

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

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

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

DIÁLOGO
EDITORIAL

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

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 12:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória

Diálogo Comunicação e Marketing

2024

Diálogos interdisciplinares 12: 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: 10.29327/5393049

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 12: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia / organização Luana Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

Vitória, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2024.

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

ISBN 978-65-6013-054-8

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

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	08
Claudiana do Nascimento Domingos e Luana Frigulha Guisso	
INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR NO ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	22
Daiana de Fátima Pavesi e Luciana Teles Moura	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	36
Daniela Fernandes Firmo da Silva, Erenita do Nascimento Pereira, Carmem Lucia Almeida Pinto, Auriene Contaiffer de Souza e Mariana Coelho Trindade	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ÁREA DE LINGUAGENS — ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA — E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	48
Eliane Araújo Grippa e Luana Frigulha Guisso	
ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS DE ESTUDANTES SURDOS NUMA ESCOLA RURAL	63
Elisangela Abel Bravo Spínola e Edmar Reis Thiengo	
DIFICULDADES EDUCACIONAIS NO PÓS PANDEMIA COVID-19	79
Eloâna Sedano dos Santos Brito, Gleis Peçanha Passos Silva e Renata Alessandra de Souza Ribeiro França	
A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO	90
Fabiani Pereira Rueles Galaxe e Sônia Maria da Costa Barreto	

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	102
Honorio Costalonga Neto e Joccitiel Dias da Silva	
METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	118
Jheniffer Bernardo Xavier, Ingrid Pires Ribeiro, Fabiana Ferreira Rohor e Malena Brandão Vidal	
PAEBES-ALFA: UM ESTUDO SOBRE O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19	131
Juliete de Oliveira Silva Araujo e Luana Frigulha Guisso	
NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E TESSITURAS NAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	142
Liza Andréa dos Santos Silveira e Márcia Moreira de Araújo	
JOGOS EDUCACIONAIS NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	154
Luana Alvarenga Rezende e Mariluz Sartori Deorce	
PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR	171
Lucinéia Almeida da Silva e Luana Frigulha Guisso	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA MULTISSERIADA CAMPESINA: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAÇÃO	185
Magda da Silva Santiago e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
CANTIGAS DE RODA: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	200
Maria das Neves Silva Barreto Marvila e Mariluz Sartori Deorce	
OS JESUÍTAS E A REPRESENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM SERRA-ES	216
Maria Tereza Prúcoli Gazoni Soares	

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONFECÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM MATERIAIS RECICLADOS	232
Natália Aparecida Ribeiro de Souza e Nilda da Silva Pereira	
ESTIMULAR A CRITICIDADE DOS EDUCANDOS NA EJA – A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA	249
Nilza Claudina Dionizio e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
O REVELAR DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS EGRESSAS DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	274
Priscila Fosse Coimbra Tinoco e Pablo Ornelas Rosa	
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE: UM ESTUDO DE CASO EM LINHARES-ES	290
Wedson Estevão do Nascimento e José Roberto Gonçalves de Abreu	

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE TRANSITION FROM EARLY EARLY EDUCATION TO ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.29327/5393049.1-1

*Claudiana do Nascimento Domingos¹
Luana Frigulha Guisso²*

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 visou a pesquisar “A importância do lúdico na transição da educação infantil para o ensino fundamental”. O objetivo geral foi compreender como os professores da EMEIF “Barra de Marobá”, em presidente Kennedy-ES, utilizam o lúdico, como atividade pedagógica, na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Este estudo se justificou em virtude de a criança estar em constante construção e evolução do conhecimento. Além disso, sabe-se que, por meio da ludicidade, é possível realizar um processo de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas enriquecedoras. Foi possível perceber que é de suma importância pensar na transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, partindo da ideia do que significa essa ação e de que ela está ligada a outros aprendizados que são importantes para o desenvolvimento do aluno. Assim, foi elaborada, como Produto Final, uma Formação Continuada, para ser realizada por meio de oficinas para os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, visando a auxiliar no desenvolvimento de um trabalho de transição através da ludicidade. Neste contexto, acreditamos estar contribuindo com os professores para que suas reflexões e aquisição de ações em suas práticas pedagógicas promovam uma aprendizagem significativa. Com isso, estaremos colaborando para que melhorem cada vez mais a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, através do lúdico, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Transição. Ludicidade. Ensino e Aprendizagem. Formação Continuada.

ABSTRACT

This study aimed to research "The importance of play in the transition from early childhood education to elementary school" with teachers whose general objective was to understand how EMEIF teachers "Barra de Marobá" use the playful, as a pedagogical activity, in the transition from Early Childhood Education to the 1st year of elementary school. This study was justified by virtue of the child being constantly constructed and evolving knowledge, so through the ludicity it is possible to carry out a teaching and learning process with enriching pedagogical practices. It was possible to realize that it is of paramount importance to think about the transition of the student from Early Childhood Education to Elementary School starting from the idea of what this action means and that it is linked to other learnings that are important for the student's development. Thus, a Continuing Training was elaborated as the Final Product to be carried out through workshops for elementary school teachers in the early years to assist in the development of a transition work through ludicity. In this context, we believe we are contributing teachers to reflections and acquisition of actions in their pedagogical practices to promote a meaningful learning and thereby increasingly improve the quality of the teaching and learning process through play in the transition from. nearly Childhood Education to Elementary School.

Keywords: Transition. Lucidity. Teaching and Learning. Continuing Education.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Infantil é uma etapa obrigatória da Educação Básica cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como principal função o cuidar e o educar. Barboza (2017, p.15) afirma que “A Educação Infantil em nosso país tem conquistado cada vez mais visibilidade no cenário educacional. Tal visibilidade resulta em muitas discussões [...]”. Daí, a importância de as instituições de Educação Infantil proporcionarem atividades que busquem estimular o desenvolvimento pleno de cada criança, respeitando o tempo desse desenvolvimento.

Nesse contexto, este estudo tem como foco pesquisar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, desta forma, compreender como ocorre o processo de envolvimento entre a criança e o lúdico. Portanto, esta pesquisa propiciará estudos e reflexões sobre a temática, garantindo espaços e tempos para o lúdico, de forma a respeitar o tempo da infância, bem como as especificidades das crianças, tendo em vista o contexto de alfabetização.

De acordo com Sant’Anna e Nascimento (2011, p. 20), “o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão”. Sob esse ponto de vista, desenvolve-se esta pesquisa, para que “o aprendizado [...] se torne mais atrativo”. Com isso, se espera contribuir para descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal, de inserção social, colaborando para aquisição de conhecimentos.

Vale destacar que a criança está em constante construção e evolução do conhecimento e, por meio das atividades lúdicas, ela desenvolve seu psíquico. Além disso, a sua aprendizagem ocorre a todo o momento na educação infantil pois “é preciso destacar que a criança está imersa na cultura e o ambiente escolar é algo introduzido em sua vida” (Barboza, 2017, p.28).

Portanto, é necessário criar um ambiente de aprendizagem propício, que aproxime a criança do que está sendo desenvolvido, propondo atividades para que ela alcance os objetivos pretendidos, através de diferentes práticas pedagógicas, como: músicas, teatros, dinâmicas, cartazes variados, jogos, brincadeiras, facilitando, assim, sua aprendizagem. Segundo Motta (2017, p. 47) “remeter o debate para a escola, implica reconhecer o seu papel de instituição formadora, estrategicamente situada na vida dos sujeitos [...]”.

Para tanto, esta pesquisa tem grande importância no campo educacional e social, pois possibilita uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica do professor que atua nas turmas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Deve-se destacar que esse segmento visa a garantir as aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à liberdade, à saúde, à convivência, à dignidade, ao respeito, à brincadeira e a interação, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (DCNEI). Ademais, hoje temos a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC) que enfatiza diretrizes concretas sobre em quais experiências a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos) são importantes para o desenvolvimento dessas crianças.

Sabemos que a Educação Infantil possui um contexto histórico e vem evoluindo, através de uma atenção especial para este segmento. Hoje, podemos contar com leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- -Lei nº9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que garantem o direito da criança e fortalecem a nova concepção de infância. A autora Abuchaim (2018) afirma que:

[...] o Brasil tem dado passos importantes para garantir a educação infantil, ao adotar a Emenda Constitucional no 59/2009, que prevê a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2021, que prevê, em sua Meta 1, a “universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e que se amplie a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (ABUCHAIM, 2018, p. 9-10, grifos do autor).

A Educação Infantil é configurada como a etapa que inicia o processo educacional da criança, mas se sabe que, hoje, a criança é um ser em constante desenvolvimento, ativo, sujeito de direito, que é capaz de construir seus conhecimentos, por meio de interações com o meio e com as pessoas que o cercam. Schlindwein (2018) traz que:

O olhar sobre a criança como um ser de direitos, com voz e vez, é algo que se configurará somente no final do século XX. O debate vem se ampliando e diversificando justamente no início do século XXI. No Brasil, consideramos que o marco legal que definirá a importância deste debate é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº. 8.069, 1990 (SCHLINDWEIN, 2018, p. 4).

A BNCC nos propõe que o currículo se mantenha com foco em interações e brincadeiras, não invalidando as diretrizes educacionais anteriores, mas integrando os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela traz a orientação de um trabalho, na Educação Infantil, nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiências, com maior enfoque na prática pedagógica e na rotina escolar. Além disso, estabelece (seis) direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, visando a contribuir para que a criança seja um ser ativo, vivenciando desafios e construindo significados que contribuirão para o seu desenvolvimento humano e social, além de evoluir de forma cognitiva, através de contato com diferentes objetos, como a arte, cultura e a própria ciência, oportunizando lhe dialogar com a diversidade da sala de aula e da comunidade em que a escola está inserida. Isso contribuirá, também, para dar vazão à sua criatividade, pois ela já possui uma história, sua própria linguagem e um conhecimento prévio.

Nesse contexto, o lúdico promove uma prática educacional, oralidade, pensamentos e sentidos. Os jogos e brincadeiras contribuem no processo de aprendizagem, pois permitem à criança vivenciar a aprendizagem como processo social, passível de ser conduzido independente de tempo, objeto e espaço, proporcionando a oportunidade de se fazer uso da imaginação, criar e recriar, tornando o espaço escolar mais atrativo. Portanto, concordamos com Colla (2019, p.2) que, para as crianças da Educação Infantil,

[...] a brincadeira [...], é considerada como uma atividade pedagógica [...]. Para elas, a brincadeira é uma experiência de autoprodução, isto é, elas se criam e se recriam ao brincar. Nesse viés, atividades (e aprendizagens) significativas para a criança são aquelas que despertam seu interesse, geram prazer e convidam a penetrar no universo lúdico (COLLA, 2019, p. 2).

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na EMEIF “Barra de Marobá”, localizada em Presidente Kennedy, no estado do Espírito Santo. Optamos por uma pesquisa de abordagem quantitativa. Segundo os autores Gerhardt e Silveira (2009, p.33) “a pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”.

Esta pesquisa tratou-se também de um estudo de caso para viabilizar a pesquisa profunda, permitindo o seu conhecimento de forma bem detalhada. De acordo com Andrade et al. (2017), temos que:

O estudo de caso é um método de pesquisa estruturado, que pode ser aplicado em distintas situações para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais ou grupais. [...] que investiga fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real, utilizado especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto são pouco evidentes. Atribui-lhe o objetivo de explorar, descrever e explicar o evento ou fornecer uma compreensão profunda do fenômeno (ANDRADE et al., 2017, p. 3-4).

2.2. Sujeitos da pesquisa

Tivemos como população e amostra 07 (sete) profissionais da referida escola, sendo: 02 (duas) professoras da Educação Infantil (pré II) e 01 (uma) professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ano), além de professores de áreas específicas: Arte, Inglês, Educação Física e Ensino Religioso. Esses foram escolhidos porque a escola a qual foi o lócus da pesquisa possui somente (uma) turma do primeiro ano e duas turmas de pré II.

A opção por essa escola foi em virtude de a pesquisadora atuar na mesma como profissional e estar inserida na comunidade.

3.3. Lócus da pesquisa

A EMEIF “Barra de Marobá” é uma escola localizada na zona rural do município de Presidente Kennedy, no litoral Sul do Estado do Espírito Santo. Ela foi criada através do Decreto N° 867, de 09/12/64, e aprovada pelo CEE n° 41/75 de 28/11/75. De acordo com o atual Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010, p. 7) da escola, ela iniciou:

[...] em regime unidocente, em um único horário do dia. [...] Em 1983, a Professora Lani aplicava aulas para o Mobral à noite, e, durante o dia, ministrava aulas para a Educação Infantil. [...] Em 1998, aconteceu a municipalização das escolas estaduais, e a Escola Pluridocente “Barra de Marobá” passou a ser responsabilidade da Prefeitura de Presidente Kennedy [...].

Ela se tornou escola de Educação infantil e de Ensino Fundamental no ano de 2009, pois ainda de acordo com o PPP (2010, p.7):

Em 2009, houve a implantação do ensino fundamental em nove anos, e a comunidade escolar de Marobá procurou se adequar a este novo contexto, desenvolvendo sua grade curricular de acordo com as novas diretrizes da educação.

O critério de escolha dos profissionais, na pesquisa de campo, foi em virtude de serem profissionais da referida escola, que atuam nas turmas de Educação Infantil (pré II) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ano).

Quanto à utilização dos resultados esperados, pensamos, de acordo com as autoras Paula, Jorge e Moraes (2019), que:

[...] a pesquisa de campo, por exigir do pesquisador um encontro mais direto com o seu objeto de pesquisa, uma vez que nesse tipo de estudo o pesquisador necessita ir ao espaço onde o fenômeno ocorre para coletar informações que serão analisadas, permite um leque de possibilidades de utilização dos resultados (PAULA; JORGE; MORAIS, 2019, p. 7).

A coleta dos dados realizou-se através da elaboração de uma apresentação dos participantes, enfatizando como foi sua alfabetização escolar, de forma on-line (Apêndice A), devido à pandemia da Covid-19.

Para levantar os dados, consideramos o que ensinam Manzato e Santos (2012):

O levantamento de dados para pesquisa quantitativa por meio de questionários requer cuidado especial. Deve-se considerar que não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, mas sim saber como analisá-las estatisticamente para validação dos resultados. O assessoramento estatístico numa pesquisa quantitativa auxilia o pesquisador que desconhece requisitos básicos a serem obedecidos em pesquisas de campo (MANZATO; SANTOS, 2012, p. 1).

Ressaltamos que nossa escolha por um estudo de caso de abordagem qualitativa se deu porque este proporciona maior familiaridade com um problema pesquisado. Porém, tivemos que desenvolvê-lo de forma on-line, em virtude do impacto da pandemia na educação, o que fez com que a tecnologia fosse um fator que nos permitiu experiências proveitosas.

Assim, após a pesquisa, os dados foram tabulados e, a seguir, serão analisados e discutidos os seus resultados, com fundamento no arcabouço teórico.

3. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

A análise e as discussões dos dados desta pesquisa estão divididas em 2 (duas) partes: inicialmente, as participantes foram convidadas a falar sobre como foi realizada a sua alfabetização escolar, para lhes possibilitar, no decorrer da entrevista, repensar sobre sua prática pedagógica, analisando se não têm feito, com seus alunos, o mesmo que fizeram com elas no período de transição entre as fases da educação infantil e ensino fundamental, antiga primeira série. Essa abordagem se pautou na constatação de que a escola deve ser reconhecida como um lugar em que possamos elaborar e reelaborar práticas de educação, com ações capazes de contagiar e favorecer o conhecimento crítico do aluno, promovendo momentos de escuta, interação, em que os educandos opinem e respeitem a opinião do outro, sendo os protagonistas da sua aprendizagem.

As participantes fizeram inúmeras abordagens sobre suas experiências no período de sua Educação Infantil e de sua alfabetização. As 7 (sete) participantes, por questões éticas, foram denominadas de A, B, C, D, E, F e G.

Entre outras colocações, tivemos a Participante A que escreveu que sua experiência: “[...] iniciou no primeiro ano escolar de uma forma que hoje considero tradicional” (informação verbal), a Participante B colocou que: “[...] aprendia as letras através de seu fonema, sem qualquer preocupação com o contexto que cercava aquele símbolo” (informação verbal). A Participante C enfocou que hoje percebe que foi: “[...] alfabetizada de forma ineficaz, que trouxe sequelas, que prejudicaram o meu desempenho” (informação verbal).

Já a Participante D que relatou que foi: “[...] alfabetizada através de fonemas, trazendo até hoje reflexos na minha vida” (informação verbal). A Participante E fez a seguinte abordagem: “fui alfabetizada pelo método que era muito limitado, que não preparava para a vida” (informação verbal). A Participante F enfatizou que: “fui alfabetizada pela construção sintética, dos sons às letras, das letras para a construção das sílabas, das sílabas para as palavras e das palavras às frases” (informação verbal). E a Participante G fez a seguinte colocação: “a minha alfabetização foi pelo processo de decodificação e codificação das letras, hoje percebo que resultou em falta de compreensão do que estava sendo lido, não conseguia relacionar com a vida” (informação verbal).

Percebemos que as professoras estão reproduzindo o trabalho de acordo com o modo como foram ensinadas, portanto há necessidade de que possam tentar incorporar a teoria pedagógica libertadora de Paulo Freire, para quem compete aos educadores se inteirarem daquilo que é do conhecimento do aluno, a fim de que este possa trazer a sua cultura para a sala de aula e não somente para que se possa avançar nos conteúdos ministrados, mas para que se consiga construir uma visão crítica da realidade:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, p.39, 1987)

O autor nos propõe refletir sobre uma educação crítica, que esteja a serviço da nossa sociedade, das suas transformações econômicas, políticas e sociais, de forma que se contribua para a superação das desigualdades existentes na nossa sociedade.

Quanto à segunda parte da coleta de dados, realizamos uma entrevista on-line, devido à pandemia da Covid-19, que tem exigido o uso de:

[...] tecnologias digitais como recurso para mediação do processo de aprendizagem em tempos de pandemia. [...] e suas potencialidades pedagógicas [...].

A sociedade passa por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Hoje em dia, por exemplo, muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo online (JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 3-4).

Iniciamos agradecendo a presença de todas os 7(sete) participantes, ressaltando que o objetivo da entrevista era de colher mais dados para a nossa pesquisa intitulada de “A Importância do Lúdico na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. A primeira pergunta foi qual o seu grau de Formação. Tivemos 1(uma) professora que respondeu ter curso superior, 5 (cinco) professoras responderam que possuem pós-graduação e 1 (uma) professora disse ter mestrado.

É possível perceber que é muito significativo o quantitativo de professores que possuem pós-graduação, pois se trata de profissionais que atuam no setor que é o pilar da sociedade, sendo agentes de formação de cidadãos. No que tange a essa reflexão, corroboramos o que dizem Souza e Wataya (2016):

Em uma sociedade em acelerada transformação, a necessidade de professores capacitados para transmitir os conhecimentos necessários às novas gerações é inquestionável. Convivemos a cada dia com diferentes percepções da realidade, novas maneiras de construir o mundo, mudanças claras nas relações sociais e transformações mundiais ocorrendo de modo rápido e desordenado (SOUZA; WATAYA, 2016, p. 2).

Percebemos que a capacitação de professores contribui para que se sintam valorizados, promove um alinhamento com as expectativas do sistema educacional e com a escola em particular. Ademais, aperfeiçoando seu trabalho, o professor, conseqüentemente, contribui também para a melhoria na qualidade do ensino e na atualização dos seus conhecimentos, com práticas e metodologias que promovam a aprendizagem. Assim, colabora para que se alcancem melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, devemos pontuar que a realidade de nossos alunos, nos dias atuais, não é a mesma de décadas anteriores. Assim, o professor não pode parar no tempo com práticas ultrapassadas, que não atendem a necessidade de nossos alunos nos dias atuais.

Quando questionadas sobre qual o seu tempo de atuação na referida escola, tivemos: 02 (duas) professoras que disseram ter de 4 a 8 anos, 02 (duas) também disseram ter de 9 a 15 anos e 03 (três) disseram ter de 16 a 20 anos.

Percebemos que a maiorias dos professores atuam há mais de 16 anos na referida escola.

Quanto aos aspectos da permanência em uma escola e da formação, vivemos numa sociedade em que as mudanças têm acontecido a todo o momento e o profissional da educação precisa acompanhar esses avanços, reciclando-se, aprimorando seus conhecimentos, a fim de se tornar um profissional mais atualizado para atender as necessidades de suas clientelas. Souza e Wataya (2016) afirmam, sobre a necessidade de formação continuada, que:

Embora a licenciatura ajude a junção da formação com a profissionalização, não é suficiente apenas formar. Há que se considerar ainda o contexto sociopolítico [...] motivação de bons professores para que permaneçam na profissão e deem continuidade à própria formação. Este cenário controverso aponta para a necessidade de uma formação que reforce a valorização dos saberes e a identidade profissional (SOUZA; WATAYA, 2016, p. 5).

Ao serem questionadas se acham que a Educação Infantil prepara o aluno para sua passagem ao Ensino Fundamental, obtivemos 2 (duas) professoras que disseram sim, 2 (duas) disseram não e 3 (três) disseram às vezes.

É comum ouvir professores questionarem a educação infantil por não preparar os alunos para o ensino fundamental, pois, na primeira fase, segundo eles, os alunos vão à escola para brincar, ao invés de estudar, aprender a ler e a escrever.

No entanto, sabemos que, na educação infantil, a aprendizagem da criança é explorada através de rotinas com atividades lúdicas que vão fomentar o expressar, conhecer, participar e conviver com o outro, respeitando o próximo, desenvolvendo seus aspectos psicológicos, físico, motor, emocional e social, o que lhe dará subsídios para desenvolver suas habilidades e autonomia, interagindo, comunicando, refletindo sobre as tomadas de decisões para solucio-

nar problemas, proporcionando-lhe um aprendizado natural e prazeroso, diferente da rotina do ensino fundamental, nos anos iniciais, que substitui os cantinhos de jogos por cadeiras enfileiradas e o brincar em grupo ou individualmente pelo uso do livro didático, do quadro e pelo caderno com cópia para treinar a escrita.

Percebemos que há muitas fragilidades na vida escolar dos professores, enquanto estudantes, em relação à Educação Infantil e à sua passagem para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Sabemos que esse é um período de inúmeras mudanças para os alunos. As autoras Martinati e Rocha (2015) corroboram as mudanças, pois afirmam que:

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 311).

