Devemos indagar sobre as paixões que são despertadas, sobre as ausências que são lamentadas e celebradas, e sobre os horizontes que estão sendo delineados.

Como aponta Antunes (2003), o aluno, antes de tudo, deve estar convencido das vantagens de saber ler e ser capaz de ler. O professor desempenha um papel fundamental ao ajudar o aluno a construir uma visão positiva da leitura e a compreender os poderes que essa habilidade confere ao cidadão.

A aquisição do conhecimento está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da habilidade leitora do indivíduo. Nesse contexto, a capacidade interpretativa e a qualidade da leitura desempenham um papel primordial, e esses fatores devem ser avaliados, considerados e ponderados. A leitura não deve ser vista somente como uma ferramenta de avaliação, promoção

ou decodificação. Conforme expresso por Alves (1980), o entusiasmo pela prática da leitura deve ser cultivado, e as verdadeiras inquietações apresentadas pelo mundo letrado precisam ser esclarecidas.

O domínio da linguagem, seja na forma oral ou escrita, é um pilar do potencial leitor. Somente por meio da leitura é que o indivíduo pode tornar-se um cidadão completo, capacitado para extrair conhecimento das fontes disponíveis e posicionar-se com critério e autonomia na sociedade.

Professores de todas as áreas do conhecimento desempenham um papel crucial no desenvolvimento da habilidade leitora no Ensino Fundamental. Eles podem adotar várias ações para incentivar o desenvolvimento dessa habilidade. Importante destacar que trabalhar a habilidade leitora de maneira interdisciplinar é fundamental.

A integração da leitura em todos componentes curriculares é uma prática valiosa, independentemente do conteúdo lecionado. Os professores podem selecionar textos relacionados ao conteúdo de seu componente curricular, promovendo a leitura crítica e reflexiva em diversos contextos. Além disso, a leitura compartilhada, em que o professor lê em voz alta para os alunos, é uma maneira eficaz de introduzir textos desafiadores e estimular discussões sobre seu conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade leitora e da compreensão oral.

Além da leitura compartilhada, os professores podem adotar estratégias como estabelecer metas de leitura e conduzir discussões após a leitura. A criação de um ambiente de leitura estimulante, com bibliotecas nas escolas e acesso a diversos recursos de leitura, pode enriquecer a experiência dos alunos, incentivando a exploração de uma variedade de gêneros literários.

Reconhecer as diferenças de habilidade leitora entre os alunos e oferecer apoio individualizado é essencial. Além disso, o fomento à leitura fora da sala de aula, por meio de recomendações de livros, clubes de leitura e eventos literários, fortalece a paixão pela leitura. Avaliar regularmente o progresso dos alunos e ajustar as estratégias de ensino com base nas necessidades é uma prática de ensino eficaz.

A abordagem interdisciplinar cria um ambiente educacional enriquecedor que não apenas desenvolve habilidades críticas de compreensão, mas também nutre o amor pela leitura, capacitando os alunos a aplicar essa habilidade em todas as esferas de suas vidas acadêmicas e ao longo da vida.

2.4. O Papel do Educador na Estimulação da Competência de Leitura

A competência leitora não se limita à decifração das palavras escritas, mas envolve a apropriação do conteúdo lido para confrontá-lo com o conhecimento prévio, visando à construção de novos conhecimentos, posicionamentos e posturas.

Segundo Freire (2001), ler é procurar criar compreensão do que foi lido. Isso destaca a importância do ensino correto da leitura e da escrita. Ensinar a ler é envolver-se em uma experiência criativa em torno da compreensão. Logo, é permitido perceber que o papel do educador, como sujeito da produção do saber, deve considerar que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas proporcionar oportunidades para que a produção e construção do saber ocorram de forma coletiva, envolvendo todos os participantes desse processo, e levando em consideração o saber natural e a vivência de cada sujeito inserido nesse contexto. Nesse processo de construção, um grande desafio para o educador é reconhecer que, parafraseando Freire: "Quem forma re-forma-se ao formar, e quem é formado forma-se ao ser formado." Nessa dialética, percebe-se que o ser humano é um eterno aprendiz, e à medida que o professor busca desenvolver a habilidade leitora do aluno, sua própria prática também é aprimorada.

Freire (1996, p. 13) explica que "Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender." Sendo assim, ele corrobora com a afirmação de que é impossível pensar na dialética da construção do saber sem considerar os fenômenos ideológicos do dialogismo, como apontado por Bakhtin (1999) em sua obra, na qual ele descreve o processo de interação entre indivíduos socialmente organizados como parte da constituição da linguagem. Nesse sentido, a palavra, ou seja, a linguagem, é a base do fenômeno ideológico e também um meio de interação entre as pessoas. Conforme ele:

A palavra literalmente em todas as relações, nas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológicas, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas construções de caráter político, etc.. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que apenas desapontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (Bakhtin, 1999, p.40).

Pensando no ser humano como um ser social e entendendo que seu conhecimento está em constante desenvolvimento em interação com o meio social, e reconhecendo que o uso da palavra, seja ela falada ou escrita, é fundamental para a ampliação da competência leitora, é necessário considerar a relação humana com o outro e com o contexto social. Neste ponto, cabe ao professor a promoção de uma comunidade leitora e participativa, na qual todos tenham autonomia e possam participar de forma crítica do processo que envolve a interação com a palavra, a leitura, a interpretação e a escrita.

Conforme Bakhtin (1999), tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. Portanto, deduz-se que a palavra sempre carrega simbologia e não pode ser interpretada de forma isolada. Nessa perspectiva, é importante considerar os saberes naturais e o contexto de signifi-

ficado no qual a palavra, o discurso e o texto estão inseridos. Isso representa um grande desafio para a prática leitora, devido à enorme quantidade de informações que constantemente surgem do contexto social, político e econômico no qual estamos inseridos.

Nesse sentido, o papel do professor assume uma importância significativa na formação do conhecimento, pois ele deve agir como um mediador cooperativo em todo o processo que envolve a leitura, a escrita e a produção de textos. Essa abordagem não deve ser exclusiva de um ou outro docente, mas deve ser adotada em todos os componentes curriculares, já que a língua é um patrimônio de todos.

De acordo com Freire (2001), o papel do professor e da professora é auxiliar os alunos a descobrirem que, mesmo diante das dificuldades, existe um momento de prazer e alegria na leitura. Isso implica que as aulas de leitura na escola devem proporcionar momentos de prazer e compartilhamento de conhecimento para todos os alunos, em vez de serem apenas momentos de avaliação, o que pode afastar as pessoas do prazer e da intimidade com os textos. Portanto, cabe ao professor criar uma sequência didática que esteja relacionada às experiências vividas por todos e que seja adaptada aos conteúdos exigidos pelo sistema educacional. O conhecimento empírico do indivíduo não deve ser desconsiderado; pelo contrário, deve ser o ponto de partida para a exploração de novas oportunidades, a descoberta de novos conceitos e o desenvolvimento da capacidade crítica e coerente de cada indivíduo.

Em suma, o conhecimento prévio é uma constante na vida humana, e, portanto, na sala de aula, deve ser sempre levado em consideração. Este ambiente é o local privilegiado para disseminar e promover a troca de experiências na construção do saber em interação com os outros.

3. METODOLOGIA

3.1. Visão geral da pesquisa

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender e interpretar os aspectos culturais presentes em diversos grupos e comunidades educacionais, especialmente aqueles relacionados à habilidade e competência leitora dos alunos. O estudo buscou explorar como a formação dos alunos contribui para a construção de cidadãos letrados pela escola.

Segundo Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa é uma metodologia onde devemos compreender e interpretar os aspectos culturais em diversos grupos/comunidades através de dados coletados durante todo o processo de observação do campo de trabalho.

Para se compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar, é necessário analisá-la sob três dimensões interligadas: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural, como destacado por Gatti e André (2005). Assim sendo, a pesquisa está direcionada a buscar mecanismos que possam ser agregados aos pressupostos da pesquisa qualitativa, através da observação e de questionamentos direcionados aos educadores buscando compreender como está ocorrendo a formação dos alunos no que tange a habilidade e competência leitora dos alunos e, a partir de então, detalhar qual é o perfil de cidadãos letrados que a escola tem devolvido a sociedade.

3.2. Locus e participantes da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental "José de Vargas Scherrer" é o principal foco desta pesquisa qualitativa, situada no município de Piúma, localizado no litoral sul do estado do Espírito Santo, Brasil.

Os participantes desta pesquisa são 20 professores que ministram aulas no turno matutino na Escola Municipal de Ensino Fundamental "José de Vargas Scherrer", localizada no município de Piúma, estado do Espírito Santo, Brasil. Os participantes lecionam em turmas que abrangem o espectro do Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano, em disciplinas específicas, incluindo Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física ou Arte. Isso permite uma análise abrangente das práticas pedagógicas relacionadas à habilidade leitora em diferentes níveis de ensino, considerando as particularidades de cada série.

Para coletar dados relevantes para a pesquisa, foi utilizado um questionário semiestruturado. Gil (1999) conceitua como uma técnica de investigação que envolve a apresentação por escrito de um conjunto variável de questões às pessoas, com o intuito de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vivenciadas.

O uso de questionários semiestruturados foi escolhido como método de coleta de dados devido à sua capacidade de fornecer respostas detalhadas e insights dos participantes. As perguntas fechadas e semiabertas permitem que os professores expressem suas opiniões, experiências e desafios de forma mais completa. Isso é fundamental para obter uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas relacionadas à leitura. O questionário foi elaborado no Google Forms e poderá ser acessado através do link <https://forms.gle/W35jh3LMJFcBD78s7>.

3.3. Análise dos dados

A análise de dados neste estudo qualitativo é uma etapa fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas relacionadas à habilidade leitora dos alunos. Esta análise seguirá uma abordagem rigorosa e sistemática, aderindo aos princípios da pesquisa qualitativa. Os dados coletados por meio de questionários semiestruturados serão adequadamente preparados, organizados e codificados para assegurar a integridade e confiabilidade das informações.

A interpretação dos resultados foi uma etapa crítica da análise, cujo objetivo é construir narrativas significativas a partir das categorias identificadas, relacionando os temas emergentes às questões de pesquisa. Isso proporcionará uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas relacionadas à habilidade leitora e sua importância para a formação de cidadãos letrados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos por meio de questionários. Discutem-se os dados provenientes desses questionários aplicados a 20 professores que gentilmente contribuíram para esta pesquisa. É importante ressaltar que a participação dos professores teve como objetivo principal avaliar a percepção deles em relação às práticas educacionais e dinâmicas escolares, aspectos cruciais para entender as circunstâncias contemporâneas.

O questionário foi administrado a 20 professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental "José de Vargas Scherrer", situada na cidade de Piúma, no estado do Espírito Santo, Brasil. Esses professores estão atualmente em serviço nesta escola durante o ano de 2023, garantindo assim uma compreensão atualizada das práticas educacionais e da dinâmica escolar, elementos cruciais para entender o contexto contemporâneo. O objetivo foi investigar de que maneira os professores do Ensino Fundamental anos finais podem contribuir para a melhoria da habilidade de leitura, fomentando o interesse e o prazer pela leitura em diversas áreas do conhecimento.

Na análise da percepção sobre a importância da leitura no aprendizado dos alunos do Ensino Fundamental anos finais, destaca-se que 85% dos participantes (17 professores) consideram a leitura como um elemento de extrema relevância nesse processo. Por outro lado, apenas 15% (3 professores) acreditam que a leitura tem importância para a aprendizagem dos alunos. Esses dados revelam um amplo consenso entre os professores sobre o papel crucial da leitura no desenvolvimento educacional dos estudantes desse nível escolar.

A alta concordância evidenciada pelos professores, demonstrada pela significativa porcentagem que reconhece a leitura como um elemento de extrema importância, indica uma robusta concordância sobre o papel fundamental desse aspecto no desenvolvimento educacional dos alunos. Essa unanimidade destaca não apenas a relevância, mas também a centralidade da leitura no processo de aprendizagem no Ensino Fundamental anos finais.

Quanto às estratégias pedagógicas utilizadas para promover o engajamento dos alunos com a leitura em suas disciplinas, os dados revelam uma diversidade de abordagens. Cerca de 70% dos participantes (14 professores) mencionaram as discussões em grupo sobre leitura como estratégia mais citada. Essa abordagem valoriza a interação e o debate em sala de aula, constituindo um meio eficaz para envolver os alunos com os textos, permitindo a troca de ideias e interpretações.

Além disso, aproximadamente 50% (10 professores) destacaram tanto os Projetos de Leitura quanto o Uso de Tecnologia na leitura. Essas estratégias indicam uma abordagem mais dinâmica, envolvendo atividades práticas e integração tecnológica para estimular o interesse e a participação ativa dos alunos na leitura. Outros seis professores (30%) mencionaram o uso da Leitura de Textos Obrigatórios, sugerindo uma abordagem mais tradicional que prioriza a exposição dos alunos a materiais considerados essenciais para o currículo.