Portanto, esse é um período que deve receber toda a atenção da escola, para que as crianças se adaptem a essas transformações, sendo essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental uma etapa que permite à criança conhecer um ambiente diferente daquele com que estava acostumada, novos colegas e novas experiências. Assim, é de suma importância desenvolver um trabalho que colabore com esse processo de transição da educação infantil para os anos iniciais, de forma a contribuir para que esses alunos tenham êxito nos seus estudos.

Nesse contexto, cabe ao professor levar em conta todos os elementos importantes dessa etapa. Tanto que, ao serem questionadas sobre quem deve contribuir para uma boa transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, as Professoras A., C, e F afirmaram que deve ser o professor, pois, segundo a Professora A: “O professor, através de atividades criativas e lúdicas, baseadas na realidade da criança, está contribuindo ativamente para uma boa transição para o Ensino Fundamental” (informação verbal). De acordo com a Professora C: “O professor, na sala de aula da Educação Infantil, com suas práticas educativas, assume a centralidade do processo de ensino e aprendizagem” (informação verbal). A professora F, por sua vez, fez a seguinte colocação: “Compete aos professores, na educação infantil e também no ensino fundamental, se estruturarem em torno da brincadeira e do letramento” (informação verbal).

Portanto, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais, são duas fases que devem se integrar para dar continuidade ao processo de aprendizagem, não descartando o que foi aprendido na fase anterior pela criança, mas fazendo um diagnóstico para que, a partir das experiências já adquiridas, o processo de sua aprendizagem oportunize à criança criar, recriar, inventar, de forma que possa usar sua imaginação, fazendo do espaço escolar

algo atrativo a fim de que sua alfabetização aconteça satisfatoriamente. Daí, a importância dos jogos e das brincadeiras, nessa fase, numa perspectiva lúdica do processo de ensino aprendizagem. Nas letras do MEC (BRASIL/MEC, 2018, p. 10):

As crianças precisam de relacionamentos consistentes, estimulantes e interativos. O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processos sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas. É importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e diálogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos.

Ao ser questionada sobre “que ações devem ser desenvolvidas na Educação Infantil para que o aluno tenha uma boa transição para o Ensino Fundamental”, a Professora G enfatizou:

Tendo em vista que o aluno, nesta fase, está inserido em uma cultura grafocêntrica, compete ao professor voltar seu fazer para a apropriação da língua escrita, de forma a engajá-lo individual e coletivamente em diversos eventos de letramento (informação verbal).

A Professora B abordou que se deve trabalhar com “atividades de coordenação motora, espaço, tempo, a rotina na sala de aula, os jogos, a conversa, músicas e histórias.” A Professora E explicou que “há uma grande necessidade de uma maior integração na prática do professor entre o brincar e o letramento.” Por fim, a Professora D evidenciou que “nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é importante o brincar e o letramento, que são dimensões centrais da cultura infantil contemporânea”.

Com relação às ações primordiais para que a criança tenha uma boa transição das fases da educação infantil para o ensino fundamental, nos anos iniciais, devem-se fazer algumas considerações. Na primeira fase, a criança, a todo momento, é incentivada a desenvolver suas habilidades, com o uso do lúdico. Na segunda fase, o lúdico não se faz tão presente e isso pode causar um estranhamento na criança, pois não se pode deixar para trás algo que era comum na sua rotina de aprendizagem. É importante que o professor do ensino fundamental integre o lúdico na sua prática, para que a adaptação da criança ao novo espaço seja agradável. Com o passar do tempo, aí sim, as mudanças serão feitas, gradativamente, para que a criança não se sinta pressionada, inicialmente, por uma rotina muito rigorosa.

Ao ser questionada sobre que ações devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental nos anos iniciais para que o aluno tenha uma boa transição da educação infantil para o Fundamental I, a Professora A abordou que se deve: “lembrar que esse aluno veio da educação infantil e manter a ludicidade nas atividades” (informação verbal). A Professora F, por sua vez, colocou que:

É importante saber aproveitar esse contato precoce das crianças com o conhecimento cognitivo, afetivo e motor, pois isso tem um papel fundamental no desenvolvimento e preparação delas para ingresso no Ensino Fundamental (informação verbal).

Já a Professora B enfatizou que deve haver “ações, como projetos envolvendo não só as turmas da educação infantil, mas também as turmas do ensino fundamental. E projetos envolvendo toda a escola” (informação verbal).

Assim, trabalhar com o lúdico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, anos iniciais, pressupõe uma prática pedagógica que contribua para o conhecimento de mundo, oralidade da criança, bem como o desenvolvimento do pensamento e sentidos. Com isso, ela começa, com mais facilidade, a ouvir, se expressar, respeitando e discordando de opiniões, exercendo liderança e sendo liderada, além de compartilhar sua alegria de brincar.

Finalizando, foi solicitado aos professores que deixassem sua sugestão para que haja uma boa transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A Professora A sugeriu que se busque realizar “um bom acolhimento por parte de todos os funcionários da escola, assim como a facilitação do processo de socialização da criança junto a sua turma e às demais turmas” (informação verbal). A Professora G disse:

Sugiro que a escola inicie o ano planejando projetos envolvendo toda a escola, na medida do possível. Deste modo, alunos de diferentes gerações e turmas terão a oportunidade de conviverem e se conhecerem, facilitando os processos de transição para as séries posteriores (informação verbal).

A Professora C colocou que se devem desenvolver “atividades com mais jogos, mais cores, e deixar o aluno aprender através dos conhecimentos que já possui, ensinar mais ao ar livre, deixar a criança se expor, contar mais sobre seu dia a dia.”

O autor Melo (2019), por seu turno, afirma que é importante resgatar

[...] a função do lúdico nesse momento e a importância de se garantir o brincar como direito da criança no seu desenvolvimento cognitivo e social [...].

As análises evidenciaram que a promoção de atividades lúdicas no processo de transição entre a primeira e a segunda etapa da educação básica contribui de forma significativa para o ensino e a aprendizagem das crianças nos aspectos cognitivos e motor (MELO, 2019, p. 316).

Mais que muros, prédios novos, cadeiras enfileiradas, livro didático, cadernos etc., o aluno do ensino fundamental, nos anos iniciais, precisa de um currículo adaptado, que possibilite ao professor do ensino fundamental, em conversa com o professor da educação infantil, conhecer

o caminho trilhado pela criança, se informando sobre quais habilidades foram desenvolvidas, em que ele tem dificuldades e seus potenciais, para ajudar a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem que foi iniciado e que deverá seguir de onde parou.

Assim, é importante pensar na transição do aluno da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, partindo da ideia do que significa essa ação e de que ela está ligada à ação do ano anterior, com os aprendizados alcançados, o que dará suporte para que outros aprendizados necessários ao desenvolvimento do aluno possam acontecer de maneira satisfatória.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada “A Importância do Lúdico na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, teve como objetivo compreender como os professores da EMEIF “Barra de Marobá” utilizam o lúdico, como atividade pedagógica, na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Sua execução possibilitou constatar a necessidade do lúdico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que tem sido um desafio para os professores. Visando a uma melhor compreensão foi realizado todo um estudo teórico e entrevista, que evidenciaram a predominância de fragilidades na prática pedagógica, que acabam impactando na vida escolar das crianças.

Daí a necessidade de se buscarem novas práticas educativas, que contribuam para propiciar aos alunos uma verdadeira construção do conhecimento, visando, assim, a uma aprendizagem significativa. Desse modo, baseados nos resultados desta pesquisa, podemos afirmar que a escola precisa reconhecer a importância do lúdico, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer do desenvolvimento deste estudo, foi possível atingir os objetivos propostos, além de buscar respostas para o problema pesquisado, com a realização de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a abordagem quantitativa, baseada em autores diversos, sobre a temática. Ademais, a pesquisa possibilitou-nos constatar os desafios enfrentados pelas professoras, as quais destacaram inúmeras dificuldades na sala de aula, dentre elas, a questão da alfabetização.

Diante dos resultados e análises dos dados, elaboramos uma Formação Continuada, com oficinas, para os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais a fim de auxiliar no desenvolvimento de um trabalho de transição através da ludicidade.

Nesse contexto, podemos afirmar que a utilização do lúdico, no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A BNCC garante isso, quando elenca os 6 (seis) direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Este estudo oportunizou, também, verificar como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental compreendem o lúdico no processo de ensino e aprendizagem e na transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, sendo a brincadeira de grande importância no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois contribui, também, para ela estabelecer contato, como protagonista, com os campos de experiência, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Assim, foi possível elaborar uma Formação Continuada, com oficinas, para os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, objetivando auxiliar no desenvolvimento de um trabalho de transição através da ludicidade. A formação contempla práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades, pois sabemos que os professores possuem papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem e precisam fortalecer seus saberes, se atualizarem e, conseqüentemente, manejarem melhor o seu fazer pedagógico na sala de aula.

Portanto, tivemos como proposta de Produto Final a realização de uma Formação Continuada, partindo de estudos com vários teóricos, discussões através de entrevistas e com práticas educativas selecionadas pela pesquisadora, que muito auxiliarão as professoras no seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. M. R. **O construtivismo e Jean Piaget**. 2015. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BARBOZA, G. de M. **Agora, acabou a brincadeira?** A transição da educação infantil para o ensino fundamental. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF:Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 17 jul.2020.

EMEIF “Barra de Marobá”. **Projeto político pedagógico**. Presidente Kennedy: 2010.

FEITOSA, E. P. L.; GAMA, T. S. da; OLIVEIRA, R. G. de. **Transição da educação infantil para os anos iniciais: a criança de seis anos no Ensino Fundamental**.Disponível em:<<https://www.univale.br/transicao-da-educacao-infantil-para-os-anos-iniciais-a-crianca-de-seis-anos-no-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em: <<http://brincarbrincando.pbworks.com>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

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

POSSATTO, L. B., JAGNOW, C. R. **A contribuição dos jogos no processo ensino/aprendizagem**. Disponível em: <<https://www.soescola.com/2016/09/a-contribuicao-dos-jogos-no-processo-ensino-aprendizagem.html>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos-relatório do programa ministério**. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2020.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR NO ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS: SCHOOL PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEACHING MULTIPLICATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.29327/5393049.1-2

*Daiana de Fátima Pavesi¹
Luciana Teles Moura²*

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 trata da abordagem inclusiva no ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo foi conduzido no âmbito de uma dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, e envolveu a colaboração de nove profissionais, incluindo professoras de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, uma pedagoga e a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da Rede Pública Municipal da Cidade de São Mateus, Espírito Santo. O estudo buscou responder à seguinte questão: como a prática pedagógica pode contribuir para a aprendizagem de multiplicação de alunos autistas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, por meio de uma abordagem lúdica e concreta? O objetivo geral do estudo foi analisar as relações estabelecidas no ensino de operações aritméticas fundamentais, especificamente a multiplicação, em uma perspectiva inclusiva com alunos autistas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: verificar os elementos das práticas pedagógicas utilizadas no ensino para estudantes autistas; descrever as relações estabelecidas entre o professor regente e o professor de atendimento educacional especializado no ensino de operações aritméticas fundamentais, em especial a multiplicação; Identificar os instrumentos utilizados para o ensino de operações aritméticas fundamentais; elaborar um guia didático, no formato de e-book, com atividades lúdicas e práticas para o ensino de multiplicação para estudantes autistas.

Palavras-chave: Aprendizagem inclusiva. Práticas pedagógicas. Recursos concretos. Ludicidade.

ABSTRACT

This article discusses the inclusive approach to teaching mathematics to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study was conducted as part of a Master's thesis presented to the Graduate Program in Science, Technology and Education at the Centro Universitário Vale do Cricaré, and involved the collaboration of nine professionals, including elementary school mathematics teachers, a pedagogue, and the teacher of the Special Educational Needs (SEN) room at a public school in the city of São Mateus, Espírito Santo. The study sought to answer the following question: how can pedagogical practice contribute to the learning of multiplication by students with autism in the 4th and 5th grades of elementary school, through a playful and concrete approach? The general objective of the study was to analyze the relationships established in the teaching of fundamental arithmetic operations, specifically multiplication, from an inclusive perspective with students with autism in the early years of elementary school. The specific objectives were: To verify the elements of the pedagogical practices used in teaching for autistic students; Describe the relationships established between the regular teacher and the SEN teacher in the teaching of fundamental arithmetic operations, especially multiplication; Identify the instruments used in the teaching of fundamental arithmetic operations; Develop a didactic guide, in the e-book format, with playful and practical activities for teaching multiplication to autistic students.

Keywords: Inclusive learning. Pedagogical practices. Concrete resources. Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata da abordagem inclusiva no ensino de matemática, em especial da multiplicação, para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele surgiu como resultado de um estudo conduzido no âmbito de uma dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré. A pesquisa envolveu a colaboração de nove profissionais, incluindo professoras de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, uma pedagoga e a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da Rede Pública Municipal da Cidade de São Mateus, Espírito Santo.

A inquietação quanto à aprendizagem dos alunos autistas, das operações fundamentais matemáticas, em especial a multiplicação, é que suscitou-nos idealizar este trabalho

A aprendizagem Matemática é uma ação complexa para muitos alunos, algo que tem sido tema de pesquisas acadêmicas, pois por ser uma área exata, deveria apresentar menos dificuldades. Dessa forma, a criança conhece no contexto de vida, mas não consegue conhecer nas aulas ministradas na escola, pois não se configura como significativo para ela.

Coll, Palacios e Marchesi (apud Camargo, 2012, p. 04) destacam que

[...] Ausubel considera evidente que a principal fonte de conhecimentos provém da aprendizagem significativa por recepção. A aprendizagem por descoberta e, em geral, os métodos de descoberta têm uma importância real na escola, especialmente durante a etapa pré-escolar e os primeiros anos de escolaridade, assim como para estabelecer os primeiros conceitos de uma disciplina em todas as idades, e para avaliar a compreensão alcançada mediante a aprendizagem significativa [...].

Aprender, na vida infantil, é conhecer e reconhecer. Vai muito mais além do que a escola imagina com suas sistemáticas e seus planos bem elaborados.

A aprendizagem para a criança ocorre quando ela entende o conteúdo como significativo, como algo que será útil em sua vida.

Entretanto, percebemos que a falha se apresenta desde a alfabetização matemática, em que o professor deve trabalhar com recursos concretos e lúdicos, já que a criança pequena não abstrai os conceitos lógicos.

Na Educação Especial Inclusiva, em especial, os alunos com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, em classes regulares necessitam que essa instrumentalização com recursos concretos e lúdicos seja mais prolongada e intensa, uma vez que esse público-alvo precisa vivenciar rotinas prolongadas, até que outras sejam introduzidas em seu processo ensino-aprendizagem.

Em nossa pesquisa, buscamos responder: como a prática pedagógica pode contribuir com a aprendizagem de multiplicação dos alunos autistas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, através de uma instrumentalização concreta e lúdica?

Acredita-se que a prática pedagógica, por meio de uma abordagem inclusiva e a utilização de recursos concretos e lúdicos, pode contribuir significativamente para a aprendizagem da multiplicação por alunos autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa instrumentalização concreta e lúdica permite uma maior compreensão dos conceitos matemáticos e proporciona uma experiência de aprendizagem mais eficaz e envolvente para esses alunos, superando as lacunas existentes na prática pedagógica atual.

Quando a escola ensina de forma conceitual e tradicional, com metodologias como: aulas expositivas, atividades em folha ou no quadro de forma mecanizada, a aprendizagem torna-se mais complicada, pois necessita de que os alunos (crianças) abstraíam e isso, para os autistas, ainda é mais complexo (Camargo, 2012).

Pensando em lançar luz à essa questão, buscou-se analisar as relações que se estabelecem ao trabalhar o conteúdo de operações aritméticas fundamentais, especificamente a multiplicação, numa perspectiva inclusiva com alunos autistas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançarmos nosso objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: verificar elementos das práticas pedagógicas diante do processo de ensino para estudante autista; descrever as relações estabelecidas pelo professor regente e professor de atendimento educacional especializado no processo de ensino das operações aritméticas fundamentais, em especial a multiplicação, ao estudante autista; identificar os instrumentos utilizados para o ensino de operações aritméticas fundamentais e; Confeccionar um guia didático, no formato de e-book, com atividades que oportunizem ao professor uma forma lúdica e prática para trabalhar a multiplicação com o estudante autista.

Ao falarmos sobre Educação para pessoas com TEA, se abre um grande leque de pontos a serem estudados e discutidos, como os aspectos legal, educacional, familiar e social. Mediante a realidade atual da inclusão escolar, uma educação inclusiva não deve somente significar a inserção desse educando no ambiente escolar, mas que ele se sinta realmente incluído, como ser ativo neste espaço.

Sabe-se que o tema é importante e amplo e dentro do mesmo devem ser abrangidos esses vários pontos, que devem ser pesquisados, analisados e trabalhados no ensino. Portanto, é preciso fomentar discussões e reflexões a respeito da inclusão, aprendizagem e adaptações curriculares para estudantes com TEA, com foco em proporcionar discussões sobre a mediação pedagógica na inclusão desses alunos autistas.

Para tanto, precisamos pensar em uma prática escolar ou pedagógica de qualidade para a educação especial, alicerçada na instrumentalização das mediações, que impactará positivamente ao aluno. Assim, a qualidade das mediações pedagógicas tem influência primordial para que essa mediação seja eficaz, resultando em superação ou minimização dos níveis do autismo. Seguindo por um eixo menos biológico, e se deslocando para um eixo de discursão para uma educação mais inclusiva e interacionista

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os procedimentos realizados no momento atual sobre inclusão no campo da Educação consideram as questões pedagógica e legal da prática Educacional, proporções extremamente importantes quando se pretende estabilizar estes ideais, mas considerando o contexto em que se intenciona uma sociedade inclusiva, este universo é também, considerado um campo das dessemelhanças.

É relevante que se observe como este processo vem acontecendo na rede regular de ensino na atualidade, pois, a inclusão de alunos com deficiência intelectual exige modificações no cotidiano escolar, sendo fundamental rever práticas pedagógicas, que sugere a concessão ou adequação de currículo, modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com todos os alunos em sala de aula, na criação de aspectos facilitadores de aprendizagem, com base no contexto atual no país.

Mendes (2014) destacou que para determinar uma educação para todos diante da diferença, é preciso refletir acerca das técnicas de ensino que busquem o sucesso na aprendizagem e o modelo de ensino colaborativo é ideal, pois o professor da sala de aula comum trabalha com o professor de educação especial.

O ensino da matemática na Educação Básica é um desafio constante, especialmente quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A complexidade da aprendizagem matemática para esses estudantes exige abordagens pedagógicas específicas e adaptadas às suas necessidades. A utilização da ludicidade no ensino é um elemento fundamental, especialmente ao lidar com alunos autistas. Através de atividades lúdicas, as crianças não apenas aprendem conteúdos matemáticos, mas também desenvolvem habilidades essenciais para a vida em sociedade. Ao incorporar jogos e dinâmicas em sala de aula, os educadores podem motivar as crianças, promovendo não apenas o aprendizado dos conteúdos do currículo, mas também a interação social, a solidariedade, a concentração e o entendimento das regras e sua aplicação no cotidiano (ANTUNES, 2012).

O que ocorre hoje é que a Educação Especial, que era concedida por instituições designadas exclusivamente aos alunos que apresentassem algum tipo de necessidade, assim

classificada, tem sido cada vez mais substituída pela Educação Inclusiva, adotada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Enquanto a Educação Especial afastava seus alunos do convívio social, isolando-os por causa de suas diferenças, a segunda faz todo o possível para colocar em conexão todos os tipos de alunos, respeitando suas diferenças, para que todos possam aprender com a humanidade e juntos crescerem como seres humanos.

A educação inclusiva é o resultado lógico de um método de construção social, que demanda um projeto coletivo, uma dinâmica planejada conjuntamente com todos os envolvidos: família, escola, sociedade e órgãos do Governo.

Para Vigotski (2011), em primeiro lugar vem a pessoa com deficiência e depois a deficiência, precisamos enxergar o aluno para além do ser biológico. Aponta a importância das relações humanas e sobretudo para as possibilidades de aprendizagem do sujeito que apresenta alguma deficiência. As pequenas conquistas devem ser olhadas do ponto de vista qualitativo.

Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pelas crianças, enfim, pelas experiências que lhe são apropriadas (Góes, 2002, p. 99).

A pessoa identificada com TEA pode apresentar condição ampla com muitas variações que podem ser limitação na capacidade de comunicação e interação social, comportamentos repetitivos, limitação em interesses e atividades, dificuldade em manter-se longo período concentrado. Entendendo que cada pessoa com autista apresenta sua condição e cada um traz a sua singularidade.

Góes (2002), acredita na possibilidade da construção de caminhos indiretos e/ou alternativos como ferramentas para a aprendizagem de pessoas com deficiência.

O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer (Góes, 2002, p.103).

Nesse sentido, tomando como base a teoria Vigotskiana, precisamos crer na educação inclusiva, em políticas públicas que ao serem efetivadas promova mudanças reais; não ficando apenas no acolhimento, no conviver juntos, no incluir na escola (matricula), mas que possibilitem às escolas condições para promover o conhecimento e elevar o sujeito à condição humana por meio do professor, assim realizando mediações pedagógicas que possibilite e oportunize o desenvolvimento das funções complexas do pensamento a todos os educandos.

A ludicidade ajuda os alunos a se socializarem com os colegas e geralmente em todo momento lúdico existirão regras, para que cumpram, quando estas são trabalhadas desde cedo, elas aprendem e respeitam. O cumprimento das regras é muito importante, pois vivemos em sociedade, sendo assim, a criança que respeita as regras do jogo irá respeitar as regras da sociedade e vai ser um bom cidadão.

[...] motivando crianças com jogos e com dinâmicas, além de ensiná-las tudo quanto consta do planejamento pedagógico e provocar a troca de ideias e a liberação da criatividade, também permite que desenvolvam sentimento de solidariedade e cooperação, exercícios de concentração, consciência sobre regras e sua aplicação no cotidiano e compreensão sobre a significação do perder e do ganhar (Antunes, 2012, p. 31).

Atualmente, tem-se percebido que nas escolas há certa ausência de propostas pedagógicas que contemplem atividades lúdicas. Essa realidade faz pensar que professores pouco têm se interessado em introduzir em sua prática docente atividades lúdicas, mas a verdade é que não se pode culpá-los.

Recursos lúdicos tradicionais são brincadeiras realizadas desde os séculos passados e que são hereditários, ou seja, nossos avós brincavam de tal brincadeira e passaram para os seus filhos que conseqüentemente transmitiram para outra geração. “O aluno passa a perceber o Mundo” (Amorin, 2008, p.23)

O jogo aprimora o raciocínio lógico e contribui para as demais áreas de aprendizagem, ajuda desenvolver o aluno como pessoa, transformando-o em um cidadão capaz de perceber situações educacionais, políticas, econômicas e tudo o que envolve a sociedade.

É fundamental refletirmos sobre os princípios metodológicos específicos de um trabalho com ensino de matemática, alguns deles podem derivar diretamente de princípios metodológicos gerais, para que se concretizem na prática de sala de aula, devem ser detalhados de maneira a se compatibilizar as características do conhecimento matemático. As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões, essa capacidade pode proporcionar aos alunos uma boa aprendizagem (Camargo, 2012).

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e do conhecimento adquirido dentro da faculdade, os professores têm orientação para atingir um bom nível de conhecimento para os seus alunos, pois aprender matemática se constrói articulando outros conceitos, a matemática também é compreendida através de outros recursos como jogos, par-lendas e outras formas concretas de ensinar.

O papel da Matemática no Ensino Fundamental, como meio facilitador para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento do (a) aluno (a) e para a formação básica de sua cidadania, destaca que [...] é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. As ideias básicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Matemática refletem, muito mais do que uma mera mudança de conteúdo, uma mudança de filosofia de ensino e de aprendizagem, como não poderia deixar de ser. Apontam para a necessidade de mudanças urgentes não só no o que ensinar, mas, principalmente, no como ensinar e avaliar e no como organizar as situações de ensino e de aprendizagem (Brasil, 1997, p. 72).

3. METODOLOGIA

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal da cidade de São Mateus, no estado do Espírito Santo. A instituição atende aos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, porém, nossa abordagem se aplicou aos profissionais que trabalham com os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, incluindo, especialmente, aqueles que são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os participantes envolvidos nesta pesquisa foram um total de 09 profissionais, incluindo três professoras de matemática do 4º ano, quatro professoras de matemática do 5º ano, a pedagoga das respectivas turmas e as duas professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O período de realização do estudo compreendeu de 21 de agosto a 12 de setembro do ano corrente (2023), durante o qual foi realizada a entrevista com os professores regentes, docente da sala de AEE e a pedagoga, com foco no tema em estudo.

Para a coleta dos dados, foi utilizado um roteiro para entrevista semiestruturada com 10 questões, sendo 5 perguntas fechadas e 5 abertas, direcionadas aos participantes da pesquisa.

O projeto de pesquisa foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Univc em 13 de julho de 2023 e foi aprovado sem ressalvas na primeira apresentação. Número do parecer consubstanciado: 6.181.927. A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com a legislação vigente que rege a pesquisa no Brasil, garantindo a proteção dos participantes e o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

4.1. Considerações das professoras de AEE sobre o ensino-aprendizagem da matemática dos alunos com autismo

A entrevista com as professoras da sala de AEE foi realizada separadamente, ou seja, em momentos individuais, pois a intenção era coletar as considerações sem que uma influenciasse a outra.

O estudo realizado com professoras de AEE e professoras regentes de 4º e 5º ano da escola pesquisa revelou que as práticas pedagógicas utilizadas para a aprendizagem de matemática por alunos com autismo são, em geral, positivas e eficazes.

As professoras de AEE, que têm mais experiência com alunos com autismo, utilizam uma variedade de recursos lúdicos, como jogos, atividades adaptadas e materiais concretos, para tornar o aprendizado mais interessante e significativo para esses alunos. Elas também trabalham com as professoras regentes para planejar atividades que sejam inclusivas e atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com autismo.

As professoras regentes reconhecem a importância do trabalho colaborativo com as professoras de AEE para a inclusão de alunos com autismo. Elas também concordam que o uso de recursos lúdicos é uma estratégia eficaz para a aprendizagem de matemática por esses alunos.

No entanto, o estudo também identificou alguns desafios que precisam ser superados para melhorar o ensino de matemática para alunos com autismo. Entre esses desafios, destacam-se:

- A necessidade de formação continuada para professores, para que eles possam aprender a utilizar práticas pedagógicas adequadas para alunos com autismo.
- A falta de recursos lúdicos disponíveis nas escolas, que dificulta o uso desses recursos no ensino de matemática.
- A necessidade de apoio da família dos alunos com autismo, para que eles possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

O registro das respostas das entrevistas realizadas indica que as professoras têm utilizado comumente os recursos lúdicos, pois já constataram o interesse discente e isso conta muito no trabalho com alunos com autismo, entretanto, o uso desse tipo de recurso precisa de planejamento, com objetivos, para que não se configure como “aula livre”.

O ensino da matemática nos anos iniciais da alfabetização, quase sempre foi pensado a partir do uso de materiais concretos, com a intenção de facilitar a compreensão e assessorar na abstração de conceitos para então, contemplar a resolução de problemas matemáticos. O jogo como estratégia para a construção deste saber, tem sido grande aliado para a promoção de habilidades cognitivas matemáticas, principalmente no que se refere as quatro operações aritméticas básicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Amaral, 2018, p.20).

Assim, a ideia de utilizar recursos lúdicos é favorável, tanto para crianças com autismo quanto para as sem esse transtorno, pois se configuram como atividades mais interessantes, que podem ser realizadas coletivamente e de maneira alegre e prazerosa.

4.2. Entrevista com professoras regentes de 4º e 5º ano sobre o ensino-aprendizagem da matemática dos alunos com autismo

Neste momento da pesquisa, participaram, no total, 07 professoras regentes, em que 03 (três) atuam nas turmas de 4º Ano e 04 (quatro) trabalham nas turmas de 5º Ano com a disciplina Matemática, entre os demais componentes curriculares de núcleo comum (Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências).

O gráfico 1 mostra que as professoras entrevistadas, em maioria (57%), responderam que trabalham na educação há mais de 5 anos, o que denota uma experiência significativa. 29% indicaram que sua experiência é de 1 a 2 anos; e apenas 14% se mostraram experientes de 3 a 5 anos.

Gráfico 1: Tempo de atuação na educação.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Constatamos que o tempo de experiência na educação não é correspondente com o trabalho com alunos autistas em sala regular, pois a maioria, 57% atua com essa clientela de 1 a 2 anos; 29% atuam com autistas em classe regular e 14% de 3 a 5 anos. Ou seja, o tempo de atuação é maior na educação e menor com alunos com TEA (Gráfico 2).

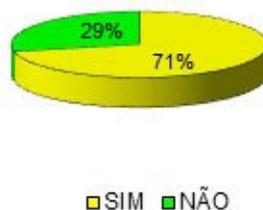
Gráfico 2: Há quantos anos trabalha com estudantes autistas em suas turmas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Constatou-se que 29% das professoras entrevistadas não receberam orientação ao ter alunos autistas em sala de aula. Mas 71% afirmaram que receberam tais orientações.

Gráfico 3: Orientação quanto aos alunos autistas em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

As professoras de 4º e 5º ano recebem orientações sobre como lidar com alunos com autismo. Essas orientações são fornecidas pela equipe de pedagogas da escola, pelo AEE e pela direção escolar. As professoras recebem os laudos dos alunos assim que eles são matriculados e são orientadas sobre como adaptar a metodologia para atender às necessidades específicas desses alunos.

A seguir, destacamos alguns pontos gerais relatados pelas professoras que consideramos importante:

- Eu gosto mais de trabalhar o concreto e utilizar exemplos que os tragam para sua realidade e rotina. O lúdico também ajuda quando há dificuldade do entendimento abstrato.
- Aplicação de jogos físicos em sala de aula para que os alunos acompanhem o conteúdo e ocorra aprendizado, utilizando de uma prática lúdica”.
- Sempre em minhas aulas tento levar a ludicidade para colocar em pratica, utilizando material dourado.
- A modificação do planejamento ocorre de maneira colaborativa com o professor auxiliar, procurando sempre planejar utilizando metodologias no qual é aplicado o mesmo conteúdo de forma diferente, ou seja, usando outros recursos e metodologias.
- Sempre estou na busca de novas maneiras de ensina. Também procuro manter meu estudante com deficiência ou transtorno sempre sentado próximo a minha mesa, para poder dar mais atenção.
- O aluno necessita de maior tempo de atendimento com professor especialista.
- A melhoria da inclusão de estudantes autistas em sala de aula envolve a ação de educadores, escolas, pais, profissionais de apoio e o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas
- Você trabalhar com ludicidade com a criança, tirar ela do ambiente da sala de aula, levar para outros espaços da escola mais aconchegante e desenvolver atividades lúdicas, melhora cem por cento, sair da rotina, vai avançar muito e é muito melhor para desenvolver aprendizagem.

Por meio das entrevistas pudemos compreender que, de acordo com Piletti e Rossato (2011), ao ler, falar e escrever matemática deve preocupar-se em fazer com que os alunos compreendam as diversas práticas de leitura e de escrita que circulam no contexto escolar e na sociedade significa dizer que ele não deve se restringir às regras, procedimentos e aos conceitos como um fim em si mesmo. Ou seja, o ensino de Matemática precisa considerar que as ideias, os procedimentos e as representações com os recursos de quantificação, de ordenação, de medidas, de organização do espaço, das formas, e de dados e informações com gráficos, tabelas etc. estão presentes em textos que circulam em diversos campos das atividades de adultos (receitas, bula de remédios, mapas, placas) e também de crianças (registros de pontuação de jogos, quantificação de colegas).

Cabe ao professor que ensina matemática, nessa perspectiva, expor as situações de leitura e escrita já vivenciadas pela criança fora da escola e, também, criar situações didáticas em que o uso dessas práticas sociais seja pertinente e adequado.

É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio, de sua sensibilidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação" (Brasil/PCN,1997)

4.3. Entrevista com a pedagoga das turmas de 4º e 5º anos

A pedagoga relata que, ao receber um aluno autista em sua escola, ocorre sempre um momento de orientação ou conversa com o professor regente, independentemente de o aluno ter laudo. As orientações incluem informações sobre o autismo, as características dos alunos com autismo e sugestões de práticas pedagógicas.

A pedagoga também relata que ocorre um momento de planejamento com a professora da sala para orientação ou sugestões quanto aos instrumentos pedagógicos a serem utilizados nas aulas. As orientações incluem sugestões de atividades lúdicas, que são consideradas essenciais para a aprendizagem de alunos com autismo.

A pedagoga acredita que há necessidade de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com autismo, independente do grau do autismo da criança. Ela afirma que essas práticas permitem que os alunos aprendam significativamente com os demais alunos.

A partir da inserção de alunos autistas na turma, a pedagoga relatou que houve modificações no planejamento das aulas, principalmente nas aulas de matemática. Isso se deve à dificuldade que os alunos autistas têm em resolver atividades de multiplicação.

A pedagoga acredita que as aulas desenvolvidas, referentes ao conteúdo de multiplicação, estão proporcionando a inclusão de alunos autistas na metodologia aplicada. No entanto, ela orienta às professoras a respeitarem o tempo de cada criança a aprender.

A pedagoga também acredita que algo precisa ser melhorado ou aprimorado. Nos casos sem laudo, a maior necessidade é que os pais aceitem a condição do transtorno dos filhos e os levem para avaliação e tratamento médico. Nos casos de laudo, as professoras precisam ter paciência e devem tentar ensinar através de recursos concretos e lúdicos, envolvendo os alunos autistas e não autistas.

A pedagoga considera que o uso de práticas pedagógicas por meio de recursos lúdicos permite uma aprendizagem mais eficaz para os estudantes autistas. Ela afirma que a ludicidade permite criar jogos, brinquedos e brincadeiras que vão ensinar de maneira prazerosa, o que atrai as crianças para a realização de atividades matemáticas.

Com base nas entrevistas dos participantes, é possível concluir que a inclusão de alunos com autismo no ensino de matemática requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo escolas, professores, famílias e alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado com profissionais da educação que trabalham com alunos autistas, pertencentes às turmas dos 4^{os} e 5^{os} anos do ensino fundamental I, revelou que o ensino de matemática, em especial o conteúdo multiplicação, necessita de ressignificação. Os alunos atuais não são como os do passado, eles têm acesso a informações de forma rápida e fácil, e precisam de um ensino mais utilitarista, significativo e prazeroso.

O estudo identificou algumas práticas pedagógicas que contribuem para a aprendizagem matemática de alunos com autismo, entre elas:

- O uso de recursos concretos e lúdicos: Os alunos com autismo aprendem melhor por meio de experiências concretas e lúdicas, por isso o uso de materiais concretos, como blocos lógicos, jogos e brincadeiras, é fundamental para a aprendizagem matemática.
- A contextualização dos conteúdos: Os alunos com autismo precisam entender a relação entre os conceitos matemáticos e o mundo real, por isso é importante contextualizar os conteúdos de forma que eles façam sentido para os alunos.
- A individualização do ensino: Os alunos com autismo têm necessidades específicas, por isso é importante que o ensino seja individualizado, de forma que atenda às necessidades de cada aluno.

O estudo também identificou alguns desafios que precisam ser superados para melhorar o ensino de matemática para alunos com autismo, entre eles:

- A formação continuada dos professores: Os professores precisam ser capacitados para utilizar práticas pedagógicas que sejam eficazes para alunos com autismo.
- A disponibilização de recursos: Os recursos concretos são essenciais para a aprendizagem matemática, mas nem sempre estão disponíveis nas escolas.

- A aceitação da família: A família precisa ser envolvida no processo de aprendizagem, para apoiar o aluno e colaborar com o professor.

Com base nos resultados do estudo, são feitas as seguintes recomendações para melhorar o ensino de matemática para alunos com autismo:

- Formação continuada de professores: As escolas devem investir na formação continuada de professores, para que eles possam aprender a utilizar práticas pedagógicas adequadas para alunos com autismo. Essa formação deve incluir conteúdos sobre o autismo, as características desses alunos e as práticas pedagógicas inclusivas.
- Recursos lúdicos: As escolas devem disponibilizar recursos lúdicos para o ensino de matemática, para que os professores possam utilizá-los com mais frequência. Os recursos lúdicos são uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem de alunos com autismo, pois os ajudam a compreender os conceitos matemáticos de forma mais concreta e prazerosa.
- Parceria com as famílias: As escolas devem promover a parceria com as famílias dos alunos com autismo, para que elas possam participar ativamente do processo de aprendizagem. As famílias podem fornecer informações importantes sobre o desenvolvimento do aluno e colaborar com as atividades escolares.

A implementação dessas recomendações pode contribuir para o sucesso da inclusão de alunos com autismo no ensino de matemática.

O estudo concluiu que o ensino de matemática, em especial da multiplicação, pode ser prazeroso e eficaz para alunos com autismo, desde que sejam utilizadas práticas pedagógicas adequadas encapsuladas pela ludicidade. É importante que os professores tenham boa vontade, planejamento e ação, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos.

É importante ressaltar que este estudo não pretendeu exaurir o tema, mas sim contribuir para a discussão sobre o ensino de matemática para alunos com autismo. Como qualquer estudo, este também possui limites, que podem ser superados por meio de novas pesquisas.

Algumas vertentes que podem ser exploradas em estudos futuros incluem:

- Avaliação dos efeitos das práticas pedagógicas recomendadas no estudo em diferentes contextos educacionais.
- A investigação do uso de tecnologias digitais no ensino de matemática para alunos com autismo.
- A análise da relação entre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento socioemocional dos alunos com autismo.

Acreditamos que essas pesquisas podem contribuir para o desenvolvimento de um ensino de matemática mais eficaz e inclusivo para todos os alunos, inclusive aqueles com autismo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M.A.R. **Contribuições de jogos digitais na aprendizagem matemática de um aluno autista**. Novo Hamburgo-RS. 2018.
- AMORIM, Emilla Rafaella. **Jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da criança disléxica**. São Paulo. 2008.
- ANTUNES, Celso. **Interações, Brincadeiras e Valores na Educação Infantil**, 1ª edição, Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília, 33ª Edição, 1997.
- CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino**: alguns olhares e contribuições. 2012. Disponível em www.dentclean.com.br/dentclean/Portugues/manPublicacao.php?c=6. Acesso em 12 ago. 2023.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: GRANDE ENCICLOPEDIA - **Larousse Cultural**. Editora Nova Cultural, 2002.
- MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. IN: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2014.
- VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n04, p. 861-870, dez. 2011.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

DOI: 10.29327/5393049.1-3

Daniela Fernandes Firmo da Silva¹
Erenita do Nascimento Pereira²
Carmem Lucia Almeida Pinto³
Auriene Contaiffer de Souza⁴
Mariana Coelho Trindade⁵

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

A educação inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir a igualdade de oportunidades e o pleno acesso à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Este artigo aborda o tema da educação inclusiva de alunos com necessidades especiais, destacando a importância da inclusão no sistema educacional e os benefícios que ela traz para todos os envolvidos. Para compreender os aspectos da educação inclusiva, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, abrangendo estudos, pesquisas e práticas relacionadas ao assunto. Foram considerados documentos acadêmicos, políticas educacionais e experiências de educação inclusiva em diferentes contextos. Os resultados desta revisão destacam que a educação inclusiva promove um ambiente educacional mais diversificado e enriquecedor.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas de Inclusão. Ambiente Escolar Inclusivo.

ABSTRACT

Inclusive education is an educational paradigm that seeks to guarantee equal opportunities and full access to education for all students, regardless of their special needs. This article addresses the topic of inclusive education for students with special needs, highlighting the importance of inclusion in the educational system and the benefits it brings to everyone involved. To understand the aspects of inclusive education, a systematic literature review was carried out, covering studies, research and practices related to the subject. Academic documents, educational policies and inclusive education experiences in different contexts were considered. The results of this review highlight that inclusive education promotes a more diverse and enriching educational environment.

Keywords: Special Education. Inclusion Policies. Inclusive School Environment.

1. INTRODUÇÃO

Dada a importância dos debates educacionais inclusivos que versam o público-alvo da educação especial, objetiva-se, a partir deste artigo, analisar os indicadores de discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da educação inclusiva de alunos com necessidades especiais, destacando a importância da inclusão no sistema educacional e os benefícios para alunos com necessidades educacionais especiais, atreladas a deficiências.

Para tanto, com base em Educação Especial, Políticas de Inclusão e o desafio de um Ambiente Escolar Inclusivo, a busca por uma educação inclusiva é um dos pilares fundamentais da sociedade contemporânea, refletindo um compromisso com a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas características, necessidades ou diferenças. No cerne dessa discussão encontra-se a Educação Especial, um campo que historicamente desafiou e redefiniu nossas concepções de ensino e aprendizagem. Com o passar dos anos, as políticas de inclusão emergiram como um catalisador crucial para a transformação do sistema educacional, impulsionando a criação de ambientes escolares inclusivos.

No entanto, a Educação Especial tem suas raízes na necessidade de atender às demandas educacionais de estudantes com deficiências, transtornos do desenvolvimento e outras características que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas. Historicamente, muitos desses alunos eram marginalizados, afastados do sistema educacional convencional devido à falta de adaptação das escolas e à falta de compreensão das suas necessidades. No entanto, com a evolução da Educação Especial, percebemos que a educação não deve ser um privilégio restrito, mas sim um direito universal. Ela deve ser projetada para atender a diversidade de habilidades e potenciais de todos os alunos.

Nesse contexto, as políticas de inclusão desempenham um papel crucial. Elas não apenas reconhecem a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso à educação, mas também estabelecem diretrizes e estratégias para promover a integração de estudantes com necessidades especiais nas salas de aula regulares. Essas políticas não são meramente uma mudança na retórica educacional, mas sim um compromisso concreto com a construção de sistemas escolares que valorizam a diversidade e promovem uma educação de alta qualidade para todos.

Assim, entendemos que a eficácia das políticas de inclusão depende, em grande parte, da criação de ambientes escolares inclusivos. Um ambiente escolar inclusivo é aquele que não apenas acomoda as necessidades individuais de cada aluno, mas também celebra a singularidade de cada um. Isso requer uma transformação profunda em nossa abordagem à educação, desde a formação de professores até a adaptação curricular e a criação de espaços físicos que sejam acessíveis a todos. A verdadeira inclusão vai além da presença física

na sala de aula; ela se traduz em uma cultura escolar que valoriza a empatia, o respeito mútuo e a colaboração, criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Nos próximos capítulos, exploraremos mais profundamente cada um desses elementos - Educação Especial, Políticas de Inclusão e Ambiente Escolar Inclusivo - e como eles se entrelaçam na busca por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e igualitária.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação especial começou no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, sendo que anteriormente as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência. Em um primeiro momento, a educação desses indivíduos acontecia em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em instituições especializadas. Em vista disso, o primeiro período da educação especial no Brasil foi caracterizado pela segregação (SILVA, 2017).

No século XX, houve um aumento na institucionalização da Educação Especial, com a criação de escolas especiais e clínicas de reabilitação. No entanto, essas instituições frequentemente isolavam as pessoas com deficiência do sistema educacional regular e da sociedade em geral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 foi um marco importante, pois reconheceu a necessidade de educação especial e estabeleceu diretrizes para sua organização. No entanto, essa lei ainda não promovia a inclusão plena.

Conforme Ribeiro (2019), no fim dos anos 1970 o movimento das pessoas com deficiência ganhou notoriedade, de modo que estas tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos gerou uma mobilização nacional, alimentada pelo momento da época. Esse processo se reflete na própria Constituição Federal promulgada em 1988.

A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) (1987-1988), envolvida no espírito dos novos movimentos sociais, foi a mais democrática da história, com canais abertos e legítimos de participação popular.

Novos movimentos sociais, entre os quais, o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente e criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos (BRANDÃO, 2011, p. 43).

Neste sentido, a Constituição Brasileira de 1988 foi um passo significativo, pois reconheceu a igualdade de direitos para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Isso influenciou diretamente as políticas educacionais subsequentes.

No entanto, constata-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada em 1996, é uma peça fundamental da legislação educacional no Brasil. Ela estabelece a educação inclusiva como um princípio e determina que os sistemas de ensino devem garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Inicialmente era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transporte (WAGNER et al. 2010). Este conceito ampliou-se e, atualmente, a acessibilidade configura-se como um paradigma da inclusão, entendendo-se que as barreiras são mais complexas e vão além da questão mobilidade (KRAEMER; THOMA, 2018).