Um professor (5%) indicou "outras estratégias", especificando estratégias como Clube de Leitura, Leitura compartilhada, Projetos de leitura temáticos, Uso de tecnologia na leitura, Discussões e debates, Leitura contextualizada e Produção textual. Essas estratégias visam diversificar as abordagens, tornando a leitura mais significativa e aplicável aos alunos. Analisando as estratégias para incentivar os estudantes a desenvolverem o gosto pela leitura e o prazer em ler, observa-se que cerca de 40% dos professores (8 participantes) destacaram a importância da Leitura de livros de escolha própria.

Isso ressalta a relevância de permitir que os alunos escolham livros alinhados aos seus interesses, promovendo uma conexão mais pessoal com a leitura. A prática de atividades de leitura em grupo foi mencionada por 80% dos professores (16 participantes), destacando a valorização da interação entre os alunos durante o processo de leitura. A recomendação de livros interessantes foi mencionada por aproximadamente 60% dos professores (12 participantes), visando oferecer orientação na escolha de leituras que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Apenas 10% dos professores (2 participantes) mencionaram o uso de premiações como forma de incentivar a leitura, indicando uma minoria que adota essa abordagem. Essas diferentes estratégias revelam a diversidade de abordagens empregadas pelos professores para promover o gosto pela leitura entre os estudantes. Essa variedade de táticas sugere uma conscientização sobre a importância de tornar a leitura mais atraente e envolvente, reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem e interesses individuais.

Quanto à realização de atividades interdisciplinares que envolvem a leitura com outros professores, 80% dos participantes (16 professores) responderam positivamente. Essa expressiva adesão indica uma forte disposição para colaborar e integrar esforços entre disciplinas distintas, reconhecendo os benefícios de abordagens conjuntas para promover a leitura. Já 20% dos professores (4 participantes) responderam negativamente, indicando que, apesar de ser uma minoria, ainda há professores que não participaram de atividades interdisciplinares envolvendo a leitura com colegas de outras disciplinas. Essa situação pode estar relacionada a diferentes razões, como limitações de tempo ou barreiras na coordenação entre os professores de disciplinas diferentes.

Está claro que os educadores têm perspectivas variadas, mas profundas, sobre como a leitura afeta o aprendizado dos alunos e os desafios enfrentados ao ensiná-la. Eles reconhecem a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes, embora algumas discordâncias tenham surgido sobre o quanto essa interação é crucial. A maioria dos professores identificou uma forte correlação ou alguma correlação entre a interação dos componentes curriculares e a habilidade leitora dos alunos, destacando a necessidade de aprofundar a abordagem interdisciplinar no ensino. Além disso, houve uma variedade de percepções sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a promoção da habilidade leitora em seus componentes curriculares.

Quando questionados sobre a contribuição da leitura para o desenvolvimento de cidadãos críticos e informados, diferentes perspectivas foram compartilhadas. Enquanto a maioria reconheceu múltiplos benefícios da leitura, como o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação do conhecimento, algumas discordâncias surgiram, destacando a complexidade desse processo. Os desafios no ensino da leitura são consideráveis, com a falta de interesse dos alunos e as dificuldades de compreensão de texto sendo identificadas como os principais obstáculos. A falta de recursos didáticos e outros desafios específicos também foram mencionados, sublinhando a complexidade desse campo educacional. Os professores veem na interação com os colegas uma fonte valiosa de aprendizado profissional. A troca de experiências, estratégias eficazes e práticas bem-sucedidas é considerada crucial para o desenvolvimento profissional no ensino da leitura.

Em relação aos recursos e tecnologias utilizados para enriquecer o ensino da leitura, os professores adotam uma variedade de ferramentas, desde os livros impressos até as plataformas educacionais online e aplicativos de leitura. Essa diversidade mostra uma abordagem adaptativa, combinando métodos tradicionais com tecnologias emergentes para cativar os alunos. As estratégias adicionais, como o uso de gibis, Audi livros, blogs/fóruns online, redes sociais educacionais e recursos interativos online, podem enriquecer ainda mais o ensino da leitura, oferecendo múltiplas formas de engajar os alunos e ampliar sua compreensão textual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aborda o papel fundamental do professor na promoção da habilidade leitora e no estímulo ao engajamento pela leitura no Ensino Fundamental. Destaca-se que a habilidade leitora é essencial em todas as disciplinas, influenciando diretamente o sucesso acadêmico e a compreensão mais profunda dos conteúdos. O professor é considerado um agente transformador, não apenas ensinando a ler, mas também inspirando o amor pela leitura, tornando-a uma atividade prazerosa e relevante para os estudantes. Estratégias específicas são exploradas para promover o engajamento dos alunos com a leitura em diversas disciplinas.

A interdisciplinaridade é enfatizada como crucial para promover uma compreensão mais ampla e aprofundada dos textos, estimulando conexões entre os conhecimentos adquiridos. Soluções práticas e qualitativas são propostas para enfrentar os desafios enfrentados nas instituições de ensino, incluindo capacitação para professores, métodos inovadores de ensino da leitura e ambientes escolares que incentivem a prática da leitura. Além disso, o estudo amplia a definição de leitura para além da decodificação de palavras, incluindo compreensão, interpretação e reflexão sobre diferentes formatos de texto. Reconhece os desafios persistentes e sugere a integração de tecnologias educacionais e abordagens inovadoras para manter a relevância e o interesse pela leitura em um mundo em constante mudança.

Ao explorar o papel da Escola Municipal de Ensino Fundamental "José de Vargas Scherrer", destaca-se como as práticas adotadas promovem a competência leitora dos alunos, conectando-se aos aspectos culturais e sociais da comunidade escolar. A avaliação da percepção dos professores destaca a importância de suas visões para um entendimento mais amplo da situação educacional. Suas percepções fornecem informações valiosas sobre a eficácia das estratégias pedagógicas e os desafios enfrentados na promoção da habilidade leitora dos alunos.

A reflexão sobre as circunstâncias contemporâneas é fundamental para alinhar práticas educacionais e abordagens à habilidade leitora com as necessidades atuais da sociedade. Com base nas percepções dos professores, recomendações práticas são sugeridas para aprimorar as práticas pedagógicas e promover uma habilidade leitora mais eficaz entre os alunos. Os professores contribuem para a inovação por meio da tecnologia, debates estruturados, conexão da leitura com a realidade dos alunos e estímulo à produção textual. Essas práticas sugeridas promovem estratégias diversificadas e inovadoras para tornar o processo de leitura mais significativo para os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Editora Cortez. Editores Associados 1980.

ANTUNES, Irande. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo. Parábola Editorial. 2003.

ARAÚJO, Vitor Savio de. **Formação de professoras para o ensino crítico de Língua Portuguesa: uma experiência no curso de Pedagogia por meio da plataforma Blackboard.** Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Campus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás: 2020. 127f.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 9ª ed. São Paulo. Hucitec, 1999.

BALDI, Elizabeth. **Uma Escola Comprometida com a Formação de Leitores.** Pátio ano VIII nº 24, jul/set. 2010. P. 41-43.

BARBOSA, Tereza Cristina Lima. **Formação continuada de professores do 5º ano do ensino fundamental: avanços e desafios para a construção da práxis docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2020. 125 f.

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

CRUZ, Vanessa Rita de Jesus. **Literatura, Formação de Leitores e Mediadores de Leitura: João Vítor, uma personagem leitora.** Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal no Norte do Tocantins. Araguaína: 2022. 206 f.

DOMINGOS, Juliete Rosa. **Viver e tecer histórias: A animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Cornélio Procópio: 2019. 191 f.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Educação Educativa.** Ed. Martins Fontes. São Paulo. 2001.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. A. **Relevância do Método de Pesquisa Qualitativa na Educação no Brasil.** 2010. p. 04.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura In: Do Mundo para Leitura do mundo.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1994, p.11 – 65; p. 4.

MARIOTO, Rita Roberta, 2022. **A formação leitora sob o olhar da complexidade: reconexões e caminhos.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2022. 219 f.

MARTINS, Maria Helena. **Coleção Primeiros Passos.** São Paulo, Brasilense, 2003, p. 74.

MELO, Aline Guilherme de. **Cuidar e educar: relações entre formação continuada e saúde**

emocional docente na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: 2020. 160 f.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?**. 3ª edição. Tradução de Ivette Braga. São Paulo: Unesco, 1975.

ROCATÉLI, Adrielly. **Da leitura na escola à leitura no espaço não formal: aproximações e distanciamentos para a formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: 2019. 184 f.

SAVIANI, D. **O Ensino de Resultados**. Folha de São Paulo, 29 Abril 2007. Caderno Mais, p.3.

SILVA, Janete Santos. **Prática leitora docente: possíveis contribuições para a formação do aluno leitor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitória da Conquista, 2019. 133 f.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ALFABETIZAR NA PANDEMIA E SEUS IMPACTOS EM UMA TURMA DE TERCEIRO ANO NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

LITERACY DURING THE PANDEMIC AND ITS IMPACTS ON A THIRD GRADE CLASS IN THE MUNICIPALITY OF CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

DOI: 10.29327/5385008.1-19

Soraia Oliviera Silva¹
Kátia Gonçalves Castor²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Doutora no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo traz um recorte dos resultados da pesquisa de mestrado “Alfabetizar na pandemia e seus impactos em uma turma de terceiro ano no município de Conceição da Barra/ES”, no mês de outubro de 2023, no Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), com o objetivo compreender como se deu o processo de alfabetização na turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola estadual, no município de Conceição da Barra no período suspensão das aulas presenciais causados pela pandemia da Covid-19, bem como quais foram os reflexos do trabalho desenvolvido no ensino remoto na alfabetização desses alunos. Essa investigação se justifica pelo fato de se tratar de acontecimentos novos, atuais, bem como pelo desejo de contribuir com práticas de pesquisa e ensino sobre a alfabetização em tempos de pandemia. Para isso, foi utilizado referências de estudiosos como Arruda (2020), Vieira e Ricci (2020) através de breves considerações sobre a pandemia da covid-19 no contexto escolar, Barbosa e Santos (2021) e Hooks (2013) relatando sobre os reflexos da pandemia no sistema educacional, Vaillant; Zidan; Biagas (2020), Ries, Rocha e Silva (2020), Nóvoa (2020) relatando a respeito dos Desafios e a formação docente no ensino remoto, Montenegro; Matos; Lima (2021), Oliveira; Silva; Silva (2020), Alves (2020) trazendo considerações sobre os impactos do ensino remoto nos docentes, finalizando com Pereira e Toledo (2020), Arantes e Toquetão (2020), Feitosa e Santos (2020) relatando sobre o processo de alfabetização na pandemia. O percurso metodológico delineado para a realização da pesquisa iniciou, fundamentalmente, com pesquisa bibliográfica sobre o que dizem os autores a respeito do tema em questão. Ela teve abordagem qualitativa, utilizando grupo focal e entrevista semiestruturada para a coleta de dados com roteiro elaborado pela pesquisadora. A pesquisadora concluiu que os professores tiveram muitas dificuldades frente à alfabetização dos alunos no período de pandemia e que agora no período pós-pandemia necessitaram diagnosticar quais lacunas ficaram abertas no ensino aprendizagem dos alunos do terceiro ano dos Anos Iniciais da Educação Básica, bem como, utilizar novas estratégias de trabalho nas turmas.

Palavras chaves: Alfabetização, pandemia, ensino remoto.

ABSTRACT

This article presents a selection of the results of the master's research "Literacy in the pandemic and its impacts on a third grade class in the municipality of Conceição da Barra/ES", in October 2023, at the Vale do Cricaré University Center (UNIVC), with the aim of understanding how the literacy process took place in the third grade class of a state school in the municipality of Conceição da Barra during the period of suspension of face-to-face classes caused by the Covid-19 pandemic, as well as the effects of the work developed in remote teaching on the literacy of these students. This investigation is justified by the fact that it deals with new, current events, as well as the desire to contribute to research and teaching practices on literacy in times of pandemic. For this, we will use references from scholars such as Arruda (2020), Vieira and Ricci (2020) through brief considerations on the covid-19 pandemic in the school context, Barbosa and Santos (2021) and Hooks (2013) reporting on the reflexes of the pandemic in the educational system, Vaillant; Zidan; Biagas (2020), Ries, Rocha and Silva (2020), Nóvoa (2020) reporting on the Challenges and teacher training in remote teaching, Montenegro; Matos; Lima (2021), Oliveira; Silva; Silva (2020), Alves (2020) bringing considerations on the impacts of remote teaching on teachers, ending with Pereira and Toledo (2020), Arantes and Toquetão (2020), Feitosa and Santos (2020) reporting on the literacy process in the pandemic. The methodological path outlined for carrying out this research began, fundamentally, with bibliographical research on what the authors say about the topic in question. It took a qualitative approach, using focus groups and semi-structured interviews to collect data using a script drawn up by the researcher. The research concludes that the teachers had many difficulties with the literacy of the students during the pandemic period and that now, in the post-pandemic period, they needed to diagnose what gaps remained in the teaching and learning of the students in the third year of the Early Years of Basic Education, as well as using new work strategies in the classes.

Keywords: Literacy, pandemic, remote teaching.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pela Covid-19 provocou diversas transformações ao redor do mundo, afetando os mais diversos setores, com a educação não foi diferente. Um dos protocolos de combate e prevenção à disseminação da Covid-19 foi o isolamento social o que provocou a suspensão das aulas presenciais, afetando universalmente todo o setor educacional.