Segundo Franco e Schutz, (2019) outro fator relevante foi a decisão da Organização Mundial de Saúde (ONU) de proclamar 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), fato que colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e no Brasil.

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 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa política reforçou o compromisso do Brasil com a educação inclusiva. Ela enfatiza a necessidade de promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, fornecendo recursos e apoio especializado quando necessário.

Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), o Brasil ratificou essa convenção internacional, que reforça os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva. Decreto nº 7.611/2011: Esse decreto regulamenta a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, reforçando a necessidade de políticas e práticas inclusivas na educação. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015): Essa lei estabelece diretrizes importantes para a inclusão de pessoas com deficiência em vários setores da sociedade, incluindo a educação.

De acordo com Sampaio Filho (2015), consta na Constituição Federal Brasileira (CFB), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em Nova York, em 30 de março de 2007 e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Brasil, em 2015, ratifica-se a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU em 2008, outro marco fundamental na trajetória da educação inclusiva no Brasil.

3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Consoante entendimentos das políticas de inclusão de alunos com necessidades especiais são diretrizes e estratégias governamentais destinadas a garantir que todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam incluídos de forma eficaz no sistema educacional. Essas políticas têm como objetivo principal promover a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a participação ativa de todos os alunos na vida escolar e na sociedade em geral.

Para tanto, ainda com base em tais premissas, a política de educação inclusiva é baseada no princípio de que todos os alunos devem ser incluídos no sistema educacional regular sempre que possível. Isso significa que as escolas devem ser adaptadas e os currículos flexíveis o suficiente para atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, entre outros.

Assim, o atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política que visa oferecer suporte adicional e serviços especializados para alunos com necessidades especiais. Isso pode incluir aulas de reforço, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outros serviços, conforme necessário. De acordo com Yoshida (2018), a política pública do Atendimento Educacional Especializado quando é referida à inclusão de deficientes físicos nas escolas o tema torna-se ainda mais complexo, uma vez que ele traz consigo outras vertentes como a acessibilidade, a qualidade do ensino a ser oferecido, as condições de socialização etc.,

Incluir uma pessoa portadora de necessidades especiais não é algo tão fácil como se parece, pois para incluir alguém em determinado espaço, é preciso primeiro oferecer condições para que essa situação se torne confortável e prazerosa. Segundo ela, para que o processo de inserção seja positivo é preciso levar em conta que o ambiente deve atender todas as necessidades básicas deste aluno, ou seja, a eliminação de barreiras, o acesso livre a todos os lugares, assim como apoio social e educacional de qualidade (YOSHIDA, 2018, P. 23).

Quanto a inserção do estudante com necessidades especiais nas escolas comuns, o Ministério da Educação (ME) (2019) assevera que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurados o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária. Os professores da educação comum, em articulação com a educação especial, devem estabelecer estratégias pedagógicas e formativas, metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar. Deve-se ressaltar a necessidade da efetivação do acesso à educação infantil, de assegurar que todas as crianças possam participar de ambientes comuns, beneficiando-se deste processo.

No entanto, a adaptação curricular é a personalização do currículo escolar para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir a modificação de atividades, avaliações ou materiais didáticos para torná-los acessíveis a todos. A acessibilidade é essencial para assegurar que os alunos com deficiência exercem seus direitos, tais como: à liberdade de expressão, informação, cultural e principalmente o direito à educação. Nessa acepção, as barreiras de acessibilidade, constituem-se em bloqueios ao acesso desses direitos.

A Para tanto, as barreiras são obstáculos ou comportamentos que geram limitação ao pleno acesso dos direitos fundamentais. São classificados como: barreiras urbanísticas; barreiras arquitetônicas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações e na informação; barreiras atitudinais; e por fim, barreiras tecnológicas (BRASIL, 2015).

Neste sentido, as barreiras urbanísticas são aquelas que estão presentes nas vias e também nos espaços públicos e privados que são abertos ao público ou que é destinado ao uso coletivo; as barreiras arquitetônicas estão relacionadas aos edifícios públicos e privados,

as barreiras nos transportes são as que integram os sistemas e meios de transportes; as barreiras nas comunicações e na informação são adversidades, obstáculo ou atitudes que lesem ou que causem impossibilidades na expressão ou na recepção de informações por meio de sistemas de comunicação; as barreiras atitudinais são comportamentos que impedem e que prejudica a interação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as pessoas comuns; e por último, as barreiras tecnológicas dificultam o acesso da pessoa com deficiência às demais tecnologias. (BRASIL, 2015).

A política de inclusão também pode enfatizar a importância da participação ativa dos pais no processo educacional de seus filhos, incentivando a colaboração entre escola e família. Autores como Miranda; Cardoso; Da Silva Oliveira (2020, p. 13),

A participação ativa dos pais é uma peça fundamental no quebra-cabeça da educação inclusiva, “sustentam a sensibilização” da comunidade escolar e a promoção de uma cultura de “respeito pela diversidade”, definida como um componente crítico das políticas de inclusão na educação, pois desempenha um papel fundamental no sucesso dos alunos com necessidades especiais.

A parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento educacional e social das crianças com necessidades especiais. Quando os pais estão ativamente envolvidos na educação de seus filhos, isso cria um ambiente de apoio e colaboração que é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal.

Segundo os autores Miranda; Cardoso; Da Silva Oliveira (2020) os pais conhecem melhor do que ninguém as necessidades e habilidades de seus filhos. Sua participação ativa permite que compartilhem informações valiosas com os educadores, ajudando a adaptar o ambiente de aprendizado e o currículo de acordo com as necessidades específicas de seus filhos.

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, p. 7).

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. 5).

É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para Políticas públicas – Conceitos e práticas os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população (LOPES; AMARAL, 2018, p. 5).

4. ESCOLA INCLUSIVA: RECURSOS DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A criação de recursos de acessibilidade em escolas inclusivas desempenha um papel vital para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham igualdade de oportunidades e possam participar plenamente do ambiente educacional.

Para tanto, 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).

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,

As 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 atenderem 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 (BRASIL, 2018).

Assim, a educação atual passa por um processo de renovação de espaços, ressignificação de conteúdos e valores, partindo das mudanças ocorridas na sociedade.

Atualmente, o computador é uma das peças fundamentais para a execução de tarefas diversas. O computador, inserido nesse contexto tão importante, pode facilmente ser identificado ou incorporado como mais um instrumento que vem reforçar a ação educativa, centrada na eficiência das técnicas e dos métodos de ensino (OLIVEIRA; SALIM, 2018, p. 60).

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.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) propôs que a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional. A Declaração recuperou os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a Educação Especial fosse vista como parte integrante da política educacional brasileira (MARTINS et al., 2015, p. 987).

No Brasil, o processo de unificação presente em um discurso hegemônico de direito à igualdade, mas que consolida as diferenças de classes e a exploração, pode ser identificado no formato dos serviços disponíveis aos grupos socialmente desfavorecidos. Nesse movimento, se vê na pessoa com deficiência o reflexo desse processo social, no qual o Estado, ao contribuir para a expansão da educação mercantilista, distancia-se cada vez mais de seu compromisso de garantir o direito coletivo.

Sabe-se que a Educação Especial, esse processo é identificado na crescente ascensão das instituições especializadas, financiadas por recursos públicos, mas em posse de pessoas e grupos com interesses individuais. Ao transferir a responsabilidade pela educação da pessoa com deficiência para essas instituições, o governo se eximiu de seu papel retirando desse público o direito ao acesso à educação pública em situação de igualdade com os demais membros da sociedade (MARTINS et al., 2015, p. 986).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo de analisar por meio de um estudo, definido como estado do conhecimento, artigos disponibilizados na base de dados SciELO, indicadores de discussão das proposições educacionais inclusivas na perspectiva da educação inclusiva de alunos com necessidades especiais, destacando a importância da inclusão no sistema educacional e os benefícios que ela traz para todos os envolvidos, definiu-se com base na seleção de 43 artigos disponibilizados, apenas dez para as discussões efetivas sobre o tema. A busca pela construção de escolas inclusivas e pela implementação de recursos de acessibilidade é uma jornada que reflete a aspiração de uma sociedade que valoriza a igualdade de oportunidades e respeita a diversidade. Ao longo deste texto, exploramos temas relacionados à educação inclusiva, políticas de inclusão, a participação dos pais e os recursos de acessibilidade para alunos com necessidades especiais.

A educação inclusiva não é apenas uma abordagem educacional, mas também um compromisso com a igualdade e a justiça. É uma afirmação de que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças. As políticas de inclusão desempenham um papel fundamental na transformação dos sistemas educacionais. Elas estabelecem diretrizes, fornecem recursos e promovem uma mudança cultural que prioriza a diversidade e a inclusão.

A participação ativa dos pais é um dos alicerces da educação inclusiva. Ela ajuda a moldar a educação de seus filhos, a defender seus direitos e a construir uma parceria eficaz entre escola e família.

Os recursos de acessibilidade são peças-chave para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Eles capacitam os alunos a superar barreiras e a alcançar seu potencial máximo, tornando o ambiente educacional mais acolhedor e adaptado. Embora tenhamos feito avanços

significativos em direção à inclusão, ainda enfrentamos desafios. A falta de recursos, a necessidade de formação contínua de professores e a adaptação das escolas são obstáculos que precisam ser superados.

A busca pela educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva. Ela requer o compromisso de educadores, pais, governos, comunidades e sociedade em geral. Devemos continuar a trabalhar em direção a uma sociedade onde a inclusão seja a norma, não a exceção. Isso significa não apenas remover barreiras físicas e educacionais, mas também superar preconceitos e estigmas que ainda existem.

Pode-se concluir que um dos parâmetros para o acompanhamento do avanço das proposições inclusivas alinhadas ao entendimento assumido neste estudo, de que incluir é democratizar as condições de permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, atreladas a deficiências, é a aproximação dos debates políticos, sociais, pedagógicos defendidos pelos diferentes documentos e promulgações à realidade escolar, a partir de formatos relacionais que objetivem a constituição de ações educacionais e escolares promotoras de desenvolvimento aos alunos, a educação inclusiva é um reflexo do nosso compromisso com a igualdade e a dignidade de todos os seres humanos. É uma jornada contínua em direção a um mundo onde cada criança, independentemente de suas necessidades especiais, tenha a oportunidade de aprender, crescer e contribuir plenamente para a sociedade. É uma busca que merece nossa dedicação e esforço contínuo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, 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.

BRANDÃO, L. C. **Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: entre a política institucional e a participação popular**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2011. 202p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Capítulo II – Dos Direitos Sociais (Artigo 6º), 1988. Disponível em: <Constituição da República Federativa do Brasil - Art. 6º (senado.leg.br)>. Acesso em: 12 set 2023.

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 12 ago.. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. 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 jul. 2023.

CABRAL, L. S. A. **Índice De Funcionalidade Brasileiro Modificado (If-Brm), Diferenciação e Acessibilidade Curricular**. Cad. CEDES. Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622021000200153&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 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.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. spe 4, p. 244-255, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010311042019000800244&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 ago 2023.

GIANEZINI, K. et al. **Políticas públicas: definições, processos e constructos no século XXI**. Revista de Políticas Públicas, v. 21, n. 2, p. 1065-1084, 2017. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/pdf/3211/321154298027.pdf>. Acesso 13. jun. 2023.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia Ciência Profissão**. Brasília, v. 38, n. 3, jul./set. 2018.

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%20públicas.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MARTINS, D. A.; et al. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 23, n. 89, p. 984-1014, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2023.

MIRANDA, F. J. S.; CARDOSO, L. A. R.; DA SILVA OLIVEIRA, N. **As consequências das barreiras arquitetônica, educacionais e atitudinais no ambiente universitário**. III Cintedi. 2020. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD4_SA13_ID851_01062018230710.pdf> Acesso em: 10 set. 2023.

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 jul. 2023.

RIBEIRO, T. H. M. **O Movimento Político das Pessoas com Deficiência**: a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil. 2019. Disponível em: < O Movimento Político das Pessoas com Deficiência: a mitigada representação democrática da maior das minorias no Brasil (jusbrasil.com.br)>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SAMPAIO FILHO, L. D. **A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: sua concretude no ordenamento jurídico brasileiro. Março de 2015. Disponível em: < Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: aplicação no Brasil - Jus.com.br | Jus Navigandi>. Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, A. G. F. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, v. 11, n. 1, 2017.

WAGNER, C. L. et al. Acessibilidade de pessoas com deficiência: o olhar de uma comunidade da periferia de Porto Alegre. **Ciência em Movimento**, ano XII, n. 23, p. 55-67, jan. 2010.

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)>. Acesso em: 13 ago. 2023.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PLANEJAMENTO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ÁREA DE LINGUAGENS — ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA — E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

INTELLECTUAL DISABILITY: A CASE STUDY ON PLANNING IN THE EDUCATION MODE OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN THE AREA OF LANGUAGES — ART AND PORTUGUESE LANGUAGE — AND IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

DOI: 10.29327/5393049.1-4

*Eliane Araújo Grippa¹
Luana Frigulha Guisso²*

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

Compreender as deficiências é de fundamental importância para os profissionais da educação, neste mundo competitivo e inclusivo. Vivemos a era do discurso inclusivo e nem sempre ele é possível, mediante as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação. Para o objetivo, buscar-se-á compreender o modo como os professores de Arte e Língua Portuguesa estão planejando suas aulas em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida” que atuam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos noturno. Como Metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa e descritiva e o estudo de caso e a pesquisa de campo. O local da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida”, em Cariacica/ES. A coleta de dados partiu de entrevistas com três professoras, sendo uma da disciplina de Língua Portuguesa, outra de Arte, a do Atendimento Educacional Especializado e com a Pedagoga, além da ficha de matrícula do aluno. Por meio das entrevistas, foi possível perceber o modo como os professores atuam com o aluno com deficiência e como lidam com seus sentimentos diante da aprendizagem e das dificuldades que ele apresenta. Nas considerações finais, observou-se que os deficientes intelectuais podem superar as barreiras das suas próprias limitações e que deve haver uma redefinição nos modelos de planejamentos adequando à realidade do aluno público-alvo da inclusão.

Palavras-chave: deficiência intelectual; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos; planejamento.

ABSTRACT

Understanding deficiencies is of fundamental importance for education professionals, in this competitive and inclusive world. We live in the era of inclusive discourse and it is not always possible, due to the difficulties faced by education professionals. For the objective, we will seek to understand how Art and Portuguese Language teachers are planning their classes in partnership with the teacher from the Specialized Educational Service of the State School of Elementary and Secondary Education “Our Lady Aparecida” who work in the process of teaching and learning for students with intellectual disabilities, students of the evening Youth and Adult Education modality. As a methodology, a qualitative and descriptive approach and case study and field research were adopted. The research location was the State Elementary and High School “Our Lady Aparecida”, in Cariacica/ES. Data collection started from interviews with three teachers, one from the Portuguese Language discipline, another from Art, from the Specialized Educational Service and with the Pedagogue, in addition to the student's registration form. Through the interviews, it was possible to understand how teachers work with students with disabilities and how they deal with their feelings regarding learning and the difficulties they present. In the final considerations, it was observed that intellectually disabled people can overcome the barriers of their own limitations and that there must be a redefinition of planning models adapting to the reality of the target student for inclusion.

Keywords: intellectual disability; Specialized Educational Service; Youth and Adult Education; planning.

1. INTRODUÇÃO

No percurso da educação básica, muitos alunos com deficiência intelectual não têm uma aprendizagem adequada e nem conseguem acompanhar o ritmo da turma devido à imaturidade apresentada pela deficiência, além das dificuldades nos processos das relações interpessoais e cognitivas. Esses alunos são orientados a buscar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para continuarem seus estudos, nem que seja o Ensino Fundamental Anos Finais.

A educação brasileira é concebida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), apresentada no art. 205 como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. No art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) —, consta que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” (Brasil, 1996). Posto isso pela legislação a respeito da educação, a educação especial no Brasil também é definida pela LDBEN no capítulo V, art. 58, assegurando educação aos “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu que os sistemas de ensino “[...] devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001b, art. 2º) A mesma resolução estabelece que educação especial — modalidade da educação escolar — é

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001b, art. 3º).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNE-EPEI) considera a educação como início dos direitos humanos, em que a igualdade e a diferença são valores indissociáveis, assumindo a necessidade de extinguir os processos históricos de exclusão (Brasil, 2008, p. 16). Sobre o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a política aceitou que “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008, p. 16).

O AEE acontece em dias específicos por semana, no contraturno. O ideal é que o profissional da sala realize um diálogo com os professores em função de realizar os planejamentos específicos para a deficiência do aluno e suas necessidades. É um trabalho que deve estar previsto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, sendo organizado pelos profissionais que atuam nela: gestores, Secretaria de Educação, pedagogos e professores.

Com base nos testes de Quociente Intelectual (QI), elaborados por Binet, no final dos anos 1950, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), hoje AAIDD, fundada em 1876, a organização do mundo mais antiga no âmbito das questões relativas à deficiência intelectual, imputou a essa deficiência o título de deficiência mental, utilizando-se dos seguintes graus para classificá-la: limítrofe, leve, moderado, severo e profundo (Mendes, 1996 apud Dantas, 2012, p. 52). De acordo a autora, essa organização considerava os testes de QI como instrumentos referenciais no diagnóstico da deficiência intelectual, valorizando o caráter quantitativo dos resultados das aplicações, o que resultou num grande número de pessoas que recebiam o diagnóstico de deficiência mental limítrofe ou leve.

Na segunda metade do século XX, houve um grande crescimento no ensino especial, embasados em duas abordagens psicológicas: a comportamental e a cognitivista-desenvolvimentista (Dantas, 2012, p. 52). A primeira deu enfoque aos sujeitos mais comprometidos, com uma proposta de atividades mais práticas, enquanto a segunda focou na proposta voltada para a resolução de dificuldades relativas às habilidades acadêmicas dos alunos com deficiência intelectual. Nesse contexto, segundo Dantas (2012, p. 52), as pessoas com deficiência intelectual, no que diz respeito aos processos educativos, são chamadas de educáveis, treináveis e dependentes ou custodiais, o que ocasiona algumas divergências no campo das práticas baseadas nas duas correntes psicológicas citadas.

Justifica-se a pesquisa com a discussão sobre a necessidade de se ofertar um ensino com planejamento adequado para pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual que venham a se apresentar na Educação de Jovens e Adultos com efetivo processo de inclusão.

Essa necessidade apresentada provoca outra discussão a respeito do modo como os professores atuam com esses alunos, sendo o problema de pesquisa permeado por esse questionamento: qual a concepção que os professores de Arte, Língua Portuguesa e AEE possuem a respeito do planejamento para alunos com deficiência, em especial o aluno com deficiência intelectual desse espaço educacional?

Para o objetivo, procura-se compreender o modo como os professores de Arte e Língua Portuguesa estão planejando suas aulas, em parceria com a professora do AEE da Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Nossa Senhora Aparecida”, e que atuam no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, estudante da modalidade EJA noturno.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou o estudo de caso para responder aos objetivos da pesquisa, observando os aspectos educacionais, sociais e familiares do aluno com deficiência intelectual na unidade escolar que atende apenas 1 (um) aluno com laudo médico de deficiência intelectual, estudante da EJA, juntamente com os 3 (três) professores atuantes com esse aluno, sendo uma professora de Arte, uma de Língua Portuguesa, uma professora do AEE e a pedagoga. A escolha de um aluno se deve ao fato de ser o único do Ensino Médio – 3º ano na modalidade EJA com deficiência intelectual.

O foco da pesquisa foi compreender o modo como os professores estão planejando as aulas junto com a professora do AEE, para alcançar objetivos educacionais com o aluno com deficiência intelectual.

Para a investigação, foram necessárias a observação e as entrevistas com todos os envolvidos, sendo o lócus para as entrevistas a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Nossa Senhora Aparecida”.

O aluno a ser observado tem o nome fictício de Beto. Beto é aluno da escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Oriundo de família de baixa renda, com mais cinco irmãos, nasceu com deficiência intelectual, mas a família demorou para aceitar que tinha algo diferente dos outros irmãos. Entre idas e vindas ao posto de saúde, ao Sistema Único de Saúde (SUS) e muitas ausências na escola, finalmente veio o diagnóstico de deficiência intelectual, já frequentando o 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o que muito atrapalhou seu aprendizado.

Beto é o aluno pesquisado com deficiência intelectual (DI) matriculado no 3º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele tem 19 anos. Possui deficiência intelectual, não se socializa muito, embora esteja em seu 13º ano de frequência na escola. Ainda está cursando o 3º ano foi por ter evadido da escola e, dessa forma, está repetindo o 3º ano do Ensino Médio. A evasão ocorreu devido às adaptações a mudanças de medicamentos e, por muitas vezes, devido às dificuldades para chegar à escola. Fala muito pouco (introspectivo) e não consegue ler de forma fluente, por esquecer o que aprende. Dessa forma, tem dificuldades para memorizar as palavras, mas tem hiperfoco no desenho, motivo pelo qual optou-se por trabalhar com ele na área das Linguagens com a disciplina de Arte e Língua Portuguesa. Suas dificuldades são relacionadas aos cálculos na Matemática. Desenha e pinta bem, o que nos surpreendeu. Utilizamos diferentes materiais e ele teve a habilidade com todos.

Além das observações de Beto, a entrevista será realizada com as professoras com nomes fictícios. A professora de Língua Portuguesa – Célia e AEE (Atendimento Educacional Especializado) – Ana. Elas receberam um termo de consentimento autorizando as entrevistas e embora Beto já tenham atingido a maioridade, sua mãe assinou o termo autorizando o uso de suas imagens no trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Entrevista com os profissionais da educação

Muito se fala sobre a educação especial e a inclusão nas escolas, entretanto poucos profissionais têm conhecimentos de como atuar com os estudantes público-alvo da educação especial. Poucos se preocupam em adquirir conhecimento a respeito do AEE, por entender que é função do professor da educação especial atender os alunos com deficiência. Nesse contexto, para esta pesquisa, foi realizada entrevista com duas profissionais da educação, atuantes na EEEFM "Nossa Senhora Aparecida".

Escolheu-se fazer entrevista por tratar-se de um recurso muito importante para a pesquisa qualitativa, por ser “[...] uma técnica que envolve duas pessoas ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde [...]” (Gil, 2002, p. 90) o que permite a elucidação imediata das perguntas e respostas, conforme Gil, favorecendo um resultado confiável.

Na primeira e segunda pergunta, buscou-se identificar o tempo de formação, de magistério e de atuação na EJA. O tempo revela boa parte da trajetória profissional.

Célia: A professora Célia é formada em Letras pela Faculdade Saberes de Vitória/ES, há 6 (seis) anos e atua no estado em regime de Designação Temporária há 3 (três) anos com carga horária de 25 (vinte e cinco) horas semanais na modalidade EJA no turno noturno e mais 25 (vinte e cinco) horas no turno matutino na modalidade Ensino Fundamental Anos Finais.

Ana: Ana é formada em Pedagogia há 6 (seis) anos pela Fundação de Assistência e Educação FA-ESA e tem especialização em Educação Especial, atuando há 3 (três) anos na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é contratada em regime de Designação Temporária na EJA.

Para Darling-Hammond (2014, p. 13), “[...] a extensão e a qualidade da formação docente influi na qualidade dos professores, talvez agora ainda mais do que antes. A expectativa de que as escolas ensinem um grupo muito mais diverso de alunos, em um nível muito mais alto, cria demandas muito maiores para os professores”.

Apesar de terem pouco tempo na regência de sala, as professoras são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e devem estabelecer as estratégias para ressignificar práticas de ensino e criar melhorias na aprendizagem.

A terceira pergunta abordou o modo como elas compreendem por Educação Especial e AEE.

Célia: Para ela, a educação especial veio contribuir para o atendimento dirigido aos alunos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Fez curso na área, mas ainda sente dificuldades para atuar com esses estudantes, que, na sua maioria, não estão alfabetizados ou estão em fase de alfabetização e estudam no Ensino Fundamental Anos Finais. Muito difícil ter um

atendimento isolado em sala e, dessa forma, sempre precisa da professora do AEE para auxiliar na realização de atividades específicas para que eles não sejam excluídos na sala de aula.

Ana: Relatou que ser professora do AEE é uma missão. Boa parte dos professores acha que ela está na escola para ficar na sala de aula atendendo o aluno deficiente. A procura do AEE pelos profissionais é muito pequena. Eles nos veem como a “salvadora da pátria” e esquecem que sozinha não vamos a lugar nenhum. Segundo a fala dela: “Na EJA, como só temos Beto, consigo dar um atendimento mais individualizado e com o PEI conseguimos inserir ele nos conteúdos, com atividades específicas, embora ele já tenha superado muitas barreiras, o que o ajuda bastante”. Para ela, a educação especial é uma forma enriquecedora de integrar os portadores de deficiência na escola e na sociedade.

Para elas, a educação especial e o AEE são importantes, pois disponibilizam recursos que orientam o processo de ensino e aprendizagem das turmas, sendo o AEE um suporte importante tanto para o aluno com deficiência quanto para o professor, por promover o acesso, oferecer as condições para uma educação de qualidade e sobretudo auxiliar a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Os professores consideram satisfatório o atendimento aos educandos e buscam a professora do AEE para auxiliar na elaboração de atividades, planejando e adequando às reais necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Continuando com as entrevistas e no mesmo foco da educação especial, as respostas a seguir referem-se à questão sobre o que entendem por deficiência intelectual.

Célia: Descreveu a deficiência intelectual na visão do passado, como sendo um estudante sem capacidades intelectuais para ler, sem coordenação motora fina para escrever e sem habilidades, entretanto, com a presença de Beto na EJA, sendo ele o único, foi capaz de ter um novo olhar sobre a deficiência, percebendo que as atividades diferenciadas o auxiliavam a prestar mais atenção e a reter alguns conhecimentos.

Ana: A deficiência intelectual não é uma deficiência abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Para ela, é necessário atuar com o estudante com deficiência intelectual na mediação social, pois suas dificuldades perpassam pela socialização e memorização de conteúdos.

Diante do exposto sobre o planejamento, a resposta a seguir se refere à pergunta se o professor tem dificuldades para planejar atividades para o estudante com deficiência intelectual e se recorre ao AEE, pois sabe-se que o planejamento é um desafio diante das diferenças existentes na sala de aula e a maioria dos professores não realizam esse planejamento específico.

Célia: Já fala o contrário. Relata que sente dificuldades para elaborar as atividades. Embora ele tenha letra legível e saiba escrever, muitas atividades precisam da intervenção da professora do AEE, pois ela, na sala de aula, não consegue orientá-lo em boa parte das atividades que exigem muito de escrita, leitura e compreensão do texto.

Ana: Para Ana, não há dificuldades na elaboração de atividades adaptadas, o que precisa é ter tempo para dialogar com os professores e, dessa forma, utilizar os recursos que a sala multifuncional tem e ainda elaborar materiais específicos, que auxiliam na intervenção com Beto e outros alunos com deficiências. Para ela, o vínculo afetivo que cria com eles torna seu trabalho mais leve e prazeroso, fazendo com que busque cada vez mais formas de atender os estudantes público alvo da educação especial.

Segundo Trentin (2018), não é sempre que os professores aceitam a intervenção da professora do AEE. Muitos se negam a realizar o planejamento junto e/ou buscam o apoio deles. Entendem que esse professor tem que ficar na sala de aula acompanhando o aluno e auxiliando na realização das atividades. Nesse contexto, trazemos o processo de inclusão, que, acima de tudo, é uma atitude que se forma, em um conjunto que requer um comportamento ético-político por parte de todos.

A última pergunta, não mais importante que as outras, questionava se professores conheciam o Plano Especializado Individual (PEI). Eis as respostas:

Célia: Para ela, é uma grande novidade. Só conhece o planejamento educacional e nunca ouviu falar, mas entendeu que ela faz direto esse planejamento específico para Beto com a professora do AEE.

Ana: Já conhecia, mas não tem o hábito de fazer com a estruturação correta, porque não é orientado pelo estado esse tipo de planejamento. Mas, ao fazê-lo, entendeu que seria muito bom se adotassem esse recurso e se comprometeu a usá-lo com os professores. Para ela, o trabalho no AEE é focado na busca de novas metodologias e na sua adaptação conforme as especificidades das deficiências, adotando o Plano Educacional Especializado (PEI).

O Plano Educacional Individualizado é um documento preparado pelo professor, partindo de uma avaliação realizada com o estudante com necessidade educacional específica. Cada estudante com deficiência tem suas especificidades e aprende de modos diferentes. O PEI (Plano Educacional Individualizado), tem a função de elaborar estratégias adequadas de forma individual de acordo com cada aluno para que ele tenha a oportunidade de aprender, assim como os outros estudantes que frequentam o ensino regular.

O PEI necessita ser revisado no decorrer do período letivo, com o objetivo de auxiliar o professor no acompanhamento do desenvolvimento do estudante e realizar novas estratégias de acordo com o que se observa em sala de aula e no dia a dia desse estudante com a socialização escolar.

Diante das entrevistas já se tem um retorno do conhecimento dos profissionais que atuam com Beto sobre sua situação.

3.2. A pesquisa realizada com o estudante

No decorrer do processo de entrevista, fomos acolher Beto e obter algumas informações para podermos elaborar sua história. Embora já tivéssemos dados sobre sua vida, ouvir por ele sua história era muito importante para a pesquisa.

Pesquisadora: Beto, vou te entrevistar para fazer o meu trabalho de mestrado. Expliquei que a entrevista era, eu pergunto e ele responde. A primeira pergunta foi sobre sua idade e quantos irmãos têm.

Beto: Ele respondeu: “Eu não sei falar” e disse que tem 19 anos e cinco irmãos, mas não gosta de todos, e um já foi embora.

Pesquisadora: Que bom! Me fale sobre sua família. Seus irmãos, pai, mãe e sua casa. Como é sua casa?

Beto: Eu não gosto de todos! Meu pai bebe muito e às vezes bate na minha mãe. Eu gosto não e choro! Meus irmãos menores ficam perto de mim, e eu levo eles para o quarto. Os outros não gosto deles e eles saem de casa. A casa que eu moro é velha, eu e meus irmãos dormimos no mesmo quarto, que só tem duas camas. Às vezes, sabe, não tem comida, e aí, eu só como no colégio. Fico com fome o dia inteiro, mas meus irmãos comem também no colégio. Eu sou doente! Tomo remédio e às vezes não tem. Minha mãe vai no posto e não tem. Sinto negócio ruim sem o remédio. (Colocou a mão na cabeça e bateu).

Pesquisadora: Você sabe sobre o que você tem, Beto?

Beto: Sei mais ou menos. Sei que se o remédio acaba, minha mãe começa a reclamar, porque fico muito agitado.

Pesquisadora: Não é uma doença. É uma deficiência chamada deficiência intelectual. Você sente irritação, tem dificuldades para conviver com as pessoas, para aprender, porque você não aprende da mesma forma que os outros, precisa de uma atenção especial, e para se concentrar na escola, você precisa desse remedinho que sua mãe te dá todos os dias e quando ele acaba, ela fica nervosa, porque sabe que vai te prejudicar.

Beto: Agora entendi mais ou menos o que me acontece. Por isso que todo mundo fala na sala, “entendi” e eu não consigo entender.

Pesquisadora: Você sente dificuldades para se relacionar com os colegas da rua e da escola?

Beto: Eu, eu não tenho colegas. Todos chatos. Ficam rindo de eu. Nem posso falar que já estão rindo. Só tenho meus irmãos menores.

Pesquisadora: Em que ano você está estudando?

Beto: E você não sabe, diretora?

Pesquisadora: Esclareci para ele que, embora soubesse, precisava que ele me falasse, afinal era o entrevistado e entrevista é assim: um pergunta e o outro responde. Eu já havia explicado no começo.

Beto: Eu repeti, acho que uns dois anos, mas agora estou no último ano do Ensino Médio. Quero trabalhar de embalador.

Pesquisadora: Beto, você gosta de vir para a escola? E fazer as atividades, você gosta?

Beto: Gosto da escola. Tem tempo que estou aqui. Aqui tem comida todo dia e cheirosa. Todo mundo me conhece. Gosto de poucas atividades. Gosto mesmo de desenhar, mas ninguém dá importância. Quando fico triste gosto de pintar com preto. Não gosto de matemática (bateu na cabeça de novo), ela me confunde a cabeça. Às vezes, gosto de escrever, mas a professora pede para eu ir rápido e não consigo, aí fico nervoso e peço para sair da sala. Ela me manda ir para a professora Ana (AEE).

Pesquisadora: O que mais gosta de fazer durante o dia? Momento em que não está na escola.

Beto: Fico cuidando dos meus irmãos e ajudando minha mãe a limpar a casa. Lavo roupa e banheiro. Na minha casa tem banheiro, mas a água é fria. O banheiro é feio. Eu quero ser embalador para ajudar minha mãe. Quero arrumar a casa para ela e não faltar comida.

Diante da entrevista com Beto, podemos efetivamente perceber que entramos no século XXI, com muitas dúvidas a respeito da deficiência intelectual, suas habilidades e competências, e não se pode negar a influência dos fatores biológicos e fisiológicos que formam o difícil processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual de cada ser humano. Também não se pode negar a influência dos fatores sociais e culturais que fazem parte do processo de desenvolvimento, de acordo com o que explica Vygotsky (2008, p. 144):

[...] as causas biológicas da dificuldade intelectual têm consequências no desenvolvimento cultural, mas não o impedem, pois é justamente no âmbito do desenvolvimento propiciado pela inserção na cultura, que possibilidades de compensação podem ser construídas.

As condições externas em que vivem os indivíduos com deficiência intelectual não podem ser negligenciadas, por isso é necessário que todos ao seu redor revisem valores, mitos e crenças sobre a deficiência para poder ofertar uma inclusão saudável a esse indivíduo.

3.3. Análise das entrevistas e desenvolvimento da pesquisa com o estudante

1º momento: Junto com a pedagoga, a pesquisadora conversou com Beto e perguntaram se ele aceitaria fazer parte de uma pesquisa para o trabalho da pesquisadora (diretora). Ele, com seu jeito silencioso, respondeu sem olhar nos olhos de ninguém — “Eu não sei falar” —, quase sussurrando. As duas explicaram que ele não precisava falar, elas queriam que ele fizesse uns trabalhos com a professora de Arte e depois iria produzir um pequeno texto. Ele respondeu que não sabia pintar. A negação e a baixa autoestima ficaram evidentes. Achávamos que, depois dessa conversa, ele não voltaria mais para o colégio, pois tinha um histórico de evasão muito forte, entretanto ele voltou.

As atividades do AEE eram realizadas de acordo com o conteúdo que os professores estavam trabalhando, porém adaptadas de forma que o aluno conseguisse realizá-las. A Matemática era algo mais complexo. Os professores entenderam que Beto, depois de anos, tinha uma concepção de escola e uma aprendizagem significativa para sua deficiência, embora vivendo no seu silêncio. Escrevia com fluência e tinha uma letra legível, o que foi constatado no decorrer da pesquisa com o material fotográfico e texto escrito por ele.

2º momento: A princípio, a professora de Língua Portuguesa explicou para Beto que, após o trabalho artístico, ele iria produzir um texto sobre o que compreendeu do artista e das suas telas, se gostou das cores, das figuras e de realizar a releitura, bem como manusear os materiais, afinal eram diferentes texturas. Depois a professora de Arte explicou o que era a releitura, como ele iria fazer e quais os materiais que ele poderia usar.

3º momento: Inicialmente a professora narrou a biografia de Alfredo Volpi para que o estudante pudesse entender os motivos que levaram Volpi a retratar tantas bandeirolas em suas telas.

Alfredo Volpi nasceu em 1896 na cidade de Lucca na Itália e faleceu em 1988 em São Paulo. Foi um pintor ítalo-brasileiro, sendo o mais importante da Segunda Geração da Arte Moderna Brasileira, tendo suas pinturas destacadas por terem como características casarios e bandeirinhas coloridas. Foi aluno da Escola Profissional Masculina do Brás e, em 1911, iniciou sua aprendizagem pintando frisos, painéis e murais nas paredes das mansões das famílias da alta sociedade paulistana. Gostava de pintar sobre madeira e tela.

As telas de Volpi revelam um olhar sensível para a luz e sutileza na aplicação das cores, sendo, dessa forma, igualado aos impressionistas. No ano de 1950, Volpi fez uma viagem para a Europa, onde ficou por uns seis meses e, depois desse tempo, sua obra foi de forma gradativa caminhando para a abstração. Ainda na década de 50, a pintura de Volpi passou para a fase do abstracionismo geométrico em que suas telas passaram a ser com linhas, forma e cor. No decorrer dos anos de sua carreira, Alfredo Volpi perpassou várias fases, sofrendo influência de pintores clássicos e impressionistas; dessa forma criou sua própria linguagem, partindo das representações de cenas da natureza para telas onde as cores se destacavam, assim criando seu estilo próprio com o abstrato e geométrico. O que ficou registrado nas suas telas foram os casarios e as bandeirinhas em vários formatos e bem coloridas, sendo assim batizado "mestre das bandeirinhas". Alfredo Volpi não usava tintas industriais, ele criava suas próprias tintas, em que dissolvia verniz, clara de ovo e pigmentos naturais, como terra, ferro, óxidos etc.

Depois foi explicado ao aluno como seriam realizadas as releituras, utilizando diferentes recursos como tintas acrílicas, lápis de cor e de cera; em seguida, foram apresentadas as telas para releitura, atribuindo-se ao aluno o poder de escolha.

4º momento: Ele apresentava muita inquietude e um visível tremor devido aos medicamentos utilizados. Pensamos até que não conseguiria realizar as atividades propostas, mas a professora do AEE foi tranquilizando-o e assim ele foi realizando a releitura junto com a professora do AEE. Mesmo com o tremor, ele revelou uma enorme aptidão para a arte, explorando os diferentes recursos. O uso da tinta acrílica exige certa destreza para o manuseio do pincel, o que pode ser prejudicado pelo tremor.

5º momento: Na segunda atividade, Beto decidiu que iria pintar com lápis de cera a tela Sereia. Ele teria que desenhar e depois pintar. A habilidade de Beto para a arte é incrível, pois não houve necessidade de muitas explicações. Ele estava muito feliz, sentindo-se valorizado! Barbosa (2005, p. 5) resume que

[...] não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual que caracterizam a Arte.

O ensino da arte destaca a sua importância como uma das áreas de conhecimento essenciais na formação do cidadão, uma vez que o conhecimento é significativo para a vontade de se expressar, afirmar e interagir com a realidade. Essa informação sobre as artes permite a formação estética do indivíduo, como quem produz ou aprecia o belo.

6º momento: A professora de Língua Portuguesa iniciou sua estratégia de produção textual, em que ele deveria escrever a respeito do trabalho que realizou com a professora do AEE. O objetivo dessa produção era observar a formação de ideia, a letra, como estava seu processo de alfabetização, já que tínhamos a informação do atraso na sua alfabetização, e a coerência ao escrever, pois poderia haver muitas dificuldades para transpor seus pensamentos e ter uma letra trêmula, entretanto, o que mais impressionou, foi a escrita. A letra se apresentou bem legível e sua produção foi bem coerente com sua linha de raciocínio, revelando que já possuía maturidade e compreensão do que ouvia e lia. Como a professora de Língua Portuguesa dava aula para a turma de Beto, decidimos que ela iria avaliar sua escrita e interpretação, observando a coerência e a coesão. Notamos que a letra dele tem um formato infantil e trêmula, porém é legível.

O texto revelou que ele compreendeu a dinâmica da proposta, como também revelou seus sentimentos e o gosto pela arte. Por dar a oportunidade ao aluno de expressar suas ideias, a arte revela a habilidade que muitas vezes está obscura na vida do indivíduo. Ela faz com que o sujeito expresse seus sentimentos e pensamentos, proporcionando o processo de criação, melhorando seu potencial para solucionar problemas cotidianos e sociais. A música, que tem o poder de transformar os indivíduos, une-se à arte.

Diante do exposto relatamos os resultados alcançados que foi ter percebido no sentimento de aceitação e na observação do desenvolvimento das habilidades e competências de Beto. De acordo com a BNCC (BRASIL, BNCC, 2023), deve-se “[...] levar o aluno a conhecer e explorar as diferentes culturas visuais em distintos tempos históricos associado ao diálogo a respeito das diferenças entre elas, para ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e produção cultural”.

Diante do que foi observado e explorado entre a equipe da escola e o estudante Beto, ficou a intenção de realizar mais atividades em grupo para que possam ajudar a escolarização do estudante, com propostas de elaboração de painéis e cartazes, ou seja, ações que revelem suas capacidades para que o aluno se sinta valorizado e, dessa forma, mude sua visão de mundo e de socialização.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) ainda é exercida com muita dificuldade pelos profissionais da educação, em especial pelos professores. A legislação da educação especial ampara a inclusão, mas sua essência ainda se revela muito frágil.

Em relação aos objetivos específicos, que foi analisar o modo como os professores de Língua Portuguesa e AEE se posicionam em relação à educação especial, a pesquisa permitiu perceber que, para eles, não cabe apenas aos professores de sala de aula se apropriarem dos conhecimentos a respeito da educação especial, mas cabe a todos da escola, em parceria com a professora do AEE, criar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Ao verificar o modo como os professores estão elaborando o planejamento adotando o PEI, percebeu-se que esse planejamento é usado para facilitar o trabalho e os professores compreenderam que é muito bom ter esse tipo de plano. Em relação a constatar se os professores da EJA recorrem à professora do AEE para desenvolver suas atividades/práticas e de que maneira é realizado esse trabalho, compreendeu-se, mediante as respostas do questionário, que gostam do apoio da professora do AEE e a buscam sempre que precisam trabalhar um conteúdo que entendem ser de difícil compreensão para o aluno público-alvo da educação especial, embora a professora do AEE reclame que poucas vezes vão ao seu encontro.

Outro objetivo foi conhecer como o aluno com deficiência intelectual desenvolve as atividades de Arte e Língua Portuguesa, o que foi realizado por meio do estudo com ele e suas habilidades. Percebeu-se que, embora o aluno tivesse seus momentos de apatia, desmotivação e introspecção, ele demonstrou estar desenvolvendo a leitura e a escrita, bem como o desenho e a pintura.

As informações colhidas nas entrevistas foram feitas durante o período da dissertação até chegar às considerações finais possibilitaram muitos ensinamentos e vivências das práticas pedagógicas efetuadas pelos professores. Com os recursos metodológicos que permitiram dialogar e compreender a partir de questionamentos sobre o modo como atuar com o estudante com deficiência intelectual, foi possível focar no objetivo desta pesquisa e ampliar as referências teóricas, reforçando assim, o conhecimento sobre esse assunto. Por meio da pesquisa, descobriu-se que há uma falta na formação dos professores quando tratamos do assunto de educação especial. Poucos tiveram orientações de como atuar com o aluno público-alvo da educação especial, tendo que realizar curso de pós-graduação em Educação Especial para adquirir conhecimentos e atuar com eles em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALFREDO Volpi, Bandeirinhas. In: COMITIVA ARTES E LEILÕES. **Catálogo:** Lote 146. Disponível em: <https://comitivaarteleiloes.com.br/peca.asp?Id=13839769>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/linguagens-e-suas-tecnologias-no-ensino-medio-competencias-especificas-e-habilidades>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE)**. Brasília, DF, [2009?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49591>. Acesso em: 12 out. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos CENPEC**, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 29 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa de; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.20575>.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de Jovens com deficiência na educação de jovens e adultos na EJA**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/176/Val%C3%A9ria%20Becher%20Trentin.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ALFABETIZAÇÃO EM LIBRAS DE ESTUDANTES SURDOS NUMA ESCOLA RURAL

LITERACY IN LIBRAS FOR DEAF STUDENTS IN A RURAL SCHOOL

DOI: 10.29327/5393049.1-5

Elisangela Abel Bravo Spínola¹
Edmar Reis Thiengo²

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

A Educação Inclusiva é um tema de crescente relevância na sociedade e no ambiente escolar. O aumento da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares de ensino, reflete a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva, que promova igualdade de oportunidades e equidade nos processos de ensino. A alfabetização de alunos surdos é um desafio, visto que há diferenças na forma de comunicação entre surdos e ouvintes, além disso, as escolas rurais, em geral, apresentam recursos limitados que possibilitam atender às suas necessidades específicas. Dessa forma, nesse artigo, buscamos analisar como ocorre o processo de alfabetização de uma estudante surda em uma escola rural, a partir da ótica dos educadores. A pesquisa ocorreu em uma escola rural na cidade de Marataízes, contando com a participação da diretora, da pedagoga, da professora regente do 1º ano, onde a aluna surda está matriculada, e do professor de educação especial. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado composto por 14 perguntas, sendo 10 objetivas e 4 discursivas. O questionário foi elaborado no Google Forms e disponibilizado aos participantes por meio do aplicativo WhatsApp. A pesquisa de campo revelou que a estudante surda enfrenta dificuldades no processo de alfabetização, como a dificuldade de compreender a língua portuguesa, a falta de interação com os colegas ouvintes e a falta de recursos visuais. Os resultados da pesquisa indicam que é necessário investir na formação de professores, na disponibilização de recursos e na criação de ambientes inclusivos para alunos surdos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Alfabetização em Libras. Aluno Surdo. Escola Rural.