Com a suspensão das aulas presenciais, foi preciso encontrar caminhos e metodologias inovadoras e diversificadas para dar continuidade ao processo educacional na tentativa de minimizar os prejuízos causados aos estudantes devido à suspensão das aulas presenciais.

O governo do Estado do Espírito Santo adotou diversas metodologias para atender as mais diversas demandas em sua rede. Na escola participante desta pesquisa do município de Conceição da Barra, foi adotado inicialmente as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) impressas, e posteriormente passou a fornecê-las via email, WhatsApp e plataforma escolar, lançando mão também de vídeo aulas, entre outras que melhor atendesse aos alunos em seus mais diversos contextos.

Porém, as metodologias adotadas nem sempre foram eficazes e atenderam com eficácia as demandas educacionais, causando prejuízos imensos à aprendizagem, afetando todas as etapas educacionais ofertadas pela escola acentuando ainda mais a questão da defasagem de aprendizagem.

Hoje se vive um período de grandes mudanças e avanços tecnológicos. Durante muito tempo se convive com diversos equipamentos tecnológicos como o rádio, a TV, o telefone, o celular e a internet. Ou seja, à medida que se aprende a conectar-se com o mundo, também se aprende a conectar-se com a tecnologia.

A escola desempenha um papel especial no uso da tecnologia porque, além de sua exposição e presença física nesse ambiente letrado, pode facilmente mediar o processo de TIC nesse processo virtual por meio de tecnologia e recursos didáticos que facilitam o ensino.

Na Base Nacional Comum Curricular está destacado o letramento digital, visto que as novas práticas de linguagem contemporâneas abrem um leque de novas possibilidades de acesso e produção. Nossas crianças, adolescentes e jovens acessam a internet e são, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de conteúdo. Além de discutir as questões éticas desse novo campo, é preciso explorá-lo para ensinar nossos alunos a ler e escrever. Prova disso é a expansão dos tipos de textos para trabalhar, desde os tipos de textos já estabelecidos nas escolas (notícias, entrevistas, resenhas, charges, quadrinhos, crônicas etc.), até os digitais.

Buscando minimizar as consequências causadas na pandemia no campo educacional em todos os níveis, foi criado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que são estratégias de ensino desenvolvidas para reduzir o impacto das medidas de distanciamento social na aprendizagem, mediadas ou não por tecnologia, ajudando a manter o vínculo intelectual e emocional entre alunos e a comunidade escolar.

Com pouco tempo para planejamento e discussão e de forma emergencial, professores e gestores escolares de escolas públicas e privadas, do ensino fundamental ao superior, necessitaram se adaptar em tempo real ao currículo, às atividades, ao conteúdo e ao desenho geral do currículo, transformando-as em atividades remotas totalmente experimentais.

A alfabetização é sempre fundamentada no contato presencial entre alunos e professores, além de outros métodos na educação. Agora, esse novo momento é construído em atividades mediadas por tecnologia, além de materiais didáticos e conversas com famílias e alunos.

Diante desse contexto, tem se observado um novo cenário educacional, voltado para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Desse modo, a presente pesquisa buscou saber como ocorreu o processo de alfabetização em uma escola estadual do município de Conceição da Barra/ES através do ensino remoto, no período de pandemia nos anos de 2020 e 2021 e quais foram os impactos desse trabalho desenvolvido na alfabetização dos estudantes.

Para tanto, ela trouxe como objetivo geral compreender como se deu o processo de alfabetização na turma do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola estadual, no município de Conceição da Barra no período suspensão das aulas presenciais causados pela pandemia da Covid-19, bem como quais foram os reflexos do trabalho desenvolvido no ensino remoto na alfabetização desses alunos.

Assim, desmembrando esse objetivo ela buscou compreender a visão dos professores referentes à sua capacitação e as dificuldades enfrentadas para desenvolver Educação Remota, evidenciar como a Rede Estadual de Educação do Espírito Santo atendeu às necessidades dos professores de Braço do Rio, no município de Conceição da Barra frente à educação remota, bem como, pesquisar os impactos positivos e negativos ocorridos na alfabetização dos alunos durante o período de pandemia.

Como produto final da pesquisa, a autora elaborou um Guia Didático com o objetivo de dialogar, esclarecer e subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores e instituição escolar.

A justificativa para presente pesquisa se fundamenta primeiramente na experiência da pesquisadora que como professora alfabetizadora a mais de 26 anos, nunca tinha passado por uma pandemia. Essa investigação também se justifica pelo fato de se tratar de acontecimentos novos, atuais, bem como pelo desejo de contribuir com práticas de pesquisa e ensino sobre a alfabetização em tempos de pandemia.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 NO CONTEXTO ESCOLAR

Logo que o ano letivo de 2020 teve início nos deparamos com uma pandemia que provocou o distanciamento social dos alunos, necessitando ser fechadas as escolas. De acordo com Arruda (2020):

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258).

O novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença ocasionada por ele (Covid-19) tornaram a escola um espaço temido e favorável à sua transmissão, visto que, no espaço escolar, estaria àqueles menos predispostos a contaminação (crianças e jovens), mas que poderiam levar a doença para suas casas, contaminando os pais, avós, família em geral e os próprios professores (ARRUDA, 2020).

Assim, com o avanço inesperado do vírus, todas as instituições de ensino tiveram que cancelar as atividades presenciais como única alternativa de conter o crescimento das taxas de contágio. Portanto, o ensino a distância foi introduzido nas instituições como uma alternativa para não interromper a rotina de aquisição de conhecimento.

Diante dessa situação, o autor informa que as políticas globais de retorno às atividades em grupo mantêm as escolas em segundo plano, ou permitem retornos com tantos protocolos de saúde que as escolas não são reconhecidas por seus atores. Ele complementa dizendo que muitos países como França, Espanha, Portugal e Reino Unido têm discutido internamente a possibilidade de frequentar as escolas em circunstâncias excepcionais, recorrendo a ligações escolares por intermédio de tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente a internet. Mesmo assim, alunos e professores enfrentam enormes dificuldades na gestão e implementação do ensino a distância devido a vários fatores, incluindo as barreiras de frequência às aulas para alunos e professores e a falta de acesso à tecnologia da informação e comunicação por parte da população.

Arruda (2020) fala que:

A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica. Muitas das iniciativas estão em processo de consolidação, mas há um indicativo de que serão implementadas ao longo dos próximos meses, sobretudo porque a contaminação no Brasil está em fase ascendente, com poucos indicativos a respeito de diminuição de taxas de contaminação e mortalidade. (ARRUDA, 2020, p. 261).

Dessa forma, buscando assegurar as conexões escolares, os recursos tecnológicos tornaram-se um elemento potencializador para promover a convivência educacional nessa nova perspectiva de ensino remoto.

Vieira e Ricci (2020, p. 1) garantem que “a paralisação compulsória das atividades presenciais trouxe ao centro do debate educacional possibilidades de usar as tecnologias para realização das atividades escolares não presenciais”. As escolas há muito tempo pensam em como inovar as salas de aula tradicionais com uma abordagem positiva e um currículo envolvente para facilitar o ensino e a aprendizagem. No entanto, com o início da pandemia, surgiu uma nova perspectiva de ensino utilizando diversos recursos tecnológicos para ensinar durante o distanciamento social. No entanto, foi um desafio para os professores que ainda carregam resquícios de métodos tradicionais e poucas habilidades para lidar com as novas tecnologias.

Nesse sentido, Monteiro (2020) aponta que a pandemia de Covid-19 tornou mais aparentes as dificuldades que muitos professores, alunos, sistemas de ensino e pais têm em lidar com as novas tecnologias. Para a autora, a procura de formação do professor para utilização das tecnologias é essencial para esse novo panorama educacional.

Desse modo, apesar das dificuldades, é preciso pensar em soluções de ensino, do presencial ao virtual, sem direito a nenhuma formação específica. A educação sofre as consequências da pandemia de coronavírus.

Nesta crise educacional causada pelo Covid 19, a educação digital avança a passos largos, concentrando-se na alfabetização digital, onde não se trata apenas de obter os meios recursos digitais/técnicos, mas transformando esses recursos em possibilidades de ensino aprendizagem pelo ensino remoto. Assim, Santos (2020, p.125) assinala que:

Educação Digital, nessa perspectiva, está ligada, mais do que ao simples acesso às tecnologias de informação e comunicação (TDICs) e/ou aos hardwares (notebooks, PCs, tablets, smartphones) com acesso à Internet, o que denominamos inclusão digital. Educação Digital está relacionada ao uso que se faz das diversas tecnologias, dos instrumentos, ferramentas, incluindo a própria Internet, para o exercício da cidadania e para a formação integral do ser humano. Educação Digital trata, portanto, da inclusão digital e do uso ético, estético, multimodal das tecnologias para a aprendizagem.

A grande maioria das instituições de ensino adotou tecnologias digitais para reduzir o impacto das medidas de distanciamento social na aprendizagem. Essas instituições criaram alternativas para permitir que famílias e alunos com acesso à internet usassem o letramento digital para continuar aprendendo durante a pandemia.

Dado que a pandemia é uma situação de crise urgente em que as instituições escolares precisaram permanecer fechadas, o ensino remoto é a melhor possibilidade para continuar o processo educacional formal na ausência ou impossibilidade de frequência escolar.

O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) recomendou que as atividades escolares desde a educação infantil até o ensino superior fossem realizadas remotamente para que famílias e alunos não perdessem o vínculo com a escola, não sofrendo contratempos em seu desenvolvimento educacional. Porém, o grande desafio foi atender as famílias e alunos que não possuíam acesso aos meios digitais ou que utilizavam somente os dados móveis para acessar a internet e que na maioria das vezes tem somente um aparelho celular em casa.

Para encontrar soluções efetivas e evitar o aumento das desigualdades, evasão e repetência, a maioria dos governos estaduais e municipais brasileiros criou políticas para minimizar os problemas de acesso, permitindo que fossem enviados materiais impressos para alunos sem acesso à Internet, além de disponibilizá-los online. Luiz (2020, p.14) esclarece que:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores e gestores escolares, de escolas públicas e privadas, da educação básica a superior, tiveram que adaptar em tempo real o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental.

Deste modo, as escolas passaram a elaborar estratégias didáticas e pedagógicas mediadas ou não pelos meios digitais, auxiliando a manter os vínculos emocionais e intelectuais dos alunos e comunidade escolar.

3. REFLEXOS DA PANDEMIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

No cenário educacional, muitos diretores, professores, alunos e pais, achavam que estavam preparados para um “mundo digital”, porém mostraram-se não estar tão preparados. No dia 03 de abril do ano de 2020, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), noticiou com uma pesquisa revelando a análise das estratégias utilizadas no ensino remoto pelas secretarias de educação no período da pandemia.

Um ponto marcante levantado na pesquisa foi em relação ao registro de presença e avaliação da aprendizagem dos educandos, apontando que 85% das secretarias responderam não saber como realizar estas atividades. A análise também observou que as redes estaduais, foi a que mais tiveram avanço no ensino remoto, ou seja, 65% das secretarias que responderam a pesquisa, fizeram esse apontamento, enquanto que 40% responderam que as redes municipais tiveram menos avanço.

Embora várias estratégias importantes tenham sido implementadas para viabilizar a educação digital e, assim, continuar frequentando as aulas neste momento de crise, não se pode descartar que um grande e vulnerável segmento da população seja afetado devido a di-

ficuldades econômicas – por exemplo, devido a falta de dispositivos adequados para acessar o ensino remoto, nem mesmo acesso à internet, e falta de educação digital, dado o chamado analfabetismo digital.

Como revela o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, o Brasil é uma das economias mais desiguais socioeconomicamente, e o sistema educacional não é exceção. Nesse sentido, as desigualdades econômicas existentes no Brasil, que sempre se manifestaram como problemas educacionais, se acentuaram com a pandemia, levando a um aumento brutal da desigualdade educacional no acesso à educação.

Quando aulas remotas são oferecidas a alunos de escolas públicas como forma de "minimizar" o impacto da pandemia, o estado tem o dever de fiscalizar aqueles alunos de baixa renda que nem acesso à internet têm, realidade que ainda existe em nossa sociedade, que tem suas raízes na desigualdade, embora a igualdade seja uma das pontas do guarda-chuva que protege os direitos individuais e sociais e as garantias consagradas na Carta Magna (BARBOSA e SANTOS, 2021).

Hooks (2013) observa que desde o ensino fundamental fomos levados a acreditar que na escola estamos em um espaço democrático (assumindo que, em tese, o desejo de aprender, nos torna igual) e que o conhecimento será distribuído em proporções iguais. Mesmo para alunos que não pertençam à mesma realidade de classe social do professor, ainda haverá um pressuposto de igualdade no progresso social. No entanto, a classe social afeta as questões de ensino e aprendizagem porque “molda os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos” (HOOKS, 2013, p. 236).

Não havendo igualdade no contexto escolar, o Estado coopera para que a parte mais rica da sociedade exerça controle e opressão sobre a parte mais pobre devido ao poder gerado por essa ordem injusta e violenta do opressor que existiu ao longo da história.