ABSTRACT

Inclusive Education is a topic of growing relevance in society and the school environment. The increase in enrollment of students with special education needs in regular schools reflects the necessity for genuinely inclusive education, promoting equal opportunities and equity in teaching processes. The literacy of deaf students poses a challenge due to differences in communication between deaf and hearing individuals. Additionally, rural schools often face limitations in resources to address the specific needs of deaf students. In this article, we aim to analyze the literacy process of a deaf student in a rural school from the perspective of educators. The research took place in a rural school in Marataízes, with the participation of the principal, pedagogue, the first-grade teacher where the deaf student is enrolled, and the special education teacher. Data were collected through a semi-structured questionnaire comprising 14 questions, 10 objective and 4 open-ended. The questionnaire was created using Google Forms and distributed to participants via the WhatsApp application. The field research revealed that the deaf student faces challenges in the literacy process, such as difficulty understanding the Portuguese language, a lack of interaction with hearing peers, and limited visual resources. The research results indicate the need to invest in teacher training, resource provision, and the creation of inclusive environments for deaf students.

Keywords: Inclusive Education. Literacy in Libras. Deaf Student. Rural School.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, incluindo alunos surdos, é um tema de extrema relevância e preocupação na sociedade brasileira. A legislação educacional brasileira garante o direito à educação inclusiva a todos os alunos, independentemente de suas características individuais. No entanto, ainda há desafios a serem superados para que a inclusão escolar seja efetiva.

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos, incluindo os alunos surdos. Para os alunos surdos, a alfabetização em Libras é essencial para que eles possam acessar o conhecimento e participar plenamente da sociedade.

A legislação educacional no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito universal de todos, reforçado posteriormente pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos da UNESCO, em 1990. O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência resultou em leis que visam atender às suas singularidades.

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, foi um marco importante na educação inclusiva para surdos. O documento, editado pela Unesco, forneceu diretrizes essenciais para a formação e reforma de políticas e sistemas educacionais, alinhando-os com o movimento de inclusão social.

O documento é um marco na educação inclusiva para surdos, enfatizou a necessidade de uma educação que atenda às especificidades das pessoas surdas, incentivando o reconhecimento da língua de sinais. A língua de sinais é a língua natural dos surdos e, portanto, é a língua que eles usam para pensar, aprender e se comunicar.

Esta declaração também reconheceu que a educação dos surdos deve ser adaptada para melhor atender às suas necessidades individuais. Isso inclui a possibilidade de escolas especiais ou unidades/classes especiais nas escolas regulares.

É importante que toda a equipe administrativa e pedagógica das instituições de ensino esteja capacitada para receber alunos com necessidades especiais, incluindo alunos surdos. É imprescindível que os professores estejam preparados para desenvolver metodologias, utilizar recursos adequados e adquirir formação continuada para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento educacional integral, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização de alunos surdos.

Este estudo tem como objetivo analisar como ocorre o processo de alfabetização de uma estudante surda em uma escola rural, a partir da ótica dos educadores. Para tanto, serão considerados os seguintes aspectos: a importância da alfabetização para os alunos surdos; as estra-

tégias de alfabetização Libras utilizadas pelo corpo docente e; os impactos da alfabetização em Libras no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos surdos.

A hipótese considerada neste estudo foi a de que a implementação efetiva da alfabetização em Libras, de acordo com as necessidades individuais da estudante surda, em uma escola rural, pode contribuir significativamente para seu sentimento de inclusão e sucesso acadêmico na sala de aula regular.

Este estudo é fundamental, pois as escolas continuam a receber estudantes surdos, e muitos professores ainda não possuem o conhecimento necessário para lidar eficazmente com esses alunos. O estudo busca, portanto, contribuir para o avanço do conhecimento sobre a educação e alfabetização de surdos em uma escola rural específica, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira é fundamentada por leis e normas que garantem seu funcionamento nos diversos segmentos, incluindo a educação inclusiva de pessoas com deficiência. O debate sobre a inclusão de alunos surdos nas escolas é um exemplo desse processo histórico, que vem marcado por discursos, controvérsias, ajustes e mudanças.

No artigo 208, III e IV, a Constituição Federal (1988) cita as garantias do ensino para todos e garante as pessoas com deficiência o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, e atendimento a partir de zero ano de idade a 6 anos nas creches e pré-escolas.

Percebemos então, que a educação inclusiva é atualmente uma realidade no meio educacional e amparada pela Constituição de 1988 e pela Lei 3924/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN, a escola abre as portas para que a minoria, que antes era alijada do meio escolar, tenha acesso à educação, desde a mais tenra idade até para àqueles que já ultrapassaram a idade escolar. Isso se deve a uma construção sócio-histórico alicerçada em vários movimentos internacionais e nacionais.

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva nasce de uma educação pluralizada, transgressora, que gera uma crise na identidade educacional, pois abala a identidade dos professores e faz com que seja transformada a identidade do aluno. Desta forma, uma educação inclusiva, tem como meta inserir todas as crianças na escola, defendendo valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação integral. Já Carvalho (2008, p. 35), defende uma inclusão responsável, idealizando-a como uma metodologia, direito a igualdade, com equidade de oportunidades, “a palavra da ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

Na visão de Carvalho (2008), a educação inclusiva é uma realidade que não pode ser mais ignorada, sendo necessário que a escola reconsidere o padrão do aluno ideal e aceitando o aluno “deficiente” com suas limitações. Ou seja, surge ao lado do direito à igualdade, surge também o direito à ser diferente, significando assim que essa diferença não poder ser motivo para acabar com os direitos, mas sim que seja utilizada para a promoção de direitos

Na década de 90, as reformas educacionais são marcadas pelo o reconhecimento e dos direitos sociais, e a universalização ao acesso à educação, mas em contrapartida abre espaços a discursos e projetos neoliberais, que é garantida a entrada do país a contemporaneidade através da reforma do Estado (Mesquita, 2004, apud Mendes, 2010).

Durante o governo de Fernando Henrique (1995-2002), o decreto número 3.076 de 01 de junho de 1999, instituiu a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação criado no âmbito do Ministério da Justiça, que tem como objetivo aprovar o plano anual da CORDE e também acompanhou a execução dos projetos da administração pública, responsáveis pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Jannuzzi, 2011).

Ainda nos anos noventa, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, onde foi anunciada Declaração de Jomtien, na qual o país assumiu a responsabilidade de acabar com analfabetismo do Brasil.

Para educação especial, temos em 1994, a Declaração de Salamanca que ocorreu na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que gerou a Declaração de Salamanca. Conferência realizada em Salamanca, na Espanha, efetivada pela UNESCO e recebeu o nome da cidade em que foi realizada. De acordo com Bueno (2011), a Declaração de Salamanca, mesmo que havendo controvérsia em suas traduções, desde que instituiu a participação de estudantes com necessidades educativas especiais em salas de ensino comum, foi considerada a maneira mais democrática de oportunidade educacional. O documento considerou que a grande parte dessas pessoas não apresenta nenhuma especialidade própria, a tal ponto que não seja possível a inclusão e exige que todos os governos participantes da conferência adotem a proposta. Também previa que as propostas apresentadas fossem implantadas de acordo com as possibilidades e peculiaridades de cada país, possibilitando que todos os estudantes fossem incluídos no processo educacional como explicitado no documento: “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Declaração de Salamanca, 1994).

Outro marco importante para a educação brasileira, aconteceu dois anos após a conferência de Salamanca, foi à promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional número

9394/96 (LDB), que traz um capítulo específico com três artigos voltado para Educação Especial. Na nova LDB, o atendimento a esses estudantes, é dever do Estado, como esclarecido no artigo 58 inciso três “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 2010, p. 44). E no 2º parágrafo do artigo 58, apresenta que esse atendimento especializado fora da sala de aula comum só ocorrerá se não for possível a sua integração.

Desta maneira, criam-se ferramentas legais para prover os educandos considerados com graves deficiência em instituições especializadas (Garcia; Michels, 2011).

De acordo com as análises dos estudos de Garcia e Michels (2010), a LDB 9394/96 determina que a Educação Especial, destinada aos estudantes com deficiência, aconteça preferencialmente na rede regular de ensino. É evidente o progresso da discussão sobre a proposta integracionista, mas, é importante chamar atenção que o termo “preferencialmente” pois ele deixa subtendido de que o ensino não aconteça na rede regular de ensino, mas que fique nas instituições especializadas.

O objetivo principal da inclusão é garantir o acesso e a participação de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as possibilidades ofertadas pela escola e impedi a exclusão e o isolamento social e cultural, como já foi muito praticado ao longo dos tempos pela sociedade.

Ricoy (2009) pondera que para a construção de propostas pedagógicas inclusivas, deve haver uma flexibilidade maior, que contribua para uma melhor organização escolar, ou seja, o propósito da inclusão é promover e desenvolver mudanças nas escolas levando em consideração todo o processo pedagógico e administrativo no âmbito escolar,

é preciso estruturar a mudança da escola levando em conta, o currículo, os processos avaliativos, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre os agrupamentos destes nas salas de aula, a pedagogia e as práticas docentes (RICOY, 2009, n.p).

Deste modo, reconhecer e buscar atender a todos aqueles com necessidades especiais é oportunizar a todos os educandos o direito de ser atendido sem preconceitos pela sua diferença física ou mental. Por isso, afirma Mantoan (2004), a escola tem um papel fundamental que é introduzir o estudante no mundo social, cultural e científico e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução.

O Ministério da Educação recomenda que o aluno surdo deve frequentar o ensino regular e que as instituições que ofertam a modalidade, estejam preparadas e organizadas e forma a atender as suas necessidades educacionais.

Segundo Glat (2007), a escola inclusiva deve oferecer adaptações no ensino que favoreça o pleno desenvolvimento integral do estudante com necessidades especiais.

Para o desenvolvimento pleno do aluno surdo, é imprescindível que ele desenvolva suas habilidades comunicativas, conforme sua deficiência.

Para Lacerda (1998), o desenvolvimento de propostas de Comunicação Total foi paralelo ao aprofundamento de estudos sobre línguas de sinais, que galgaram status de língua, assim como as demais. Isso contribuiu para o surgimento de alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue.

A educação do surdo mediante a abordagem bilíngue deve acontecer da seguinte forma: aquisição da língua de sinais (L1) e da língua portuguesa (L2), mas não de forma simultânea. A criança surda deve aprender primeiro a L1, e só depois a L2, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral.

Goldfeld (1997) afirma que o bilinguismo possibilita o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando não apenas a comunicação surda, mas também desempenhando a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

A Libras deve ser a primeira língua com a qual o surdo brasileiro deve ter contato. Ao contrário da língua portuguesa, que tem como uma das estratégias de ensino a voz, a Libras está diretamente ligada a movimentos corporais e expressões faciais para a comunicação entre as pessoas da comunidade surda.

A composição e organização gramatical da língua é própria, suas frases não obedecem à estrutura da língua portuguesa, sendo mais objetivas e flexíveis. Por exemplo a frase “Eu vou ao cinema hoje logo mais à noite”, em libras seria transmitida pelo surdo como “Eu-cinema-hoje-noite” ou “Hoje- noite- cinema”. O que para nós seríamos sem compreensão, para o surdo essas frases seriam bem entendidas.

A comunicação através da Libras, é importante pois propicia uma melhor compreensão entre surdos e ouvintes, uma vez que já está previsto em lei a presença de intérpretes de Libras em diferentes instituições públicas, como escolas, universidades, congressos, seminários, programas de televisão entre outros. Além disso, a utilização das libras facilita a comunicação entre os surdos, que passam a se compreender como uma comunidade que tem características comuns e que devem ser reconhecidas como tal, praticando assim, a verdadeira inclusão social.

Para Strobel (2009) a língua de sinais destaca como referência ao povo surdo:

Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo (STROBEL, 2009a, p. 34).

Vale ressaltar que já foi observado que o atraso na aceitação do uso da Libras com o surdo pode acarretar prejuízos no desenvolvimento cognitivo, emocional e da comunicação da criança surda, uma vez que a utilização da Libras pelos surdos possibilita o entendimento podendo ainda facilitar o atendimento de suas necessidades, seus anseios e suas expectativas. É por meio dessa língua que o surdo fará a interação na sociedade, construir sua identidade e exercer sua cidadania, sendo esta, a forma mais expressiva de inclusão.

A alfabetização de surdos enfrentava muitas dificuldades no passado. Essas dificuldades eram causadas pelo não cumprimento da legislação, pela falta de formação adequada para os docentes e por outros fatores.

Quadros e Schmiedt (2006) ressaltam que a efetiva alfabetização do surdo desempenha um papel crucial na construção de sua identidade sociocultural, enfatizando que as práticas educativas nesse contexto devem levar em consideração os contextos histórico, social e cultural dos educandos. Além disso, os autores destacam a importância fundamental do docente no processo de alfabetização de surdos, argumentando que o professor deve ser apoiado e valorizado para desenvolver um trabalho embasado em práticas educativas que visem ao desenvolvimento global dos alunos.

A implementação de metodologias diferenciadas é crucial no processo de alfabetização de alunos surdos, visto que esse desafio decorre da não desenvolvimento da comunicação oral e linguagem de maneira convencional. Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores no ambiente educacional, é essencial empregar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Lebedeff (2010) afirma que os recursos visuais são essenciais para a aquisição da linguagem por surdos. Kelman (2011) também destaca a importância da pedagogia visual para o aprendizado de surdos. Ou seja, uma estratégia eficaz é a pedagogia visual, que utiliza recursos visuais para potencializar a aprendizagem dos surdos.

A falta de interação entre surdos e ouvintes na sala de aula dificulta a aprendizagem coletiva. Isso ocorre porque os ouvintes debatem entre si, enquanto os surdos ficam observando o intérprete, que não consegue passar tudo o que acontece.

Segundo Glasser, citado por Barros (2006), uma educação eficaz é aquela que fomenta o diálogo e a compreensão entre os estudantes, desse modo, torna-se evidente que há desafios significativos a serem superados para que a inclusão de surdos no ambiente escolar alcance sua plena efetividade.

É preciso construir uma educação que construa pontes entre surdos e ouvintes, e a visibilidade é um relevante caminho para isso.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória. O estudo foi realizado em duas etapas: a primeira foi uma pesquisa bibliográfica que consistiu em uma revisão bibliográfica sobre o tema da educação especial, com foco na educação de alunos surdos. Foram analisados artigos científicos, livros, dissertações e teses sobre o tema. Na etapa realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola rural localizada na cidade de Marataízes, Espírito Santo.

Para a realização desta pesquisa, foram envolvidos quatro participantes: a diretora, a pedagoga, a professora regente do 1º ano, onde está matriculada a aluna surda, e o professor de educação especial. Todos os participantes são maiores de idade e plenamente capazes.

A pesquisa não envolveu a aluna surda, apenas a observação de seus materiais escolares e da sua rotina/socialização. Não houve contato, entrevista ou preenchimento de questionário. Não foi utilizada nenhuma fonte de dados documentais dos participantes.

A produção de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado misto, composto por 14 questões, sendo 10 objetivas e 4 discursivas. O questionário foi elaborado no formato digital utilizando a plataforma Google Forms e disponibilizado aos participantes por meio do aplicativo WhatsApp.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, com ênfase nas respostas discursivas. Os dados foram organizados e categorizados para identificar padrões, tendências e insights relacionados à alfabetização de alunos surdos em uma escola rural. As respostas objetivas foram quantitativamente analisadas para complementar a análise qualitativa¹.

O estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP do Centro Universitário Vale do Cricaré - Univc e foi aprovado, conforme o parecer consubstanciado número: 6.437.102, datado de 19 de outubro de 2023.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Os professores da escola rural possuem pós-graduação em Educação Especial e inclusiva, mas nenhum na área específica da surdez. Eles aprenderam alguns sinais informalmente. Apenas o professor da Educação Especial possui curso de extensão em Libras, básico e intermediário oferecido pela SEDU e também concluiu o de intérprete de Libras, em uma instituição particular.

¹ O estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado conforme o parecer consubstanciado número 6.437.102, de 19 de outubro de 2023.

A educação inclusiva não é apenas um segmento da Pedagogia e deve estar presente em todos os espaços de ensino. Desse modo, é importante que pessoas que fazem parte do ambiente educacional tenham conhecimentos básicos sobre a Libras, pois trata-se de um idioma que permite se comunicar com pessoas com deficiência auditiva. A linguagem de sinais é importante para que mais indivíduos consigam se comunicar, sem barreiras, uns com os outros (Unifacs, 2023).

Outro ponto importante foi a falta de conhecimento por parte dos professores da Educação Especial e do professor regente acerca do grau de surdez da estudante. Isso se torna um problema durante a abordagem educacional dos professores, pois existem diferentes métodos de comunicação com o surdo. Saber sobre o grau de surdez da estudante, se é parcial ou total, facilitaria no fazer pedagógico durante as intervenções com a estudante surda.

Em relação a pergunta sobre as dificuldades encontradas ao ensinar a estudante surda, tanto o professor de Educação Especial quanto a professora regente disseram que sim, que tem dificuldades em ensinar, que já informaram a pedagoga sobre isso e que ela chamou os responsáveis para uma reunião para tratar o assunto:

"Sim. A estudante não aceita fazer atividades diferentes dos demais colegas. Para que ela aceite fazer alguma, tenho que dar a mesma para todos os estudantes".

Professora regente

"Estou desde o primeiro dia de aula com a estudante e quando ela não quer fazer alguma atividade, não faz. Não gosta de chamar a atenção dos coleguinhas fazendo atividades diferentes. Essa é uma das dificuldades que tenho com ela".

Professor de educação especial

"Estou ciente das dificuldades encontradas pelos professores dentro de sala ao ensinar a estudante surda, tanto eu como a pedagoga já fizemos uma reunião com os responsáveis, que confirmaram que a filha não gosta de fazer os deveres enviados para casa e quando o faz é depois de muita insistência com ela".

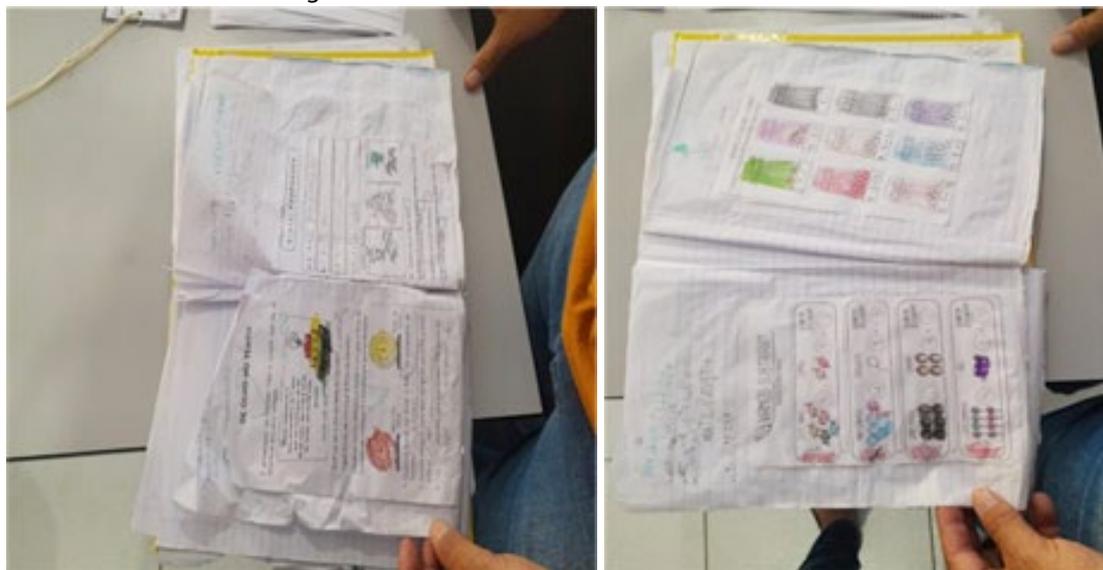
Diretora

"Quando fui informada pela professora regente e pelo professor de educação especial sobre o que estava acontecendo em sala, fiz intervenções diretamente com a estudante, porém não fui bem aceita por ela".

Pedagoga

Ao responderem se a estudante surda enfrenta desafios em seu processo de aprendizado, enfatizaram que sim e que começa na sua casa, pois os responsáveis dominam pouco a linguagem de sinais e que não acompanha sempre as atividades no caderno da filha, sendo isso constatado através do caderno da criança que vem todo rasgado, faltando folhas com atividades dadas em sala de aula (Figura 1).

Figura 1 - Caderno da aluna surda com atividades



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Ao abordar o desempenho da estudante, constatou-se que, apesar da estudante surda executar as atividades propostas, há uma tendência em demorar para copiar do quadro, conforme destacado pela professora regente e pelo professor de Educação Especial. Além disso, foi ressaltado que, embora demonstre rápida assimilação dos sinais em Libras durante as aulas especializadas, manifesta falta de interesse nas atividades escritas, o que impacta negativamente em seu processo de aprendizagem. O ato de copiar respostas dos colegas também foi identificado como uma prática recorrente, sugerindo a necessidade de abordagens específicas para incentivar sua participação mais ativa nas atividades propostas.

Já em relação a pergunta se eles acham necessárias adaptações curriculares para os estudantes surdos todos os entrevistados responderam que sim, que é muito importante que se faça adaptações para aja uma educação inclusiva, assim, vamos de encontro as palavras de Fonseca (1995) que afirma que os maiores problemas para uma educação inclusiva são diversos fatores, tais como falta de adaptação das escolas regulares, professores que não recebem adequadamente os estudantes com deficiência por não terem formação adequada, além de todo o preconceito e discriminação que ocorre no meio em que vivem, até mesmo das suas próprias famílias.