Em termos de educação, a história brasileira de exclusão de populações amplamente marginalizadas e economicamente excluídas foi reforçada em tempos de crises pandêmicas como a que está sendo vivida devido ao Covid-19.

No Espírito Santo, em 2020, foi criado o Programa EscoLAR. Esse programa teve como objetivo incentivar a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), vinculadas à adoção de metodologias inovadoras e ao uso de tecnologias voltadas para a aprendizagem dos estudantes.

O programa consiste num conjunto de recursos capazes de apoiar as escolas e os professores na continuidade do processo de ensino, complementando as aprendizagens já adquiridas e desenvolvendo novas aprendizagens para os alunos de forma a facilitar a manutenção da sua ligação à escola, entre outros objetivos, para evitar aumentos de evasão escolar.

Diante deste contexto, foram criadas Diretrizes Operacionais para o programa, para que as atividades realizadas pudessem ser consideradas letivas a partir do dia 1º de julho de 2020. A presente diretriz operacional buscou atender ao que determinava o Art. 7º da Portaria No 048-R, de 1º de abril de 2020, detalhando os itens previstos na referida portaria, assim como apresentar novos caminhos e alternativas para serem utilizados na pandemia do Coronavírus (COVID-2019) de forma que, a partir do dia 1º de julho de 2020, a aplicação das APNPs pudessem ser consideradas na contagem da carga horária letiva.

As Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) foram configuradas nos seguintes formatos:

- I – projetos;
- II – relatórios;
- III – pesquisas;
- IV – preparação de seminários;
- VI – estudos dirigidos;
- VII – estudos de caso;
- VIII – observações;
- IX – registros em diários de bordo;
- X – elaboração de portfólios;
- XI – entre outros.

A utilização das APNPs e de suas respectivas estratégias de execução só poderiam ser consideradas para a contagem da carga horária letiva em situações emergenciais, de caráter nacional e/ou estadual, desde que determinado oficialmente pela SEDU com base em orientação do Governo Estadual ou em situações emergenciais, de caráter regional ou local, quando solicitado pela escola/SRE e autorizadas pela SEDU.

Foram vários os recursos disponibilizados pela SEDU para o desenvolvimento das APNPs, sendo eles:

- Site EscoLar com o objetivo de divulgar os vários recursos disponibilizados para a realização do programa, bem como as orientações para Equipe Pedagógica, Professores, Estudantes e Pais ou Responsáveis; vídeo aulas buscando apoiar e complementar as atividades propostas pelos professores e podendo ser acessadas no site do Programa EscoLAR e no canal do Youtube, SeduES;
- Aplicativo EscoLar formulado a partir do O Google, em parceria com a SEDU e usando o Google Sala de Aula, criou salas de aula virtuais para todas as escolas estaduais da rede pública do Espírito santo, a partir das turmas existentes no Seges;

- Comunidade Interativas com a finalidade de fortalecer a troca de experiências entre professores, pedagogos e supervisores escolares a fim de promover um olhar diferenciado para o momento;
- Portal de conteúdos pedagógicos digitais: Currículo Interativo em parceria com a Escola Digital, sendo uma plataforma de busca de recursos digitais de aprendizagem, em diferentes formatos (vídeos, vídeo aulas, animações, simulações, infográficos, aplicativos para celulares e outros), para todas as etapas de ensino e componentes curriculares.

Durante a pandemia onde não ocorreram aulas presenciais, foi feito um grande esforço, por parte da Secretaria de Educação, para garantir que os estudantes mantivessem algum tipo de vínculo com a escola, com ações voltadas para o seu aprendizado.

4. DESAFIOS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO

A utilização das novas tecnologias é um desafio no contexto da pandemia no país, refletindo assim a baixa frequência de utilização de ferramentas e plataformas digitais pelos docentes (VAILLANT; ZIDAN; BIAGAS, 2020) muitas vezes por incompetência ou mesmo dificuldade de acesso a tais ferramentas.

Além disso, segundo Ries, Rocha e Silva (2020), a falta de conhecimento técnico tem impactado na forma como esses professores entregam – e às vezes – materiais didáticos insuficientes nas ferramentas/plataformas por meio das quais interagem com os alunos, resultando prejuízo para o ensino. Isso levanta a questão de saber se, à medida que sua prática presencial dá lugar à prática virtual por meio de tecnologias digitais, os professores estão capacitados para que essas ações contribuam para “uso das novas tecnologias e metodologias ativas na sua práxis, principalmente em casos nos quais não foi possível a habilitação prévia para substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais” (RIES; ROCHA; SILVA, 2020, p. 16).

Nesta situação desafiadora, os professores se deparam com novos paradigmas e devem aprender novas formas de ensinar, mais do que a sala de aula como foco da aprendizagem, ou os velhos e acostumados métodos de ensino conhecidos e consolidados.

Nóvoa (2020) enfatiza a importância da criação de novos ambientes para substituir o formato rígido de “sala de aula”, criando novos e diferentes ambientes que levem à pesquisa, resolução de problemas, comunicação, etc. Entende-se que neste momento em que o cenário educacional enfrenta desafios e mudanças, a formação continuada requer a participação, mobilização e comprometimento dos professores para que a mudança educacional seja realmente efetivada. O autor complementa dizendo que os professores precisam ser capazes de trabalhar

em equipe e colaborar com os colegas. Ele também assinala que após a crise se faz necessário reorganizar tempo e espaço no espaço escolar valorizando a “capilaridade” promovendo ambientes de cultura, informação e concepção.

Nesse sentido, Tardif (2014) defende que o educador é um profissional “individualizado”, cuja história de vida está imbuída de marcadores e contexto vivido, e ao mesmo tempo um artesão com diversos recursos em sua atividade docente. A educação mediada por tecnologia vem sendo discutida em diversas áreas do conhecimento antes mesmo da COVID-19, portanto sua implementação reforça a lógica que há muito se discute em nossa sociedade.

Conforme Perrenoud (2002, p. 11) “O século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a mesma cara do século passado”. É preciso garantir o investimento contínuo na formação de professores para que possamos vislumbrar novos destinos e visões das escolas que queremos para o futuro da próxima geração.

Parafraseando Perrenoud (2002), para que nossa cara seja diferente dos de outrora, precisamos entender que a formação de professores é um grande gargalo para a legitimação da tecnologia educacional, por se tratar de um problema tanto da educação pública quanto privada. Dito isso, pode-se perceber que os professores estão no nível básico da integração de novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Para tanto, é necessário melhorar o letramento digital dos professores e mobilizá-los para a utilização destas ferramentas através de formação continuada.

A utilização de plataformas digitais tornou-se parte integrante do processo de ensino aprendizagem apesar de os educadores se sentirem despreparada para se envolverem em atividades escolares que envolvam mediação tecnológica. Isso se deve às limitações de acesso aos recursos digitais e à proficiência tanto de professores quanto de alunos em alfabetização digital (ALVES, 2020). Consequentemente, a tecnologia “obriga os professores a explorar novas abordagens pedagógicas que se alinhem com as expectativas da sociedade contemporânea” (BEHRENS, 2001, p. 71).

A capacidade de usar a tecnologia de forma eficaz é um aspecto essencial quando se trata de incorporar recursos digitais na educação. É importante não apenas ver a tecnologia como uma ferramenta a ser utilizada, mas também considerar o seu impacto no processo educacional. Com o ensino remoto, os educadores tiveram que se adaptar e criar novas práticas pedagógicas que incorporassem uma variedade de aplicações digitais. Montenegro, Matos e Lima (2021) afirmam que os professores tiveram que desenvolver novos conhecimentos e competências para integrar eficazmente estas aplicações nas suas práticas docentes.

É evidente que o panorama educacional atual necessita de novas estratégias e abordagens pedagógicas para o ensino aprendizagem. Um componente essencial deste novo sistema passa pela utilização de plataformas e aplicações digitais de mediação, com potencial para revolu-

cionar as metodologias tradicionais de ensino. No entanto, é importante reconhecer que nem todos os educadores e alunos são proficientes ou têm acesso a estas ferramentas digitais, o que pode apresentar desafios quando se tenta contextualizar a tecnologia nas práticas educativas.

Para otimizar o desenvolvimento de competências digitais, é crucial ter políticas públicas que incentivem, implementem e melhorem a tecnologia. Estas políticas são essenciais para garantir que os processos de ensino aprendizagem sejam de elevada qualidade e eficácia, tanto para professores como para alunos, numa sociedade que se torna cada vez mais tecnológica.

5. IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NOS DOCENTES

A formação de professores começou a tomar forma no século XXI, face às grandes mudanças que a sociedade atravessa, exigindo uma nova interpretação do mundo e das condições humanas de modo a poder compreender o contexto sócio-político, dinâmicas culturais, económicas e tecnológicas da sociedade contemporânea.

No ensino remoto os professores necessitaram reinventar suas práticas pedagógicas, buscando construir novos saberes para utilizar vários tipos de aplicativos digitais. (MONTENEGRO; MATOS; LIMA, 2021, p. 8).

Desse modo, implantar o ensino remoto serviu para ressaltar a necessidade de utilizar as tecnologias, produzindo novas possibilidades de aprendizagem por meio das plataformas digitais, colaborando, assim, para o conhecimento dos professores e alunos no ciberespaço (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Vale ressaltar que ter um celular e acesso à internet não garante o ensino aprendizagem. Para tanto, as comunidades escolares precisaram refletir sobre o uso de ferramentas digitais e analisarem como elas impactam a educação. Dessa forma, o trabalho docente no ensino remoto por meio das tecnologias instituiu um grande desafio, pois de acordo com Alves (2020, p.361),

As práticas docentes que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação broadcasting, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia.

Assim, fica claro que o ambiente educacional atual requer uma reforma pedagógica e métodos de ensino inovadores. Essa nova configuração da prática docente mediada por plataformas e aplicativos digitais é um aspecto importante, pois tem o potencial de criar possibilidades de ressignificação das metodologias empregadas no ensino tradicional.

Porém, vale ressaltar que nem todos os professores e alunos conhecem ou têm acesso a essas ferramentas digitais, existindo assim, a complexidade do processo de contextualização da tecnologia na prática educativa.

É sabido que o ensino remoto impactou a prática pedagógica do professor em diferentes aspectos. Os professores vivenciaram barreiras e adversidades ao tentarem adequar a tecnologia em sua prática pedagógica, assim como adaptá-las ao seu planejamento de maneira que atendessem às demandas e necessidades da educação no contexto da pandemia.

Para tanto, políticas públicas que incentivem, implementem e aprimorem a tecnologia são essenciais para otimizar o desenvolvimento de habilidades digitais e garantir que professores e alunos melhorem a qualidade e a eficácia do processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Buscando viabilizar o prosseguimento do ano letivo sem que houvesse prejuízos, se fez necessário empregar vários recursos tecnológicos, como as plataformas Google Classroom, o Google Meet, WhatsApp, redes sociais, entre outros. Assim, cabe destacar que:

O contexto situado pelo domínio e acesso dos docentes e discentes com os recursos digitais, demonstrou certas fragilidades, rupturas e superações com as ações pedagógicas merecedoras de reflexões pela maneira atípica do processo de ensino e aprendizagem (MONTENEGRO; MATOS; LIMA, 2021, p. 5).

Desse modo, cabe ao professor utilizar os recursos tecnológicos de forma dinâmica, com planejamento apropriado, tornando as aulas atraentes, ocasionando assim momentos de troca de experiências, resultando em melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário que o processo de construção do conhecimento seja realizado de forma participativa e colaborativa, pois neste novo modelo de ensino o aluno é o protagonista de sua própria aprendizagem.

A pandemia proporcionou o distanciamento da educação, porém o ensino remoto oportunizou uma inovação nos procedimentos metodológicos, mesmo sem formação mínima necessária dos professores, mudando o contexto presencial, o qual passou a ser mediado no ambiente tecnológico. Assim sendo, a entrada de recursos tecnológicos no contexto escolar, instituiu um momento difícil e desafiador para a prática pedagógica do professor.

6. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA

No momento histórico causado pelo ensino remoto, devido o Covid-19, alguns autores e pesquisadores da área da educação se propuseram a escrever sobre como continuar o processo de alfabetização em casa com a ajuda da família, visto que necessitam de distanciamento social.

De acordo com Pereira e Toledo (2020), as experiências vividas em casa podem ajudar as crianças a prestar atenção ao nosso uso da leitura, escrita, fala e audição no momento de distanciamento social, quando não podem frequentar a escola. Os autores relatam que a leitura e escrita de conto de fadas, lendas, histórias em quadrinho, dentre outras, auxiliam de forma significativa ao entrar em contato com diversos discursos e facilitando na compreensão e interpretação de textos.

Ouvir uma dessas ou de outras histórias por dia, em dias úteis, auxiliará a criança a entrar em contato com diferentes discursos, o que pode ajudá-la a perceber que usamos a fala e a escrita de modos distintos, dependendo do que queremos comunicar, a finalidade que essa comunicação precisa ter e como podemos adequar nossa linguagem a cada situação em que precisamos ler, escrever, falar ou ouvir alguma coisa. (PEREIRA; TOLEDO, 2020, p. 221).