Adaptações curriculares são consideradas fundamentais para a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, de acordo com as opiniões expressas pelas entrevistadas. A professora regente destaca a importância de ensinar Libras a todos os alunos da escola, visando proporcionar uma maior integração dos estudantes surdos no ambiente escolar. O professor de Educação Especial compartilha da mesma visão, enfatizando que adaptações curriculares devem ser estendidas a todos os estudantes para efetivar a inclusão escolar. Ele relata ter ensinado Libras a toda a classe, o que facilitou a comunicação da estudante surda com seus colegas. A diretora, por sua vez, considera as adaptações curriculares como uma das várias ações necessárias para

o desenvolvimento integral dos surdos nas escolas, propondo que todos aprendam Libras como um passo inicial. A pedagoga enfatiza não apenas a necessidade de adaptações curriculares, mas também destaca a importância da formação para todos os professores que terão contato com estudantes surdos, reconhecendo sua própria vontade de aprender a língua dos sinais. Essas perspectivas convergem para a ideia de que medidas abrangentes, incluindo adaptações curriculares e formação docente, são cruciais para uma inclusão efetiva e para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos nas instituições de ensino.

Assim sendo podemos afirmar que no âmbito escolar onde estão inseridos esses estudantes surdos, se faz necessário que toda a comunidade escolar se empenhe em conhecer e buscar estratégias adequadas, seja ela no aprendizado da Libras ou na aquisição/produção de materiais/recursos visuais que venham dá um suporte no momento de explanação dos conteúdos, e assim contribuir da melhor forma possível com a educação dos estudantes surdos.

O professor de Educação especial todos os dias ensina Libras não somente para a estudante surda, mas também para todos os estudantes da classe que gostam muito.

Todos os participantes da pesquisa concordaram unanimemente ao abordar a significativa importância da relação entre o conhecimento da Libras e a política de inclusão no ambiente escolar. Essa importância foi destacada não apenas para o benefício do estudante surdo, mas também para toda a equipe escolar. A compreensão da língua de sinais foi considerada crucial para possibilitar uma verdadeira interação entre o estudante surdo, seus professores e os demais funcionários da escola.

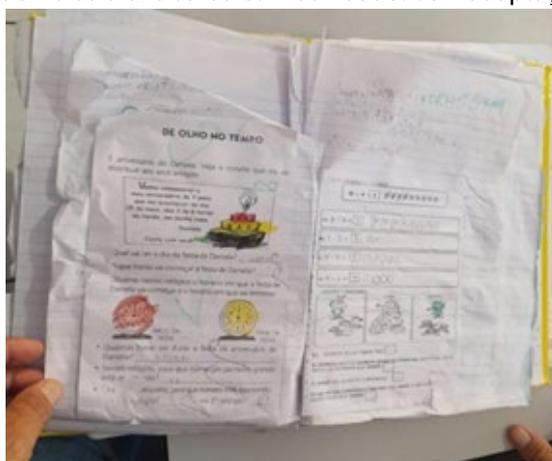
Além disso, foi destacado que não apenas a equipe escolar, mas também os estudantes ouvintes, deveriam aprender e dominar a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa abordagem ampla foi considerada crucial para garantir que a comunicação e a inclusão do estudante surdo ocorressem de maneira efetiva. A sugestão incluía a integração da Libras na grade curricular de todas as modalidades de ensino, reconhecendo sua importância fundamental na alfabetização dos estudantes surdos.

Os participantes da pesquisa ressaltaram que a abordagem ampla de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), não se limitando apenas à equipe escolar, mas incluindo também os estudantes ouvintes, é essencial para promover uma inclusão efetiva no ambiente escolar. A professora regente enfatizou a importância de todos conhecerem a linguagem dos sinais para que o estudante se sinta verdadeiramente incluído. No entanto, o professor de Educação Especial expressou a frustração de que a relação entre Libras e a política de inclusão ainda não foi totalmente concretizada nas escolas, permanecendo, em grande parte, no papel. A diretora lamentou que essa realidade também se aplica à sua escola, indicando que a implementação efetiva dessa relação entre Libras e a política de inclusão é um desafio que persiste. A pedagoga concluiu destacando a interdependência entre Libras e o sucesso do processo de aprendizagem do estudante surdo, ressaltando que uma não pode existir sem a outra. Essas perspectivas apontam para a

necessidade urgente de ações práticas para incorporar a Libras de forma abrangente na rotina escolar, visando uma inclusão efetiva e uma educação mais acessível a todos os estudantes.

Quanto ao planejamento das aulas, foi evidenciado que a professora regente não incorpora atividades diferenciadas para a estudante surda. Seu planejamento é, de modo geral, direcionado para toda a turma, sem adaptações específicas em Libras. Adicionalmente, notou-se que, ao realizar as atividades propostas, a estudante surda manifestava relutância em participar. Somente quando o professor de Educação Especial compartilhava a atividade com os demais estudantes, liderando a turma e realizando o alfabeto em Libras para relembrar os sinais, é que ela se engajava na atividade. Essa abordagem colaborativa do professor de Educação Especial se revelou crucial para a participação da estudante surda nas atividades propostas. Vale destacar que a dinâmica desse processo pode ser visualizada na Figura 2.

Figura 2 - Caderno da aluna surda com atividades sem adaptações em libras



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Observou-se também que a estudante surda ficava muito à vontade em realizar as atividades Libras (Figura 3) quando via que os seus colegas estavam prestando atenção ao ensino do alfabeto em Libras e também estava fazendo a mesma atividade que ela.

Figura 3 – A estudante surda realizando a atividade em libras



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Conforme a professora regente e o professor da educação especial, a estudante surda desde o início do ano apresenta este comportamento, tem dias que está super animada e realiza todas as atividades, em outros não tem interesse em fazê-las. Relata ainda ela já informou aos responsáveis da estudante, que também confirmaram que apesar de ter apenas 7 anos, ela tem uma personalidade forte e só obedece a algum comando em casa quando quer.

Percebemos também, que a professora regente, a diretora e a pedagoga tentavam comunicar-se com a estudante, mas o fato deles não saberem Libras fez com que essa comunicação fosse limitada e sempre mediada pelo professor de educação especial responsável pela estudante.

E foi possível observar que a relação entre eles é muito boa, pois a estudante confiava em tudo que o professor de educação especial repassava para ele.

Outro ponto importante a destacar é que tanto a professora regente quanto o professor de educação especial incentivavam a estudante surda a participar de todas as atividades em sala como fora dela, contribuindo assim com a socialização dela com outros alunos. E que o professor de educação especial sempre estava por perto para fazer alguma mediação, caso a criança surda precisasse.

Sabemos que a escola é um lugar onde os estudantes se relacionam, e é normalmente neste local que alguns alunos se formam como indivíduo, pois existem várias pessoas com culturas diferentes, mas com um mesmo objetivo: a aprendizagem de conhecimentos sistematizados, característicos da cultura escolar, e, conseqüentemente, o desenvolvimento sociocognitivo.

Por isso, essa interação professores, estudantes com o colega surdo é tão importante para o desenvolvimento integral dele.

Durante as nossas observações percebemos que todos os colegas gostam muito da “amiguinha surda” e fazem questão de interagir com ela na hora do recreio, incluindo ela nas brincadeiras. Isso nos remete as afirmações da autora Rocha (2000, p.125), sobre a importância do brincar:

O brincar faz parte do desenvolvimento da criança na educação infantil, sendo de fundamental importância no processo de inclusão do aluno surdo no ambiente educacional, sempre abordando de forma visual e sinalizando o que se tem no ambiente escolar, assim a criança começa a observar e sinalizar junto.

De acordo com a autora, o brincar propicia o desenvolvimento do afeto, da linguagem consigo mesmo e com o outro. Também envolve a interação, o mesmo é essencial para qualquer pessoa, especialmente para a criança surda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as leis educacionais avançaram, mas ainda há muito a ser feito para garantir efetivamente os direitos das pessoas com deficiência. A inclusão do estudante surdo no âmbito educacional enfrenta muitas dificuldades, desde a falta de professores com formação específica até a falta de materiais didáticos adaptados.

A pesquisa identificou que a alfabetização de estudantes surdos utilizando Libras é possível, mas ainda enfrenta desafios. Um dos principais desafios é a falta de professores com formação específica na área da Educação de Surdos. Isso dificulta a interação entre professores e estudantes surdos, bem como a adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades desses estudantes.

Um desafio adicional na educação de surdos é a escassez de materiais didáticos adaptados, levando os professores a realizar adaptações em materiais convencionais, um processo frequentemente demorado e desafiador. Superar esses obstáculos requer novas propostas pedagógicas que sejam específicas para a alfabetização de estudantes surdos, levando em conta tanto as potencialidades desses alunos quanto as barreiras que enfrentam, promovendo assim uma educação mais inclusiva e eficaz.

A pesquisa contribui para repensar a prática de alfabetização de estudantes surdos, observando as potencialidades desses estudantes e procurando observar as capacidades de cada um.

Destaca-se que, a partir desta pesquisa, foi elaborado um Guia Prático de Alfabetização em Libras destinado a professores e profissionais da área de Educação Especial².

Este estudo não buscou esgotar o tema, mas sim enriquecer a discussão sobre a relevância da educação inclusiva para alunos surdos. Algumas áreas potenciais para investigação futura incluem o desenvolvimento de metodologias de alfabetização fundamentadas na Libras, levando em conta as capacidades únicas desses estudantes, e a avaliação da eficácia de programas de formação contínua para professores de alunos surdos, visando capacitá-los para uma prática inclusiva e efetiva. Acredita-se que essas pesquisas possam contribuir para a promoção de um ensino mais inclusivo e equitativo, atendendo às necessidades variadas de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

² O guia compreende um conjunto de atividades voltadas para o trabalho com alunos surdos e está disponível no link: <https://www.canva.com/design/DAFxuEWxWnc/b38D9DSYK2opS9uXzCRERQ/edit>.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Emerson Miguel Souza; et al. Metodologias ativas no ensino superior. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 15. 2006, Resende. **Anais [...]**, Resende: AEDB, 2006. P.1-9.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARVALHO, M.I. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M; e JESUS, D. M. de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2ª ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010, p. 11-23.
- GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 211.
- LACERDA, C.B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação (UFPEL), v. 36, p. 175-196, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, set. /dez. p. 387-405, 2006.

QUADROS, Ronice Muller.; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf acesso em 14/12/2014.

RICOY, Lucyene (organizadora). Inclusão Social. [RESENHA, blog], **BLOG INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS PORTADORAS DE N.E** Maio/2009 Disponível em: <http://aulatecnologiaeducacao.blogspot.com/> Acesso em: 27 out. 2023.

ROCHA, M. S. P. M. L., **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Editora Unijui, Rio Grande do Sul. 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994.

UNIFACS. **Conheça a importância de aprender a língua de sinais**. C2023. Página inicial. Disponível em: <https://blog.unifacsonline.com.br/lingua-de-sinais/>. Acesso: 13 nov. 2023.

DIFICULDADES EDUCACIONAIS NO PÓS PANDEMIA COVID-19

EDUCATIONAL DIFFICULTIES AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

DOI: 10.29327/5393049.1-6

Eloâna Sedano dos Santos Brito¹
Gleis Peçanha Passos Silva²
Renata Alessandra de Souza Ribeiro França³

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

RESUMO

A pandemia da covid-19 trouxe muitas mudanças no contexto educacional desde reestruturação das aulas e da forma como aplicá-las quanto ao público recebido no retorno às aulas presenciais. Realizamos uma pesquisa qualitativa buscando identificar as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar no retorno às aulas presenciais por profissionais da educação no ambiente escolar e no sistema de gestão (Secretarias Municipais). Os resultados foram obtidos através de análise de um questionário que foi respondido por professores de escolas públicas de dois municípios do estado do Espírito Santo. Da análise dos resultados, obtivemos parâmetros para identificar problemas como: intensificação da ausência de rotina de estudos; dificuldades de socioemocionais na interação com os pares; aumento de problemas emocionais como medo, ansiedade e depressão; aumento de falta de concentração e acentuação das dificuldades de aprendizagens.

Palavras-chave: COVID-19, Aprendizagem, Dificuldades, Impactos.

ABSTRACT

The covid-19 pandemic has brought about many changes in the educational context since the restructuring of classes and the way in which they are applied in terms of the public received when returning to face-to-face classes. We carried out a qualitative research seeking to identify the difficulties faced in the school environment in the return to face-to-face classes by education professionals in the school environment and in the management system (Municipal Secretariats). The results were obtained through the analysis of a questionnaire that was answered by public school teachers in two municipalities in the state of Espírito Santo. From the analysis of the results, we obtained parameters to identify problems such as: intensification of the absence of routine studies; socio-emotional difficulties in interacting with peers; increased emotional problems such as fear, anxiety and depression; increase in lack of concentration and accentuation of learning difficulties.

Keywords: COVID-19, Learning, Difficulties, Impacts.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, trouxe transtornos em diversas áreas. A população mundial foi impactada em diversos níveis. Aspectos sociais, econômicas, psicológicos, espirituais, sanitárias, educacionais, todos resultaram em dificuldades a serem sanadas. Algumas dificuldades foram percebidas de imediato e outras estão surgindo e ainda surgirão ao longo dos anos.

A pandemia da COVID-19 trouxe muitas mudanças no contexto educacional desde reestruturação das aulas e da forma como aplicá-las quanto ao público recebido no retorno às aulas presenciais. Com este novo público que se apresenta, muitas perguntas ainda sem respostas surgem no contexto educacional. Propomos um estudo objetivando identificar quais as dificuldades encontradas por profissionais da educação no contato com os alunos atendidos no pós pandemia.

Ao responder esta indagação, pudemos avaliar o perfil dos educandos atendidos e coletar sugestões que proporcione um avanço para a solução do problema. Realizamos uma pesquisa qualitativa buscando identificar as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar no retorno às aulas presenciais por profissionais da educação no ambiente escolar e no sistema de gestão (Secretarias Municipais).

Os resultados foram obtidos através de análise de um questionário que foi respondido por professores de escolas públicas de dois municípios vizinhos no Estado do Espírito Santo. Da análise dos resultados, obtivemos parâmetros para identificar problemas como: intensificação da ausência de rotina de estudos; dificuldades de socioemocionais na interação com os pares; aumento de problemas emocionais como medo, ansiedade e depressão; aumento de falta de concentração e acentuação das dificuldades de aprendizagens.

2. O RASTRO EDUCACIONAL NO PÓS PANDEMIA DA COVID-19

O início de 2020, foi marcado mundialmente pela expansão da Covid 19. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), desde 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Identificava-se a partir de então, uma nova cepa de coronavírus ainda não observada em seres humanos. Sendo assim, a OMS, declara em 30 de janeiro de 2020, uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

A população mundial foi afetada pelos males causados pela pandemia. Desde aspectos patológicos, neurológicos, sociais, econômicos e educacionais foram sentidos. Suas sequelas se apresentam a cada dia nas diferentes áreas e nos mais diferentes momentos do contexto histórico e social.

Com o aumento dos casos, iniciou no país, uma corrida para impedir o avanço do contágio. O governo Federal, através do Ministério da Saúde, elaborou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Coronavírus COVID-19 (BRASIL 2020), a fim de apresentar diretrizes de combate ao avanço da pandemia.

Este documento determinou níveis de respostas baseados em parâmetros que definiam:

- Transmissibilidade da doença, como seu modo de transmissão, eficácia da transmissão entre reservatórios para humanos ou humano para humano, capacidade de sustentar o nível da comunidade e surtos;
- Propagação geográfica do novo coronavírus (COVID-19) entre humanos, animais, como a distribuição global das áreas afetadas, o volume de comércio e viagens entre as áreas afetadas e outras unidades federadas;
- Gravidade clínica da doença, como complicações graves, internações e mortes;
- Vulnerabilidade da população, incluindo imunidade pré-existente, grupos-alvo com maiores taxas de ataque ou maior risco de graves doenças;
- Disponibilidade de medidas preventivas, como vacinas e possíveis tratamentos; e
- Recomendações da Organização Mundial da Saúde e evidências científicas publicadas em revistas científicas. (BRASIL, 2020, p.5)

Na tentativa de inibir pontos acima destacados, como, transmissibilidade e propagação, foi determinado o distanciamento físico como medida protetiva. Neste momento, se deu a suspensão das aulas em diversos lugares.

De acordo com pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 99,3% das escolas, tiveram suas aulas suspensas neste período.

O Ministério da Educação (MEC), homologou o Parecer CNE/CP nº 9/2020, estabelecendo a reorganização do calendário escolar, definindo diretrizes para o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, disponibilização de capacitação de professores através de plataforma virtual (AVAMEC), Ampliação de recursos tecnológicos, autorizações de defesas de teses virtualmente, e fornecimento de merenda escolar para as famílias, em razão da Pandemia da COVID-19

Os governos Estaduais emitiram portarias e normativas que suspenderam as aulas presenciais. Em diversos municípios por sua vez, baseados nas normativas estaduais, foram emitidas diretrizes para a realização de atividades não presenciais, conforme prevista e autorizadas através do Parecer CNE/CP nº 9/2020, para a manutenção dos estudos e a obtenção de hora/aula mínima que garantisse a efetivação do ano letivo.

As Escolas se organizaram para preparar apostilas, ofertar aulas através de grupos de WhatsApp, produção de videoaulas, dinâmica de entrega e recolhimento das apostilas, entrega de merenda escolar, busca ativa de alunos com o intuito de evitar a evasão escolar e minimizar danos causados por violências passíveis ao contexto familiar.

Contudo, nem mesmo todos os esforços empenhados, foram suficientes para evitar as perdas. Ao final de 2020, com arrefecimento do contágio e ampliação das vacinas, houve o retorno das atividades presenciais.

Inicialmente, este retorno se deu com revezamento e todos os cuidados possíveis, obedecendo a critérios de distanciamento e segurança sanitária para evitar o aumento dos casos. As escolas se mobilizaram para montar um Plano Estratégico de contingenciamento de danos, contemplando ações práticas quanto a adequações físicas e políticas pedagógicas para garantir o retorno às aulas presenciais sem, contudo, deixar de lado os aspectos psicológicos que envolviam os educandos e suas perdas. Dentro deste plano estava previsto orientações a todos os agentes envolvidos no contexto escolar (profissionais, alunos, famílias, comunidade local) distanciamento, adequações dos espaços físicos, questões de higiene e segurança sanitária, bem como procedimentos para recuperação dos estudos e monitoramento das dificuldades. O processo de busca ativa intensificou-se para garantir que todos pudessem retornar com segurança, inibindo a evasão escolar.

Com a chegada dos alunos nas unidades escolares, percebeu-se a defasagem na aprendizagem deixada pela lacuna do tempo fora da escola. Mesmo com todo o empenho escolar, nem todos mantiveram suas rotinas de estudo.

Em pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Unidime) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Itaú Social, observou-se as lacunas de aprendizagens deixadas pela pandemia, a fim de criar estratégias para a reposição dos saberes perdidos. Esta pesquisa revelou que a recuperação da aprendizagem deveria ser uma prioridade para as redes municipais de educação.

3. METODOLOGIA

Neste estudo, investigou-se as dificuldades encontradas por professores da rede municipal de dois municípios vizinhos no Estado do Espírito Santo, no que diz respeito ao desempenho dos alunos atendidos por eles no pós pandemia. Refletindo assim, um novo retrato dos educandos gerados pela pandemia do COVID-19 e os desafios que necessitarão serem transpostos através de políticas públicas de intervenção para recuperação.

Foi utilizada a técnica do questionário por meio do google forms, através do link:<https://docs.google.com/forms/d/1erVMr4L76vxjg2L3yO1dO3clwhLvAtPVd7BB3GEB3c/edit#res->

ponses para a obtenção dos dados, com perguntas abertas e fechadas, visando a compreensão das dificuldades observadas pelos professores no âmbito escolar na interação com os alunos no pós pandemia COVID-19.

O critério utilizado para a seleção dos entrevistados foi a atuação profissional nos municípios envolvidos na pesquisa.

Participaram do estudo 82 profissionais da educação dos municípios, envolvidos no processo educacional dentro e fora das escolas (Secretarias Municipais de Educação).

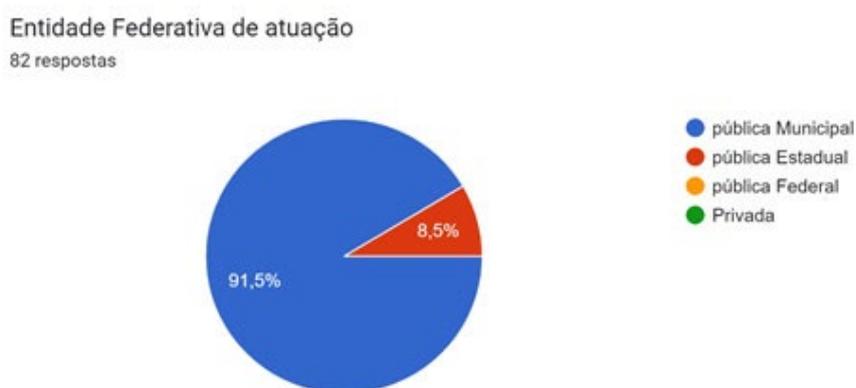
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados profissionais da educação nas diferentes modalidades de ensino e desempenhando diversas funções no ambiente escolar.

O formulário composto por 06 perguntas abertas e fechadas, teve o objetivo de identificar a modalidade de atuação, ente federativo da atuação, função desempenhada na escola, dificuldades percebidas em sua atuação e sugestão de melhoria para sanar as dificuldades apontadas, foi enviado para profissionais da educação dos municípios propostos, incluindo profissionais que atuam dentro das Secretarias Municipais de Educação e respondido por 69 pessoas.

Dentre os 82 profissionais que se dispuseram a responder o questionário, 91,5% trabalham na Rede Pública Municipal e 8,5%, na Rede Pública Estadual conforme figura 1.

Figura 1- Profissionais das redes Pública Municipais e Pública Estaduais



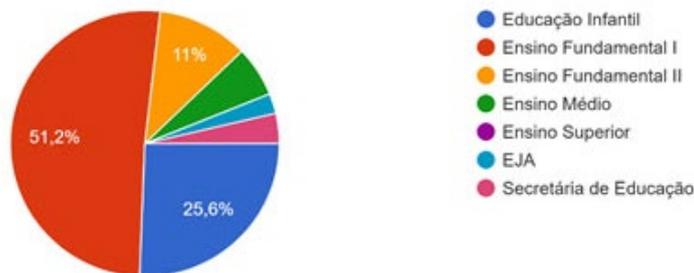
Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

Observou-se que os profissionais que participaram do estudo, atuam nas diversas modalidades de ensino, exercendo funções variadas, o que demonstra que os problemas e dificuldades, não estão presente em apenas uma das modalidades, nem percebidos por apenas um grupo de profissionais, mas que permeia todo o sistema educacional e tem afetado o ambiente escolar como um todo.