Pereira e Toledo (2020) apresentam outras propostas para realizar a leitura em casa que podem ajudar no processo de alfabetização da criança, como por exemplo, a leitura de rótulos e embalagens de produtos. Ensinar a rotina de casa, também é outra sugestão dada pelos autores, como ensinar a cozinhar, ler as receitas de comidas, assistir as notícias, etc. De acordo com os autores, é necessário chamar atenção constantemente das crianças, para que estas percebam as diferentes funções que a escrita pode apresentar, nas combinações das letras, provocando a descoberta do que está escrito nas telas da TV, nas embalagens ou em outras ocasiões do dia-a-dia.

O impacto da mídia e das novas tecnologias na comunicação interfere nas brincadeiras das crianças. Estas fazem parte da diversidade cultural que existe nas múltiplas infâncias, entrelaçadas com a diversidade linguística contemporânea que permeia o universo infantil. As autoras Arantes e Toquetão (2020) referem-se a esse processo de uso da tecnologia para ler e escrever narrativas digitais, levando em consideração a diversidade linguística, como multiletramentos na infância.

Nosso cotidiano é tomado por essas novas tecnologias que nos mobilizam e nos informam em tempo real. Atrelar essa tecnologia à atividade primordial da criança, que é o brincar, nos leva a crer que mesmo em meio ao distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, é possível alfabetizar crianças em processo de alfabetização.

Sem prazo determinado para a retomada do ensino presencial, as SEME e as escolas enfrentam dificuldades para garantir o direito à educação e à alfabetização no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) onde as crianças devem, no máximo, estar na escola alfabetizadas no final da terceira série, ou seja, aos 8 anos de idade. Por esses motivos, é possível usar as tecnologias digitais para aproximar crianças e famílias, compartilhando formas de brincar e aprender em casa para dar continuidade ao processo de alfabetização iniciado com o ensino presencial.

A partir deste novo ambiente, os professores puderam utilizar diferentes tipos de textos (orais e não verbais) disponíveis na web para dotar os alunos da capacidade de leitura e escrita enquanto lecionam remotamente. Desse modo, reconhece-se a importância da linguagem multimodal como forma de a criança assimilar melhor o conhecimento, seja por meio de estimulação visual ou auditiva, para auxiliá-la na compreensão e interpretação do texto. Para Demo (2008, p. 06):

As linguagens, hoje, se tornaram multimodais. Um texto que já tem várias coisas inclusas. Som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo (...). Quando vão para a escola, essas crianças se aborrecem, porque a escola é devagar.

Como a educação foi diretamente impactada pela pandemia causada pelo novo coronavírus, surgiu à oportunidade de reinventar e alavancar os avanços tecnológicos para dinamizar o ensino. Arantes e Toquetão (2020) alertam que, embora o conteúdo produzido para crianças em dispositivos digitais seja fascinante, as crianças precisam se exercitar e explorar o que está ao seu redor.

Para as autoras:

A Multimodalidade presente nas tecnologias da comunicação pode corresponder às diferentes maneiras de produzir sentido nas infinitas mensagens para a valorização das interações e brincadeiras saudáveis que trazem boas vivências. Não podemos negar que as imagens em movimento proporcionadas pelos equipamentos digitais são muito encantadoras, personalizadas e direcionadas ao público infantil. No entanto, as crianças precisam se movimentar, experienciar e explorar fisicamente o mundo ao seu redor. (ARANTES; TOQUETÃO, 2020, p. 232)

Arantes e Toquetão (2020) alertam que durante o distanciamento social a comunicação digital não deve ser a principal forma de interação, e que deve haver mais momentos de desconexão no núcleo familiar, ou seja, estar junto sem tecnologia, por exemplo, lendo um livro com a criança, contando histórias e muito mais. Neste caso, a criança deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento de forma divertida e brincando.

Para Arantes (2018, p. 36) “as crianças querem partilhar suas dimensões lúdicas e essas dimensões precisam ser consolidadas entre adultos e crianças, não de maneira escolarizada, mas de forma muito mais proveitosa”.

Sobre o processo de alfabetização, Feitosa e Santos (2020, p.09) afirmam:

Com a ruptura do ensino presencial para o ensino remoto, dificultou ainda mais a situação, quando o assunto é 1º ano do ensino fundamental em que espera-se acontecer as primeiras interações entre os alunos para além do contexto familiar, inclusive, assumindo este último (com a chegada da pandemia), ainda mais responsabilidades no processo de aprendizagem dos filhos, principalmente por corresponder a uma fase de ensino que espera o desenvolvimento da leitura e escrita.

O processo de alfabetização já é complexo porque requer um conjunto específico de conhecimentos que devem acompanhar o processo de aprendizagem, organização, método, interação com os pares. Na situação do distanciamento social, essa organização e interação também passam a fazer parte da família.

A pandemia proporcionou um momento atípico, visto que muitas famílias trabalharam em casa, acompanhando as atividades das crianças, sendo uma tarefa árdua. Organizar-se, manter uma rotina, agir com maior flexibilidade, criatividade e promover um vínculo afetivo entre a criança e o professor, ajudou e diminuiu a tensão.

Para Pereira e Toledo (2020, p. 219), manter hábitos relacionados a horários e tempo de estudo é positivo, pois além de garantir uma relação com o conteúdo escolar, ajuda nesse difícil processo de distanciamento social e traz um certo conforto existencial.

Os autores Pereira e Toledo (2020); Arantes e Toquetão (2020) recomendam o desenvolvimento de estratégias de interação incluindo o emprego da tecnologia digital, facilitando o aprendizado e desenvolvimento das crianças durante o ensino remoto, alertando que as crianças não fiquem muito tempo conectadas porque precisam se movimentar, experimentar e explorar o mundo físico ao seu redor.

7. METODOLOGIA

O percurso metodológico delineado para a realização da pesquisa iniciou, fundamentalmente, com pesquisa bibliográfica sobre o que dizem os autores a respeito do tema em questão. Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica é aquela que se efetiva mediante o:

Registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa tem a finalidade de explorar relacionamentos, descrevendo a realidade como os participantes a conhecem. Deste modo, analisa os participantes no próprio contexto. Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa não busca generalizações ou contingências, mas sim a compreensão, além de definir o problema e estabelecer um bom diagnóstico da situação.

Em uma segunda etapa foi desenvolvido o grupo focal com professores (as) alfabetizadores (as) da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (sujeitos da pesquisa). Segundo Gatti (2005), existem algumas especificações que devem ser atendidas na utilização

do Grupo Focal. Essas especificações incluem considerações como a composição do grupo, o tamanho do grupo, o método de coleta de dados, a configuração da sessão, a facilitação do GF, o desenvolvimento de um roteiro e a finalização do processo.

Portanto, a produção de dados se deu por meio do Grupo Focal, bem como, bem como, através de entrevista semiestrutura, seguindo roteiro de perguntas elaborado pela pesquisadora. O roteiro foi elaborado pensando a educação na pandemia, desde seu início até o retorno de presencial, procurando trazer à luz os ganhos e perdas, dificuldades enfrentadas, elementos para recuperação das aprendizagens e avaliações. Para tanto, busca-se provocar os sujeitos de forma que seu discurso seja livre e significativo, recordando o vivido e vivenciado até o atual momento.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção de dados se deu primeiramente por meio de um Grupo Focal com três professoras regentes e mais duas professoras de aprofundamento de leitura e escrita (ALE) das turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A discussão em torno do tema foi desenvolvida a partir de questões pontuadas em um roteiro formulado pela pesquisadora, elemento que auxiliou na condução dos Grupos Focais.

A primeira questão levantada no grupo foi em relação aos maiores desafios que os professores enfrentaram para atuar nas aulas não presenciais, buscando a alfabetização de seus estudantes. Os professores relataram que o maior desafio foi estar distante dos alunos, pois a intervenção feita presencialmente é importante para que o aprendizado aconteça. A falta de compromisso de algumas famílias com relação à devolutiva das atividades e o acesso às tecnologias comprometeu muito também. Um ponto importante também mencionado foi que nem todos os alunos tiveram acesso de maneira igualitária aos meios a eles oferecidos com as atividades não presenciais para que todos pudessem cumprir e que fossem devolvidas, fizessem a devolutivas e fossem acompanhados pelos seus professores.

Também mencionaram em relação aos alunos da área rural que, poucos ou nenhum deles tinham acesso à internet sendo impossível utilizar a plataforma, e que mesmo sendo disponibilizadas atividades impressas, alguns pais não vinham para a cidade, pois muitos conseguem vir apenas uma vez por mês, então não tinham as devolutivas em tempo hábil, sem contar que muitos alunos não tinham ajuda dos familiares, pois boa parte não sabe ler e escrever. Assim, eles concluíram que mesmo utilizando metodologias diferenciadas, sem o apoio da família foi praticamente impossível atingir o objetivo esperado.

A segunda questão levantada foi se eles conseguiram concretizar o processo de alfabetização dos seus alunos com através das aulas remotas. Os professores não consideram que

na pandemia ocorreu a alfabetização dos alunos, visto que nessa etapa de ensino e da vida escolar é essencial à presença do professor junto ao aluno. Assim é quase que impossível dizer que houve ou que se possa fazer a concretização da alfabetização de um aluno estando distante da escola de forma não presencial. Eles consideraram que para os alunos que tiveram apoio da família no processo de alfabetização do ponto de vista de leitura e escrita, foi possível concretizar o processo. Mas para os sem nenhum tipo de apoio, infelizmente ficou uma imensa lacuna a ser preenchida.

Outro ponto debatido no grupo foi se no ano de 2021, ainda com a pandemia, se eles perceberam que houve avanço no processo de alfabetização através do ensino híbrido, oferecido naquele momento. Assim, não houve avanço na alfabetização dos alunos nesse período de pandemia, pois para que o aluno possa avançar é preciso que tenha um acompanhamento permanente e presencial do professor. O professor precisa estar em contato com o aluno, acompanhando constantemente no seu processo de alfabetização.

Eles pontuaram novamente em relação às famílias, que durante o período presencial os alunos tinham apoio familiar avançava e rendia, era notório e aos que não tinham esse apoio familiar, os professores tentam suprir essa falta e o rendimento e mesmo sendo mais lenta a aprendizagem, eles têm progresso e no momento no ensino híbrido assim como não presencial, os alunos tiveram um regresso na alfabetização.

Também foram questionadas quais estratégias eles vêm utilizando para que esses alunos consigam superar as dificuldades de aprendizagem e consigam alfabetizá-los nesse momento de pós-pandemia. Nesse pós-pandemia são várias as estratégias que eles costumam utilizar buscando a superação dos alunos e para que consigam avançar no processo de alfabetização, tais como reforço escolar no período em que o aluno estuda principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, acompanhamento individualizado com cada aluno visando a dificuldade individual de cada um, acompanhamento ainda e busca ativa junto às famílias com comprometimento do aluno, entre outras e estratégias que são utilizadas individualmente com cada aluno presente em sala de aula.

Outra estratégia utilizada são as atividades realizadas pelo Programa de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA) da rede estadual, que é uma maleta viajante onde é realizado o momento de leitura, através de atividades de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, assim como também foi intensificado o trabalho com os descritores em defasagem. Para realizarem essas atividades, as professoras relaram que foi um trabalho intenso de avaliação diagnóstica para saber quais os conteúdos que os alunos conseguiram e quais ainda precisam ser retomados, desenvolvendo atividades que atendam às necessidades de cada um.

Na segunda parte da pesquisa, foi realizada entrevista semiestruturada girando em torno do tema de estudo, para o qual foi elaborado um roteiro de perguntas primárias, acompanhadas de perguntas complementares.

A primeira questão de entrevista foi em relação à formação pedagógica das professoras entrevistadas.

Foi evidenciado que a maioria dos professores tem formação em pedagogia, ou seja, 4 professoras têm formação em pedagogia, representando 68% dos entrevistados, 1 professora tem formação em pedagogia com mestrado (16%) e 1 professora tem formação em outro curso (16%).

Vale ressaltar que de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Desse modo, as professoras entrevistadas estão em consonância com a Lei, pois todas têm formação em nível superior. A formação em pedagogia é fundamental para o desempenho docente, porém, há necessidade de reconhecer esta importância não apenas como uma exigência legal, mas como uma ação que reflete diretamente a qualidade do ensino dos Anos Iniciais da Educação Básica.

Seguindo o roteiro de entrevista, foi mencionado a respeito do ano de 2020 onde as escolas necessitaram serem fechadas devido à pandemia da COVID-19. Assim, foi perguntado às professoras como se deu o processo de ensino aprendizagem e se teve participação efetiva dos estudantes.

As professoras mencionaram que pelo fato das escolas estarem fechadas foi utilizado o aplicativo EscoLAR, whatsApp e Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) impressas. Em relação ao processo de ensino aprendizagem, elas relataram que foi de forma parcial, devido o acesso aos remotos. Uma professora relatou que no período da pandemia as atividades foram elaboradas por meio de formulário (online) ou impressas para aqueles alunos que não tinham acesso as tecnologias. Alguns alunos davam devolutivas, mas mesmo as famílias sabendo que nesse período crítico as famílias tinham um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, muitas famílias eram ausentes nesse processo.

Assim, a pesquisadora concluiu pela fala das professoras que o processo de ensino aprendizagem ocorreu de forma parcial, visto que muitos alunos não tinham acesso à tecnologia, dificultando o ensino aprendizagem. Outros não davam a devolutiva das atividades impressas.

Cabe ressaltar que muitos professores necessitaram reaprender o ensino, pois necessitaram ministrar suas aulas de forma diferente do ensino presencial. Para facilitar a aprendizagem no ensino remoto e permitir que os alunos aprendessem de forma inovadora, sem a habitual interação presencial com os seus professores, eles tiveram de adaptar e transformar o seu estilo de ensino. Isto exigiu uma reinvenção completa de sua prática pedagógica.

De acordo com a perspectiva de Kenski (2012), as tecnologias utilizadas na sala de aula e nos processos educacionais básicos são ferramentas complementares e não o foco principal ou a substância da educação. É consenso que, por mais avançada que seja a tecnologia, ela nunca poderá substituir a importância das interações sociais e das experiências pessoais de aprendizagem entre alunos e professores.

Quando perguntado às professoras entrevistadas como os seus estudantes tiveram acesso às atividades não presenciais oferecidas pela escola na Pandemia Covid 19, elas relataram que os alunos tiveram acesso a atividades de forma online por meio de uma plataforma disponibilizadas pela secretaria de educação, através do Google sala de aula, com atividades elaboradas com formulários, atividades impressas, vídeo aulas feitas pelo professor e comunicação através do celular do WhatsApp. Para os alunos que não tinham acesso à internet, foram distribuídas atividades impressas, formulada pelos professores. Uma das professoras entrevistadas relatou que poucos alunos tinham acesso à internet ou possuíam celular. Na maioria das vezes a família tinha apenas um aparelho para poder dividir com os filhos.

Pelo relato dessa professora, foi constatado que o ensino remoto realizado por meios tecnológicos, dificultou o ensino aprendizagem dos alunos devido à dificuldade de acesso à internet.

Se a sociedade adulta está comprometida, imagine o mundo das crianças e dos adolescentes. As crianças e os jovens viveram tempos sem precedentes na história mundial e muitos acabaram por não conseguir compreender plenamente as motivações por detrás de tudo isto.

Silva, Santos e Paula (2020, p. 4) relataram que o cenário educacional atual vivenciou um período de inovação, com mudanças necessárias no processo de ensino aprendizagem. O surgimento deste novo modelo educativo, devido às necessidades colocadas pela pandemia da COVID-19, apanhou professores e alunos desprevenidos. É um desafio para o qual nenhuma das partes estava preparada, considerando a mudança repentina para este novo método de educação no meio de uma crise global.

A próxima questão questionada às professoras foi em relação a quais foram os maiores desafios para atuar nas aulas não presenciais, buscando a alfabetização de seus estudantes. As professoras relataram que foram muitos os desafios, um dos desafios mencionado por elas foi o acompanhamento da aprendizagem, bem como, dificuldade da maioria dos alunos em acessar a internet.

Foram muitos os desafios que os professores enfrentaram para implementar o ensino remoto nas escolas. Conforme Lévy (2014, p. 390) “o meio digital é um meio de comunicação mundial, multimídia, interativo e ubíquo aberto a uma multidão crescente de comunidade de usuários.”. Porém, é preciso lembrar que os usuários possuem realidades diferentes, as famílias e os alunos têm dificuldade para utilizar as plataformas de ensino online por falta de conhecimento ou acesso à internet, e os professores necessitam de formação técnica para orientar o processo de ensino da aprendizagem virtual. Os desafios se ampliaram no contexto da rede pública tanto na zona urbana e rural.

Quando as professoras foram questionadas se eles acham que nas aulas remotas, foi possível concretizar o processo de alfabetização dos seus estudantes, as professoras responderam que não, pois o espaço escolar e a presença no professor junto ao aluno fizeram muita falta, mesmo com todos os esforços realizados no ensino remoto por ambas as partes. Fraidenreich (2020) aponta complicações visíveis relatadas pelos professores, sendo elas: dificuldade de acesso à internet falta de computadores, além da falta de tempo dos pais ou até mesmo comprometimento deles em auxiliar seus filhos no processo de ensino aprendizagem.

As experiências relatadas deixaram claro que é pouco provável que a educação permaneça a mesma, uma vez que os ambientes tradicionais de sala de aula poderão em breve ser uma coisa do passado. A pandemia de COVID-19 provocou uma mudança abrupta na dinâmica e nas rotinas diárias das escolas. Como resultado, as relações entre alunos e professores foram afetadas e os hábitos e atividades de estudo sofreram mudanças significativas, levando a uma nova abordagem de “fazer educação”.

Outra questão abordada na entrevista foi se a pandemia do Covid 19 e o isolamento social trouxeram efeitos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças em processo de alfabetização. As professoras relataram que o processo de alfabetização se torna mais eficiente quando o professor alfabetizador desenvolve suas práticas com métodos concretos de ludicidades diretamente aos educandos presencialmente, conduzindo adequadamente às necessidades específicas de cada aluno, assim buscando dinâmicas diferentes respeitando o processo de aprendizagem de cada indivíduo.

Soares (2020) faz uma colocação pertinente ao que a professora A fala referente às práticas de alfabetização durante a pandemia: “a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa”. Como aponta a autora, o processo de alfabetização é realizado por meio da interação dos professores alfabetizadores, considerando que não é um processo simples, visto que envolve muitos fatores como: emocionais, cognitivos, sociais, culturais, dentre outros, necessitando de contato presencial com seus alunos.

Alguns pais até querem ajudar os filhos nas atividades pedagógicas, mas muitas vezes, por não saberem ler/escrever, não sentem que podem realmente ajudar, o que faz com que a falta de apoio, a estimulação ou mesmo a interação constituam um enorme problema para as crianças, desafios que têm tido impacto no seu desenvolvimento.

No ano de 2021, ainda com a pandemia, o ensino passou a ser híbrido (presencial e online). Desse modo, foi perguntado aos professores e eles perceberam algum avanço no processo de aprendizagem dos estudantes, comparado ao ensino remoto. Os professores relataram que em comparação com o ensino totalmente à distância, houve um avanço na aprendizagem dos alunos, porém não foi possível observar, principalmente em crianças no processo de alfabetização que dependem da presença integral presencial professor em seu acompanhamento.

Refletir sobre o ensino híbrido como futuro da educação não se trata descontinuar a prática dos professores em sala de aula, mas sim de buscar proporcionar oportunidades para uma tecnologia mais ampla na aprendizagem, especialmente no contexto educacional. Porém, embora a tecnologia seja importante aliada da educação, a presença de professores com intenções educativas é necessária e urgente no processo de apropriação da linguagem escrita.

De acordo com Bacich; Neto; Trevisani (2015), na pandemia as escolas vivem uma era em que os professores aprendem e se adaptam ao uso de ferramentas tecnológicas, enquanto os alunos são nativos digitais. Estes alunos utilizam a tecnologia para melhorar a aprendizagem de forma que só são possíveis através de novas práticas de ensino e professores inovadores que inspiram os alunos a serem críticos em face de toda a informação disponível na rede.

Partindo dessa afirmação, perguntamos as professoras se eles continuaram utilizando a mesma forma de trabalho com os estudantes ou foi necessário modificar e se observaram alguma evolução na aprendizagem a partir de então. As professoras responderam que com certeza foi preciso e continua sendo preciso modificar a forma de trabalho com os estudantes no pós-pandemia. Fazer os estudantes retomarem a rotina das aulas presenciais exigiram formas diferenciadas de trabalho. Assim, foram necessárias modificações, trabalhando nivelamento dos conteúdos não aprendidos, e por agrupamentos de acordo com o grau de dificuldade de cada um.

A escola tem a responsabilidade de propor novas práticas pedagógicas de leitura e escrita que inspirem os alunos a aprender através de atividades atrativas e diversificadas que estimulem o seu interesse na aquisição de conhecimentos. É importante estimular a sua curiosidade para explorar novas descobertas e melhorar a sua compreensão de leitura através de práticas sociais, tendo em conta as suas limitações e especificidades durante o processo de aprendizagem. Para enfrentar os desafios colocados pelo ensino remoto durante 2020 e 2021, são necessários métodos de ensino criativos para superar quaisquer lacunas e dificuldades potenciais.

“Ressignificar práticas e adaptar-se ao novo cenário do século XXI é sim uma meta a ser alcançada pelos profissionais professores na retomada das atividades pós-pandemia”, (MARI-NHO; SOARES; TEIXEIRA, 2022, p.145). Na atual era da pandemia, as escolas tiveram de se adaptar às novas circunstâncias, o que tem sido benéfico para ajudar os professores a lidar com as diversas experiências dos seus alunos. Esta questão não é nova e é anterior à pandemia de Covid-19. Como facilitador da educação, é crucial que o professor compreenda a dinâmica social e as necessidades prementes dos seus alunos, de modo a realizar uma abordagem estruturada e sistemática com intervenções direcionadas.

No estado do Espírito Santo, foram realizadas e pensadas diversas formas para que os alunos não fossem prejudicados em relação ao ensino remoto na pandemia do COVID 19. Desse modo, foram disponibilizados materiais para que os alunos realizassem suas atividades em casa. Mesmo assim, conforme já relatado pelas professoras as atividades não eram devolvidas para constatar como estava se dando o ensino aprendizagem.

Conforme afirma (CUNHA et al., 2020), o ensino remoto foi oferecido para quem tinha acesso à internet, mas a mesma praticidade não foi estendida para quem não tinha. Infelizmente, os alunos que não tinham telefones celulares e proficiência nos navegadores de ensino remoto não conseguiram acompanhar. A mesma dificuldade surgiu para os familiares que não dispunham de dispositivos suficientes para auxiliar seus filhos. Além disso, alguns pais só conseguiam ligar-se através de redes vizinhas, o que acabou por contribuir para a fragilidade da inclusão digital. Deve-se notar que esta questão representou um desafio significativo para a educação remota.

Para finalizar a entrevista foi perguntado as professoras, quais estratégias eles vêm utilizando para que os estudantes consigam superar as dificuldades de aprendizagem e consigam se alfabetizar. As professoras mencionaram que são muitas as estratégias utilizadas, buscando que o aluno consiga se alfabetizar. Desse modo elas citaram o trabalho com nivelamento, agrupamentos, atividades lúdicas, reforço escolar na Língua Portuguesa e Matemática, atendimento individualizado conforme a necessidade do aluno, dentre outras. Elas também mencionaram que elas têm o apoio do Programa de fortalecimento da Aprendizagem – PFA que é uma ação de intervenção pedagógica tendo em vista abrandar as desigualdades e dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática apresentadas pelos alunos da rede estadual de ensino, através de estratégias pedagógicas de recuperação e reforço da aprendizagem.

Também citaram a importância de aproximação da criança com a família e a realização do trabalho diferenciado em sala de aula para o avanço dos alunos. Sabemos que a família teve papel fundamental no desenvolvimento das atividades apresentadas, auxiliando seus filhos no ensino aprendizagem. Porém, muitos pais não conseguiram dar essa assistência, seja

pela falta de tempo, seja por não terem estudos suficientes para auxiliá-los. O apoio familiar é crucial para o próprio processo educativo, do qual a alfabetização é uma etapa importante. Sem a ajuda da família, o trabalho do professor fica mais difícil porque há certos aspectos do desenvolvimento da criança que só podem ser intervencionados pela família. Se as famílias, os professores e as escolas trabalharem juntos, o desenvolvimento das crianças será multiplicado mais do que o dos professores sozinhos.

A escola necessitou pensar em estratégias que viabilizassem a reconstrução do planejamento escolar/currículo para que de fato possam superar as lacunas abertas que foram deixadas devido a oferta de ensino remoto na pandemia e a questão da não aprendizagem na alfabetização das crianças.

Desse modo, a preparação para a alfabetização escolar é uma tarefa emergente para qualquer unidade de ensino necessita ter clareza em sua intenção pedagógica. Incorporar uma série de práticas de ensino, principalmente a utilização de atividades diversificadas que façam parte da área de interesse da criança, contribuirá para uma aprendizagem significativa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente investigação foi alcançado com sucesso ao ilustrar o impacto significativo da pandemia de COVID-19 na rotina diária dos professores e alunos. As medidas implementadas para conter o vírus, incluindo o distanciamento social, desempenharam um papel fundamental neste sentido. Estas medidas trouxeram à luz diversas questões relativas à vida cotidiana das pessoas e das instituições. O campo da educação não foi exceção a esse fenômeno.

A pandemia introduziu um novo ambiente de aprendizagem que apresentou obstáculos e oportunidades para o ensino e o envolvimento dos alunos. À medida que o ensino à distância se tornou a norma, múltiplas fontes destacaram os desafios que o acompanham. Entre estes desafios estão as dificuldades que muitos enfrentaram ao tentar compreender ambientes virtuais, o acesso inadequado aos recursos tecnológicos e à Internet, e a necessidade de manter a estabilidade emocional quando trabalhavam em ambientes de ensino e aprendizagem através da tecnologia. Além disso, o isolamento que acompanhou o aprendizado remoto pode levar a problemas de saúde.

Pudemos constatar que buscando minimizar as consequências causadas na pandemia no campo educacional em todos os níveis, foi criado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essas estratégias de ensino foram desenvolvidas para reduzir o impacto das medidas de distanciamento social na aprendizagem, mediadas ou não por tecnologia, ajudando a manter o vínculo intelectual e emocional entre alunos e a comunidade escolar.

Diante disso, por meio da fala dos professores ficou claro que o maior desafio além da falta de compromisso de algumas famílias com relação à devolutiva das atividades, o acesso às tecnologias comprometeu muito também o processo de ensino de aprendizagem dos alunos, pois nem todos os alunos tiveram acesso de maneira igualitária aos meios a eles oferecidos com as atividades não presenciais para que todos pudessem cumprir e que fossem devolvidas, fizessem a devolutivas e fossem acompanhados pelos seus professores.

Assim, eles chegaram à conclusão que mesmo utilizando metodologias diferenciadas, sem o apoio da família foi praticamente impossível concretizar o processo de alfabetização dos seus alunos com através das aulas remotas. Os professores não consideram que na pandemia ocorreu a alfabetização dos alunos, visto que nessa etapa de ensino e da vida escolar é essencial à presença do professor junto ao aluno.

Em nossa pesquisa, nos deparamos com a dura realidade dos problemas que surgiram durante a pandemia. Nosso objetivo era examinar cuidadosamente esses impactos e propor novas estratégias como educadores para combatê-los. As nossas descobertas indicam que devemos identificar os aspectos positivos e abordá-los a partir de uma perspectiva nova quando se trata dos anos iniciais de educação. Isto envolve o desenvolvimento de um novo currículo, métodos inovadores de avaliação dos alunos e um foco renovado em cada aluno como indivíduo. À luz destes desafios educativos, reconhecemos a necessidade de romper com os modelos educativos tradicionais e de procurar continuamente alternativas pedagógicas mais adequadas neste contexto.

Apesar de termos obtido o resultado, sustentamos que o assunto é abrangente e pode ser dissecado em diversas outras áreas de enfoque. Uma dessas áreas é explorar os pontos de vista das famílias e das crianças sobre o processo de aprendizagem durante períodos de distanciamento social. Esta abordagem proporcionará uma compreensão mais profunda de como a pandemia impactou a vida de educadores e estudantes. Além disso, nos permitirá observar as consequências e determinar a melhor forma de lidar com isso no futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota:** entre a ilusão e a realidade. Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. Em Rede - Revista De Educação a Distância, 7(1), 257-275,2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 13 out. 2022.

ARANTES, P. B.; TOQUETÃO, S. C. Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia covid-19? In: LIBERALI et al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-226.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na Educação. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.

BARBOSA, Fernanda Nunes; SANTOS, Luana Fornazier dos. **A pandemia e seus reflexos na educação**: a (in)efetividade do direito social à educação em tempos de crise. Disponível em <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/download/7557/6404/19816>. Acesso em 08 nov. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação tecnológica**. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia**: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DEMO, P. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais 2020. EscoLar: Atividades escolares não presenciais**. Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/diretrizes%20operacionais-2ed-final.pdf>. Acesso em dez. 2022.

FEITOSA, Rita Celiane Alves et al. **Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização**: uma visão vygotskyana. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

FRAIDENRAICH, V. **Educação infantil tem menor aderência às aulas online, mostra pesquisa feita com professores**. CANGURUNNEWS, 2020. Disponível em: < <https://cangurunews.com.br/estudo-sobre-a-situacao-dos-professores/> >. Acesso em: 29 ago. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandao Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6476>. Acesso em: 12 nov. 2022.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. **Educar na incerteza e na urgência**: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Educação*, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

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

PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Alfabetização em tempos de pandemia: o que fazer com as crianças em casa, em tempos de distanciamento social? In: LIBERALI et al. (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível / Organizadores: Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 217-226.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIES, E. F.; ROCHA, V. M. P.; SILVA, C. G. L. **Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19**. *SciELO em Perspectiva*, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/1152/1736/1818>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, R. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. *Cad. pesqui* ; (52): 19-24, fev. 1985. Artigo | *Index Psicologia - Periódicos* | ID: psi-4327.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VAILLANT, D.; ZIDAN, E. R.; BIAGAS, G. B. **Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 718-740, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802241>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Le_t_cia_Vieira_e_Mai-ke_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em 13 out. 2022.

A TECNOLOGIA "SMARTPHONE" INSERIDA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR NOS DIAS ATUAIS

"SMARTPHONE" TECHNOLOGY INSERTED AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN CLASSES:
A CHALLENGE FOR TEACHERS TODAY

DOI: 10.29327/5385008.1-20

Walace Alves Gonçalves¹
Anilton Salles Garcia²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Doutor no Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Dados os grandes avanços tecnológicos vividos nos últimos anos e o aumento da base de consumidores desses produtos da tecnologia digital em instituições públicas e privadas de ensino no Brasil, incluindo alunos do ensino fundamental e ensino médio, é evidente que no espaço escolar contemporâneo há muitos alunos com smartphones e celulares; alguns alunos com tecnologia digital ficam dispersos e desatentos nas salas de aula, não prestando a menor atenção ao conteúdo que os professores estão abordando, isso por estarem utilizando tais dispositivos. Portanto, os professores responsáveis por essas turmas, que tem como características a falta de atenção devido ao uso de smartphones, enfrentam um grande repto em manter a atenção desses alunos nas aulas. Os professores em geral devem estar atentos a isso, na prática pedagógica de ensino-aprendizagem, devem aliar o uso dessas novas tecnologias digitais em sala de aula, para que o uso de smartphones ajude e facilite o aprendizado e a compreensão de conteúdos abrangente. O uso desses dispositivos pode tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, motivando os alunos a estarem mais presentes nas aulas e contribuindo para a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Smartphone. Tecnologia. Educação. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Given the great technological advances experienced in recent years and the increase in the consumer base of these digital technology products in public and private educational institutions in Brazil, including elementary and high school students, it is evident that in the contemporary school space there are many students with smartphones and cell phones; Some students with digital technology are scattered and inattentive in classrooms, not paying the slightest attention to the content that teachers are covering. Teachers in general must be aware of this, in the pedagogical practice of teaching-learning, they must combine the use of these new digital technologies in the classroom, so that the use of smartphones helps and facilitates learning and comprehension of comprehensive content. The use of these devices can make classes more dynamic and interactive, motivating students to be more present in classes and contributing to the quality of teaching.

Keywords: Smartphone. Technology. Education. Teaching. Apprenticeship.

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs são novos conjuntos de ferramentas que possuem diferentes formas de manuseio, a sua utilização quotidiana na vida das pessoas tem facilitado e otimizado o tempo de utilização dos usuários, pois permitem-lhes realizar rapidamente diversas atividades que antes exigiam muito trabalho e tempo.

Estas tecnologias abrangem áreas-chave do conhecimento técnico que são ajustáveis e produtivos quando aplicadas no ambiente escolar. Eles ajudam a explicar o conteúdo que os professores abordam, de forma que atraia maior atenção dos alunos em comparação com metodologias tradicionais que não utilizam esses instrumentos tecnológicos digitais. As tecnologias digitais são ferramentas que facilitam a mudança em muitas práticas sociais, tais como comunicação, socialização, organização, mobilização e aprendizagem.

Smartphones são dispositivos que pertencem ao grupo das TICs, sendo ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Ao permitir e promover interações interativas entre alunos, conhecimentos e professores, a utilização destas ferramentas contribui para a construção de uma sociedade conectada, colaborativa e responsável. e é importante.

A partir das diversas transformações tecnológicas o professor ganha novas formas de ensinar chamando a atenção de seus alunos para as informações a serem recebidas. Fazendo com que o professor saiba utilizar as possibilidades disponíveis. Dos laptops mais baratos aos telefones que fazem de tudo, surgem instrumentos, cada vez mais baratos ao alcance, que abrem novas perspectivas para a pesquisa, o transporte e consumo dos bens culturais, a troca de mensagens e para atividade de autoria de todos os tipos. Resta saber se a escola saberá explorar essas possibilidades. (RISCHBIETER, 2009, p. 56)

À medida que se procura novas formas de melhorar o ensino em sala de aula para envolver os alunos em um processo de ensino e aprendizagem, é importante que os professores introduzam novos recursos tecnológicos na sala de aula. As ferramentas tecnológicas visam aumentar a participação e motivação dos alunos em sala de aula. Além de ser um recurso educativo que pode ser introduzido em todas as áreas do currículo escolar, é também um método que estimula diferentes aspectos do processo de aprendizagem, proporcionando ludicidade e instigação.

Sabe-se que, na era tecnológica da informatização, uma das maiores dificuldades de alguns professores de diversas áreas do ensino é conseguir chamar a atenção do aluno para o assunto. Nesse sentido, este artigo propõe formas de utilizar a tecnologia dos smartphones em benefício da educação e do ensino. O objetivo é demonstrar que o uso de smartphones na sala de aula também pode ser uma ferramenta útil e para isso será utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica. Asti Vera (apud LAKATOS e MARCONI, 1989, p.15) afirma que “o significado da pesquisa [...] não parece ser muito claro, ou pelo menos não é unívoco”. Para a autora, há vários

conceitos sobre pesquisa, nos diferentes tipos de conhecimento humano e ainda afirma que “o ponto de partida da pesquisa encontra-se no problema que se deverá definir, examinar, avaliar, analisar criticamente, para depois ser tentada uma solução” (ASTI VERA apud LAKATOS e MARCONI, 1989, p.15).

Já para Lakatos (1989, p.15):

A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. É, portanto, um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

O problema é submetido para gerar soluções ou respostas e nem sempre a solução é a meta para uma resposta precisa. De qualquer modo, a pesquisa, ao trazer respostas, já traz melhorias que contribuem em nosso cotidiano pois “indicam caminhos para se chegar às soluções, isso quando essas respostas já não são as próprias soluções” (GIL 2002, p.73).

2. A TECNOLOGIA “SMARTPHONE” INSERIDA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR NOS DIAS ATUAIS

Para os professores, é importante introduzir novos recursos tecnológicos (smartphones) na sala de aula e explorar novas formas de melhorar o ensino presencial envolvendo os alunos neste processo de ensino e aprendizagem. O objetivo das ferramentas tecnológicas é aumentar o engajamento dos alunos em sala de aula. Além de ser um recurso didático que pode ser introduzido em todas as áreas do currículo escolar, também é um método que estimula diversos aspectos do processo de aprendizagem, proporcionando alegria e diversão.

Nos últimos anos, os dispositivos móveis tiveram uma grande evolução que impulsionou as vendas destes para os milhões de unidades. O desenvolvimento traduziu-se em grandes progressos quer em termos de hardware (através da miniaturização que permitiu a convergência de vários dispositivos num só), quer de software (cujas funcionalidades colocam estes dispositivos ao nível de alguns computadores), que se traduziram, por sua vez, numa aceitação sem precedentes por todo o mundo devido às suas várias vantagens, potencialidades e possibilidade de personalização das experiências individuais. (RIBEIRO, 2017, p. 42).

Os smartphones fazem parte do grupo das novas tecnologias digitais, e é um dos produtos que muitos consumidores possuem, são aparatos que possuem sistemas muito avançados e complexos, e que possuem as mesmas funcionalidades básicas para fazer e receber chamadas e mensagens de texto, esses aparatos são muito ágeis na execução de comandos, possuem

softwares, aplicativos complexos e ferramentas elaboradas e práticas, fazem chamadas de voz e/ou vídeo, possuem sistemas de suporte mais desenvolvidos que garantem altas velocidades de transmissão de dados quando conectados à internet possuem multimídia mais robusta, possuem telas de alta resolução e tecnologia *touch* (*touch screen*).

Os smartphones estão cada vez mais presentes na sala de aula, por isso devem ser utilizados com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. Há muitos aplicativos didáticos disponíveis, mas as escolas não utilizam esses recursos, por isso, muitas delas não conseguem controlar o uso inadequado do celular durante as aulas. Então, por fazer parte do cotidiano de crianças e adolescentes em geral, além de oferecer diversos recursos, o celular precisa contribuir com o bom desenvolvimento da educação (DA SILVA, 2017).

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o ensino deve estar associado as teorias e práticas, considerando isso, o uso de dispositivos inteligentes pode ser útil no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem ser aplicados como recurso didático que auxiliarão nos estudos teóricos e práticos do ensino de diversas disciplinas.

Os smartphones são um dos elementos que vêm sendo inseridos mais cedo e estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e adolescentes. Eles apresentam grande potencial de apoio ao ensino e aprendizagem, pela mobilidade e disponibilidade para busca e acesso à informações e materiais multimidiáticos disponíveis na internet, contudo essa alternativa é pouco aproveitada por estudantes e professores nas escolas brasileiras. (SOUZA, SIQUEIRA, 2020).

O professor terá o papel de ser um mediador nesse processo de informação sobre o uso dessas tecnologias, diante da prática metodológica do uso de smartphones em sala de aula, deve ser capacitado e dominar a tecnologia destes dispositivos para usar com segurança. No entanto, para usar essas ferramentas de forma eficaz, os professores precisam estar preparados para usar esses elementos em seu ensino.

Quando os professores podem utilizar elementos tecnológicos, as barreiras entre alunos e professores são vencidas devido à maior comodidade e comunicação que esses elementos proporcionam. O professor tem a função de intermediário pedagógico, durante a qual deve estar atento à questão de como as ferramentas tecnológicas podem alcançar resultados positivos na construção do conhecimento do ensino e aprendizagem.

Alguns professores mantêm suas práticas centradas nos métodos mais tradicionais e/ou descartam o uso de ferramentas tecnológicas por falta de contato, interesse ou de políticas de formação continuada que promovam a integração destes meios tecnológicos à prática docente. As tecnologias precisam ser compreendidas e incorporadas, para que possam surtir efeito e trazer as alterações necessárias no processo educativo. (SOUZA, SIQUEIRA, 2020).

Os professores devem promover a autonomia do aluno no sentido de ajudá-lo a reconstruir o conhecimento existente por meio de intervenções educacionais. Também deve haver um organizador de experiência, orientando os alunos sobre o uso de dispositivos digitais para fins educacionais de forma que facilita o processo de aprendizagem, fornecendo orientações éticas e responsáveis para o uso de smartphones.

Existem vários desafios a serem superados em relação ao uso de smartphones por professores e/ou gestores em muitas instituições de ensino no Brasil. “É indispensável saber desenvolver, elaborar e planejar uma prática educativa de forma pedagogicamente correta, para a tecnologia escolhida, sendo importante um preparo” (SOUZA, SIQUEIRA, 2020). Isso porque muitos educadores não se sentem seguros no uso da tecnologia, não dominam o uso de alguns aplicativos do smartphone e não possuem treinamento prévio para utilizá-la.

O problema enfrentado pelos professores em sala de aula atualmente é a falta de atenção dos alunos enquanto eles desfrutam de seus smartphones. “O atual perfil do discente necessita compreender para que e o por que estudar determinados assuntos abordados nas aulas.” (SOUZA, SIQUEIRA, 2020).

Conforme o pensamento dos autores Souza, Siqueira (2020), o uso de aparatos eletrônicos em sala de aula é um assunto delicado para alguns profissionais, devido à entrada acentuada de smartphones em sala de aula nos últimos anos, o que faz com que se prefiram não os utilizar. Existem muitas dúvidas entre os professores sobre como lidar com novas tecnologias em sala de aula. Alguns profissionais proíbem o celular, embora alguns tenham argumentado que é melhor usar essas tecnologias para melhorar o aprendizado do aluno.

Essa é uma estratégia para atrair a atenção dos alunos dispersos, já que a diferença é que o professor tenta introduzir o aluno na sala de aula com esses aparatos e absorver o conteúdo usando um aparelho de "fácil" acesso, já que a tendência pode ser o desenvolvimento desses eletrônicos.

Muitas vezes os alunos com alguma dificuldade de aprendizado são descritos como, com dificuldade de memorização e problemas com conceitos numéricos e pode ser das mais diversas origens, desde advindas de seu meio familiar à forma com que os conteúdos e propostas pedagógicas são apresentados. A utilização dos dispositivos móveis pode vir a complementar a aula em sala, já que com acesso à internet este aluno pode acessar de qualquer lugar conteúdos complementares em diferentes mídias (áudio, vídeos, textos,) para poder reforçar ou sanar dúvidas, podendo assim melhorar seu aprendizado. (RIBEIRO, 2017, p. 34)

Com antecedência, os professores geralmente precisam ser treinados e aparelhados para usar os dispositivos em sala de aula, bem como aprontar uma diagnose de aula e propor um arranjo de convivência em que os alunos não se distraiam durante o manuseio dos dispositivos a partir das atividades sugeridas pelo professor.

Em primeira instância, antes de colocar o dispositivo em uso, os professores podem apresentar o material para que possam fornecerem uma base teórica para o material, encontrando assim um dos sentidos para a realização do feito:

Encontrar sentidos nas artes de fazer de professores e alunos e considerar a legitimidade dos saberes e valores que tais práticas subterrâneas do coletivo escolar, suas estratégias e táticas próprias – este o deslocamento de perspectiva presente em pesquisas do cotidiano que se ocupam das “artes de fazer” dos praticantes, na busca da compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento. (DURAN, 2007, p. 120).

O uso de smartphones na escola deve ser para que os alunos se surpreendem com os resultados de seu uso, pois muitos deles não utilizam esses aparelhos para fins pedagógicos, pois focam apenas em jogos que não contribuem com nenhuma construção, ou passam o tempo procurando coisas inúteis nas redes sociais. Conseqüentemente, o papel do professor mediador será o de ensinar o aluno a ler e escrever para uso produtivo no processo de ensino-aprendizagem nas escolas com o uso de smartphones.

Figura 1 – Alunos utilizando seus smartphones durante as atividades em sala de aula.



Fonte: < <https://www.sitedelinhares.com.br/public/noticias/alunos-de-escolas-estaduais-terao-wi-fi-e-poderao-usar-celular-em-sala-de-aula.jpg> >

Estamos na era da Informatização em massa, em que já existe uma gama de informações disponíveis para todos os públicos e demandas que exigem sempre a necessidade de velocidade. O hábito de usar smartphones está cada vez mais presente nas escolas haja vista a necessidade de utilização desses aparelhos com maior frequência durante o horário de aula, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos abordados pelos professores de todas as disciplinas.

A escola é um local, inicialmente, voltado para a construção e promoção da educação em que conhecimentos, atitudes, valores e aptidões são aprendidos e desenvolvidos. Num sentido mais amplo, a educação garante a formação da pessoa o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral. O objetivo da ação educativa é chegar às pessoas envolvidas para que possam desempenhar um papel no ambiente social, econômico e cultural de uma sociedade com autonomia.

As tecnologias digitais podem apoiar a aprendizagem educacional de várias maneiras e novas tecnologias digitais abrangem um espaço até então inacessível. A educação voltada para a tecnologia deve se organizar em torno do aprendizado fundamental, que consiste em aprender sobre esses avanços para que haja compreensão sobre sua utilização, devendo também estimular os envolvidos no processo educacional a reproduzir novas tecnologias.

O uso das tecnologias de informação e comunicação na elaboração de planos de aula e de estratégias de ensino podem proporcionar um ambiente melhor de aprendizagem, oferecendo mais fontes de pesquisas e formas diferenciadas da aplicação do conteúdo estudado. Outra vantagem que podemos elencar refere-se ao aprimoramento da retenção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. (BARROS, 2019 p. 3).

A autora aponta a importância da educação tecnológica, esta educação tecnológica, para além de promover a utilização das tecnologias digitais, deve também permitir a aprendizagem de competências digitais (interatividade, hipertextualidade, multimídia, virtualidade e conectividade, características do ambiente digital). A educação tecnológica busca integrar no espaço digital aqueles que ainda não acessaram a tecnologia digital na sociedade moderna. Assim, unindo o útil ao agradável (educação-útil, tecnologia-agradável), grandes resultados podem ser obtidos na busca por uma melhor educação.

Ao inserir o uso dessas tecnologias nas escolas você pode e deve ter momentos de interdisciplinaridade com os alunos pois as aulas podem ser bastante interativas e participativas. No entanto, o uso da tecnologia em sala de aula precisa ser bem imaginado e equilibrado para que não prejudique a visibilidade do professor e do assunto que está sendo ensinado.

Antes de adotar o uso da tecnologia, os professores precisam fazer um diagnóstico que possa levar a uma escolha criteriosa das metodologias a serem utilizadas em sala de aula, de forma que o diagnóstico possibilite visualizar as potencialidades e também os problemas que o uso inadequado da tecnologia gera.

A escolha dos aplicativos pelo professor deve ser criteriosa e ter objetivos e resultados que possam contribuir para o ensino e aprendizagem. Enquanto mediador, o professor deve criar um conteúdo que estimule, de forma a evitar distrações devido ao uso exacerbado dos dispositivos e que o professor e o aluno não sofram prejuízos devido ao uso indevido.

A utilização de novas tecnologias digitais (smartphones) contribui e provoca mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como na forma de cooperação e troca de informações, afetando os processos de aprendizagem. A possibilidade de interação, por meio de ferramentas tecnológicas, implica na revisão de todos os papéis dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como da metodologia utilizada para promover esse aprendizado.

Educação e tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado, cabendo ao educador fazer inclusão de conteúdo pertinente à disciplina ministrada. (BARROS, 2019, p. 5).

Os smartphones podem ser aplicados como tecnologia digital na educação pois o aparelho permite maior motivação para aprender, melhora o comportamento e bons resultados nas avaliações dos alunos, pois são dispositivos que podem ser aplicados como materiais didáticos para facilitar o aprendizado do aluno. Os usos dos smartphones em sala de aula são inúmeros, pois eles vêm pré-instalados de fábrica ou podem ser descidos de plataformas digitais que muitas vezes são gratuitas.

Algumas funções básicas que os smartphones podem ter: capturar imagens, fazer anotações, salvar e organizar conteúdos, criar e editar letreiros, vídeos, materiais multimídia, consultar e estudar livros e documentos digitais, acessar o ambiente virtual de aprendizagem para postar tarefas, resolver exercícios online, consultar materiais disponíveis, etc.; redigir e editar textos online, discutir ideias, compartilhar arquivos diversos, acessar a internet para pesquisar, organizar o calendário, consultar informações acadêmicas como horários, notas, faltas e ocorrências, exames retificados, entre outras funcionalidades que esses aparelhos oferecem ao aluno.

É importante ressaltar que com o passar dos anos, as tecnologias digitais não poderão ser ignoradas, mas sim aproveitadas em diversos fatores do ensino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o assunto desenvolvido, verificou-se que o uso de smartphones em sala de aula durante o ensino auxilia muito os alunos na compreensão dos conteúdos. O dinamismo dessas ferramentas digitais torna as aulas mais interessantes para os alunos, porque incentiva a interação entre professores e alunos.

Com o uso de smartphones nas salas de aula, é possível constatar que há mais interação por parte dos alunos na aprendizagem do conteúdo. Este dispositivo eletrônico traz consigo a perspectiva construtivista de aprimoramento do conhecimento e isso se deve à interação e familiaridade adicional em sala de aula que este dispositivo pode proporcionar.

Nesse caso, a principal função do professor seria mediar o uso do smartphone pelo aluno durante as aulas. Os professores podem usar essa ferramenta como forma de envolver a turma em conteúdo que os alunos consideram mais “difíceis” ou não “interessantes”. É importante identificar o que mais chama a atenção do aluno que muitas vezes é o uso do celular, e depois usar toda essa atenção para contribuir com o seu desenvolvimento.

Entende-se que para o bom funcionamento destas tecnologias são de primordial importância o bom funcionamento da rede Wi-Fi e a boa qualidade da internet. Nas instituições privadas isso é alcançado de forma mais rápida e ampla devido à menor burocracia em relação ao melhor funcionamento dessas tecnologias, pois buscam sempre resultados em diferentes áreas, sejam elas tecnológicas ou educacionais (quantitativas e qualitativas).

Além de um contato mais direto com professores e alunos, nas escolas públicas, a implementação de redes Wi-Fi é menos comum devido à instabilidade e dificuldade de interação entre governo, professores e administradores, mas na última década tais redes tornaram-se cada vez mais disponíveis. Com esta preparação estrutural, a utilização desta nova tecnologia desenvolver no aluno a capacidade de resolver problemas de forma mais dinâmica, desenvolver o pensamento crítico e sentir-se confortável com esta nova era da informação.

A utilização adequada do dispositivo móvel para o desenvolvimento desta aprendizagem não será em caso algum danoso para o aluno. A aplicação de novas tecnologias contribui para um melhor desempenho intelectual dos alunos ajudando assim a compreender o uso eficaz novas tecnologias na educação. Utilizá-lo de forma inteligente e integrativa só trará uma contribuição adicional no atual período em que as mudanças tecnológicas digitais surgem da noite para o dia, e precisam ser monitoradas de forma eficaz e consciente.

REFERÊNCIAS

- BARROS, ALINE F. **O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado.** Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXIX, Nº. 000156, 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- DA SILVA, J. M. **Novas tecnologias em sala de aula.** Revista ciencia, salud, educación y economía n. 11, p. 32, 2017.
- DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau.** Diálogo Educ., Curitiba, v.7, n.22, p.115-128, set/dez/2007. Disponível em:<www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf>. Acessado em 24 de novembro de 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1989.

RIBEIRO, Francisco Ribeiro dos. **O uso das TICs como ferramenta inovadora na prática pedagógica dos professores de Escola Municipal “Caminho para o Futuro” em Lucas do Rio Verde-MT**. Lucas do Rio Verde, AEBRA, 2017. 50 pgs.

RISCHBIETER, Luca. **Os inimigos da infância**. São Paulo: Folha de São Paulo. 26 de julho 2009.

SOUZA, Hêza Ariadne Dos Santos. SIQUEIRA, Luiza Carla Carvalho. **Tecnologia digital na educação: o uso de smartphones em sala de aula**. COINTER PDVL: VII Congresso Nacional das Licenciaturas, 2020.

ISBN: 978-65-6013-051-7

DIÁLOGO
EDITORIAL