Figura 2- Profissionais sistema educacional modalidades de ensino em que trabalha

Modalidade de ensino que trabalha

82 respostas

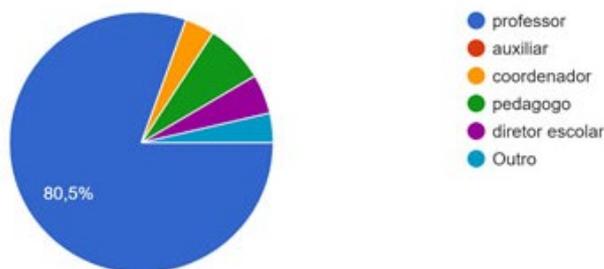


Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

Figura 3- Profissionais sistema educacional: função na escola em que trabalha

Sua função na escola?

82 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

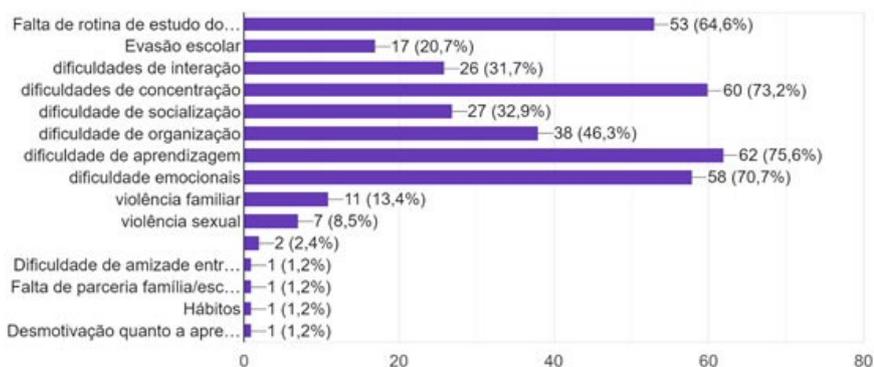
Responderam ao questionário, 66 professores, 03 coordenadores, 06 pedagogos, 04 diretores escolares e 03 profissionais que desempenham outras funções na escola.

De acordo com estes profissionais, foram diagnosticadas algumas dificuldades percebidas no cotidiano escolar no pós pandemia. Dentre as dificuldades podemos destacar as que serão abaixo relacionadas com as devidas considerações e apontamentos dos profissionais participantes do estudo.

Figura 4- Diagnósticos de dificuldades percebidas no cotidiano escolar no pós pandemia

Em sua opinião, qual(ais) problema(s) podemos diagnosticar refletidos nas escolas no pós-pandemia? (Quantas alternativas julgar necessárias)

82 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

5. FALTA DE ROTINA E ORGANIZAÇÃO DE ESTUDO DOS EDUCANDOS

Durante a pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, e liberação pelo Governo Federal para a implantação das atividades não presenciais, muitas ações foram empenhadas para a implementação destas atividades. Foram produzidas apostilas, aulas virtuais, programas de TV aberta foram montadas, grupos em aplicativos de mensagens foram criados, salas de aula virtuais foram inseridas no contexto da educação. De acordo com um dos profissionais que contribuíram com o estudo, “Manter a rotina e não desanimar” é um princípio importante.

Mesmo com tantas alternativas, muitas famílias não realizaram satisfatoriamente esta missão. Seja por falta de acesso às tecnologias envolvidas, falta de conhecimento básico para auxiliar nos estudos, falta de tempo ou paciência para organizar o tempo de estudo dos filhos e até falta de interesse. O fato é, que neste período, sem a oportunidade de frequentar as aulas presenciais, muitos que só realizavam as atividades na escola, perdeu a rotina de estudo. 66% destacam este, como sendo uma das dificuldades a serem sanadas no pós pandemia.

Agora é o momento de recuperar o tempo perdido e manter uma organização dos estudos é de extrema necessidade. 64,6% dos profissionais da educação, destacaram que esta é uma dificuldade percebida nos alunos. Não conseguem se organizar mentalmente, seus materiais ou organizar uma rotina de estudos para garantir que os conteúdos repassados sejam apreendidos como saberes. Manifestam dificuldades na entrega de atividades de casa e trabalhos para a obtenção de notas, não estudam para avaliações e sempre esquecem materiais requisitados ou mínimos para a execução das atividades diárias. Quanto a isso, entendem que, “Parceria mais efetiva entre família e escola.”, “Família precisa entender que ela é parte importante nesse processo e que a escola não consegue sozinha.

6. EVASÃO ESCOLAR

Mesmo diante das Buscas ativas implantadas pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), que tem como objetivo, apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão, muitos não retornaram às aulas. Com a descontinuidade da rotina escolar, muitos alunos acabaram optando por desenvolver outras atividades fora da escola. Muitas famílias motivadas por perdas financeiras, causadas pelos impactos da pandemia da COVID-19, optaram por redirecionar as prioridades. Segundo um dos nossos colaboradores,

diante dos grandes desafios do ensino pós-pandemia, será necessário focar naquilo de bom que ela trouxe, que foi o avanço do setor com a tecnologia. Sem dúvida diversos processos e ferramentas

foram criados e eles trouxeram novas possibilidades. Fazer bom uso de tecnologia educacional, que agregam outras habilidades e ajudam a acompanhar a evolução de cada aluno. Para evitar a evasão escolar de forma efetiva, é essencial identificar as causas, estabelecer estratégias personalizadas, fortalecer o relacionamento com os alunos e famílias, investir em qualificação docente e criar um ambiente acolhedor e inclusivo na escola. (ANÔNIMO, 2023)

Esta dificuldade foi identificada em 20,7% dos profissionais da educação que participaram do estudo.

7. DIFICULDADE EMOCIONAIS – SOCIALIZAÇÃO, INTERAÇÃO, ANSIEDADE, DEPRESSÃO, FOBIAS.

As palavras de ordem na pandemia do COVID-19, foram “isolamento social”, “distanciamento”, “não compartilhar objetos”, tudo isso vinha na contramão do que a Escola sempre trabalhou com os alunos, desde a Educação Infantil. Todo o trabalho da escola, era permeado por “compartilhar”, “socializar”, “Interagir”. Foram dois anos fora da escola. Muitos com medo de sair de casa, muitos tinham contato exclusivo com seu núcleo familiar mais restrito.

Muitos alunos manifestaram dificuldades e ainda manifestam em se reorganizarem diante do desafio de aceitar que a realidade mudou, que os medos que assombravam antes, já podem ir embora, podemos retornar à normalidade e o convívio social e que necessitamos da interação com o outro para que a nossa formação como pessoa, não fique deficitária.

Durante o estudo, no que diz respeito às dificuldades emocionais, 75,6% identificaram como dificuldades observadas em seu público, com destaque de 31,7% para as dificuldades de interação e socialização. Alunos que apresentam dificuldades em ouvir “não”, compartilhar as coisas com os colegas, esperar sua vez para falar, respeitar o espaço do outro, medos e inseguranças, dificuldade para lidar com as emoções e frustrações, dentre outros.

Não apenas os adultos, mas também as crianças e adolescentes, experimentaram a angústia da perda, que de tão perto, foi vivida durante a pandemia. Problemas antes diagnosticados em adultos, agora podem ser percebidos também neles. Neste sentido, alguns profissionais sugeriram:

“Realização de oficinas motivacionais e de socialização com especialistas, no contraturno, para professores e alunos. Atendimento de reforço escolar por disciplina em pequenos grupos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.” (ANÔNIMO, 2024)

“Acredito que o trabalho em equipe multidisciplinar envolvendo psicólogo pode ajudar bastante já que não atingiu apenas a aprendizagem e sim o psicológico também.” (ANÔNIMO, 2024)

8. DIFICULDADE DE APRENDIZAGENS E CONCENTRAÇÃO

Com tudo o que foi absorvido pelos estudantes, o processo de concentração ficou prejudicado. Muito tomados pela apatia, falta de organização nos estudos, problemas sociais, emocionais, ficaram mais dispersos. Manifestam dificuldades de concentração que foi apontada pelos participantes com 73,2% das incidências e 75,6% para as dificuldades de aprendizagens. “Acredito que a família deveria disponibilizar tempo de qualidade com os filhos para que diminua o tempo em telas”, destacou um dos profissionais apontando como um dos fatores que tem contribuído para a diminuição da concentração dos alunos.

É importante lembrar que muitos alunos tiveram seus anos escolares iniciais impactados pela pandemia e todo o processo de isolamento social. Alunos que perderam os anos da pré-escola, perderam todo o trabalho socio e motor associado a estes anos da aprendizagem. Conceitos prévios e importantes que preparam para o processo de construção da leitura e da escrita, foram comprometidos. Em contrapartida, alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, perderam a construção da apropriação da leitura e escrita, noções de cálculos, e outros conceitos que dariam base para as séries seguintes. Como se percebe, as perdas formam uma avalanche de prejuízos na aprendizagem, que infelizmente não serão sanados em um único ano letivo, nem sem o emprego de esforços de todos os envolvidos no processo.

“Penso que seja necessário um investimento maior e de qualidade em aulas de reforço, além de novas metodologias em sala de aula, como por exemplo, as aulas colaborativas e as metodologias ativas, visando um melhor processo de ensino e aprendizagem.” (Anônimo 2024)

Algumas dificuldades de aprendizagem que podemos identificar com mais intensidade são:

Dislexia: dificuldade para identificar palavras, decodificar frases e ler.

Distorgrafia: limitação que afeta a construção da ortografia e da caligrafia.

Discalculia: problemas para compreender conceitos a números, símbolos ou funções necessárias para a matemática.

Atrasos na fala

Dificuldades de expressar-se oralmente.

Alguns transtornos também foram identificados com maior frequência, como é o caso do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e o TEA (Transtorno do Espectro Autista).

9. VIOLÊNCIA FAMILIAR E SEXUAL

Com os filhos fora da escola, tendo que dar conta de seus afazeres diários, lidar com as próprias dificuldades durante a pandemia e ainda ter que dar conta da realização de tarefas escolares, explicar atividades que desconheciam, muitos pais recorreram à violência. Alguns alunos que já sofriam com violências domésticas e sexuais, agora com mais tempo em casa, essas violências foram intensificadas. Alguns alunos chegaram também marcados por isso. 13,4% dos profissionais destacam a violência familiar como empecilho para o avanço dos alunos enquanto 8,5% identificam também a violência sexual.

10. PARCERIA ESCOLA X FAMÍLIA

É necessário a ação de todos em empregar esforços a fim de garantir o êxito do processo de retomada. A participação da família é essencial. Durante todo o período da pandemia, a família teve um papel muito importante. Aquelas que se dispuseram, apesar das dificuldades, a auxiliar seus filhos, organizar o tempo de estudo, cumprir com as atividades enviadas, proporcionar outras atividades que visassem a complementação da aprendizagem, tiveram resultados espetaculares. Em sala de aula, é nítido os resultados das famílias que se comprometeram com a aprendizagem de seus filhos, diferenciando-se daquelas que não tiveram essa oportunidade ou interesse.

Neste momento a participação da família continua sendo importante. Seja na função de enviar seus filhos regularmente às escolas, seja gerando em seus filhos o interesse em recuperar o tempo perdido, seja participando ativamente como parceiro da escola, todo esforço é bem-vindo. Um consenso entre todos os profissionais que participaram deste estudo, foi a necessidade da participação e colaboração da família de forma efetiva e apontam soluções como maior engajamento da escola, realização de reunião de pais com mais frequência e não apenas ao final de cada trimestre, realização de projetos que envolvam as famílias, envolvimento e estabelecimento de rotina de estudo, dentre outros.

11. CONCLUSÃO

Com este estudo, podemos perceber dificuldades encontradas por profissionais da educação que tornam o trabalho a ser realizado mais lento e até ineficiente. Realizar avaliações diagnósticas para implementar ações efetivas, tendo como ponto de partida a realidade de cada educando, flexibilização curricular que visem o avanço real dos educandos com a perspectiva correta do que é essencial com a inclusão gradativa das demais coisas a partir das conquistas adquiridas, investimento em reforço escolar no contraturno, atividades diversificadas, uso de

metodologias ativas, visando um maior envolvimento dos educando nas aulas e promoção de formação continuada para preparar o professor para esta nova demanda que se apresenta, foram pontos apresentados como sugestão para iniciar um processo de “melhora no quadro clínico” da educação, que semelhante a muitos, por causa da pandemia, descobriu-se na “UTI”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação - Censo Escolar (INEP)**. Resposta educacional a pandemia em 2021. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>> Acesso em 1 abr 2023.

BRASIL. **Busca Ativa Escolar**. Disponível em <<https://buscaativaescolar.org.br/>> Acesso em 29 jul. 2023.

OPAS. **Organização Pan-Americana de Saúde. Histórico da Pandemia de COVID-19**. Disponível em <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em 02 jul 2023.

UNICEF. **Recuperação da aprendizagem. Prioridade e desafio para maioria das redes municipais de educação**. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-impressao/recuperacao-da-aprendizagem-prioridade-e-desafio-para-maioria-das-redes-municipais-de-educacao>> Acesso em 15 abr 2023.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO PEDAGÓGICO

THE INSERTION OF MUSIC IN CHILDHOOD EDUCATION AS A PEDAGOGICAL RESOURCE

DOI: 10.29327/5393049.1-7

Fabiani Pereira Rueles Galaxe¹
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

A música, com seus ritmos e sonoridades, é capaz de movimentar diversas áreas do cérebro humano e produzir sensações distintas em cada ouvinte. Inúmeras emoções podem ser despertadas por meio da melodia musical, além de que, por seus estímulos sonoros, pode ser considerada parte da linguagem artística. Diante de tamanha relevância, este artigo possui como objetivo geral compreender como a inserção da música na Educação Infantil pode ser um recurso pedagógico no processo de aprendizagem das crianças. Esta pesquisa consiste em um Artigo de Revisão Bibliográfica, com abordagem qualitativa e objetivo descritivo. Em suma, conclui-se que a musicalização na Educação Infantil é uma importante ferramenta para o enriquecimento da aprendizagem da criança, podendo ser utilizada como recurso pedagógico para auxiliar o desenvolvimento da formação pessoal e escolar da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem. Musicalização.

ABSTRACT

Music, with its rhythms and sounds, is capable of moving different areas of the human brain and producing different sensations in each listener. Countless emotions can be aroused through musical melody, in addition to the fact that, due to its sound stimuli, it can be considered part of the artistic language. Given such relevance, this article's general objective is to understand how the inclusion of music in Early Childhood Education can be a pedagogical resource in the children's learning process. This research consists of a Bibliographic Review Article, with a qualitative approach and descriptive objective. In short, it is concluded that musicalization in Early Childhood Education is an important tool for enriching a child's learning, and can be used as a pedagogical resource to assist the development of the child's personal and academic training.

Keywords: Early Childhood Education. Learning. Musicalization.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo busca ressaltar a importância do uso da música na Educação Infantil como recurso Pedagógico de ensino, visando à estimulação e integração através da música. Com isso, aborda-se o tema da musicalização e a utilização desta metodologia na contribuição para a inclusão, adaptação e aprendizado na Educação Infantil de forma mais significativa e contextualizada.

Pressupõe-se a imprescindibilidade de estimular as crianças a aprenderem a lidar com os sentimentos, interagir, resolver conflitos e desenvolver a imaginação e criatividade para solucionar problemas na interação do ambiente familiar, escolar e sociocultural, através da música. Ressalta-se a importância de investigar e estudar suas funcionalidades, o ouvir e a sua valorização como agente agregador no desenvolvimento integral das crianças.

A musicalização é educativa, reeducativa e terapêutica, ou seja, destaca-se a relação existente entre a mente e a afetividade, despertando o indivíduo para o mundo que o rodeia, inserindo-o, assim, no meio cultural e social.

Penna (1999) busca compreender como a linguagem da música poderia ser inserida na prática educacional e como poderia contribuir para o desenvolvimento do indivíduo. Enquanto Brito (2003), Costa e Pedrosa (2004) levam a discussão da importância da musicalização para as peculiaridades da Educação Infantil.

Lorentz (2015) conclui que a musicalização na Educação Infantil “[...] colabora para a formação integral da criança, pois a partir dela se tem um acesso ao mundo lúdico e interativo, onde as crianças se expressam e criam a sua própria apresentação do mundo” (LORENTZ, 2015, p. 100).

Outrossim, Vale (2019, p. 16) afirma que “[...] os conhecimentos musicais encontrados por meio do processo de codificação resultaram na categoria central de experiências sonoro musicais nos currículos escolares”.

Assim, é de suma importância mostrar aos pais e educadores como a música contribui para o desenvolvimento, desmistificando que seria apenas uma ferramenta de lazer. É preciso inferir que a inserção da musicalização é um aspecto crucial na interação da criança com o adulto, e com o outro, facilitando sua inclusão de forma integradora e também valorizando suas experiências frente ao seu meio social.

Dito isto, e a fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa segue as orientações metodológicas de Antônio Carlos Gil (2008) e Robert Yin (2001), uma vez que é uma pesquisa qualitativa, com revisão Bibliográfica, abordagem qualitativa e objetivo descritivo.

Busca-se, sobretudo, por intermédio desta pesquisa, oferecer possibilidades que viabilizem um contato prazeroso e saudável no desenvolvimento da linguagem musical na educação, contribuindo para a integração do educando.

Considera-se que a musicalização é uma ferramenta de grande valia para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, favorecendo a ludicidade e construção de um aprendizado solidificado.

Acredita-se que por meio da música a criança pode aprender a lidar com os sentimentos, interagir, resolver conflitos e desenvolver a imaginação e a criatividade para resolver problemas, principalmente na Educação Infantil que, por sua vez, representa a primeira experiência de educação escolar vivenciada pela criança.

2. DESENVOLVIMENTO

A Educação é um fator de grande relevância, principalmente, no que se refere à Educação Infantil que, durante muito tempo, foi encarada de diversas formas: como função de assistência social, função higiênica ou sanitária e por fim como função pedagógica (GUIMARÃES, 2017).

Ao se falar sobre o termo infância, percebe-se que ocorreram diferentes pontos de vistas sobre sua definição, pois a mesma já foi considerada uma fase do desenvolvimento humano, quando as crianças precisavam de cuidados básicos como higiene, alimentação e todos eram vistos como um ser único, sem personalidade (DEL PRIORE, 2004).

No entanto, com o passar do tempo e a contribuição de estudos sobre o desenvolvimento humano, muitas coisas mudaram. A infância hoje não é vista apenas como uma condição biológica, mas como uma fase do desenvolvimento humano onde envolve aspectos ideológicos e culturais e também morais (DEL PRIORE, 2004).

A Educação Infantil é, na verdade, a primeira experiência de educação escolar, uma educação formal vivenciada por uma criança. Portanto, esse processo educativo precisa estar bem elaborado e voltado para o seu desenvolvimento integral do aluno em todos os seus aspectos, como os cognitivos, sócio afetivo e psicomotor (OLIVEIRA, 2011).

É nesse nível de ensino que o objetivo maior é proporcionar uma aprendizagem significativa, onde a criança possa desenvolver habilidades e atividades internas, propiciando que ela estabeleça relações entre o que ela já sabe e aquilo que é novo.

A partir disso, a criança pode ser analisada como uma construtora de seu conhecimento, pois ela passa a fazer a conexão de tudo o que vivenciou com tudo o que de novo está descobrindo através das estratégias pedagógicas (DEL PRIORE, 2004).

Dentro desse cenário, a música surge no dia a dia da Educação Infantil como ferramenta de cunho enriquecedor do processo de aprendizado da criança, vez que desenvolve inúmeros aspectos de sua formação, quais sejam, o psicossocial, o afetivo, a concentração, os limites, dentre outros.

Portanto, é relevante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos.

2.1. A música na educação infantil

A Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica, deve ter por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, online).

Nesse caminho, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a Educação Infantil como passo inicial e fundamental para o processo educacional, vez que, quase sempre, se trata da “[...] primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BNCC, 2017).

Sendo assim, de acordo com os eixos que estruturam as práticas da pedagogia da Educação Básica, asseguram-se seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os quais fornecem à criança a capacidade de aprender e desempenhar o papel principal no enfrentamento dos desafios da vida diária, bem como na construção dos próprios significados. Nesses termos, são direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se e Construir sua identidade (BNCC, 2017, online):

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.

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.

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.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 38).

Assim sendo, é possível afirmar que o bom desenvolvimento do bebê na Educação Infantil está estritamente correlacionado com a prática pedagógica utilizada pelos professores. Sabe-se da imprescindibilidade do diálogo entre diversas concepções de aprendizado para que o desenvolvimento da criança se dê de forma integral e satisfatória (SANTOS, 2013).

Nessa perspectiva, a inserção da musicalização na Educação Infantil tem como objetivo principal desenvolver o aprendizado de maneira ampla, com respeito à individualidade de cada criança, bem como com o seu comportamento perante os demais, busca-se, sobretudo, refletir e aprimorar a formação integral de um aluno, por isso a atividade musical é uma base forte na Educação Infantil (BRITO, 2003).

Ainda sobre isso, Brito (2003) assevera que a criança deve estar em primeiro lugar, não a música, de maneira que “[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram” (BRITO, 2003, p. 46). Sendo assim pode-se concluir que a educação musical está realmente atrelada à formação integral das crianças (BRITO, 2003).

Portanto, infere-se a relevância de o professor da Educação Infantil conseguir utilizar a musicalização como relevante instrumento pedagógico em sala de aula, quando se busca o desenvolvimento integral e multidisciplinar da criança, de maneira que sejam preservadas as suas peculiaridades e individualidade cognitiva.

2.2. A linguagem musical como recurso pedagógico na educação infantil

A linguagem musical, dentro do campo do conhecimento educacional, ostenta inúmeras possibilidades de atuação, inclusive na formação de crianças de 0 a 3 anos de idade, uma vez que a música é imprescindível para formar um indivíduo de maneira integral, desenvolvendo, inclusive, habilidades musicais. É preciso que se compreenda que música possui relevante função no contexto escolar.

O próprio Referencial Curricular Nacional voltado para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) possui um capítulo acerca da vivência com a música, da música como linguagem e como área do conhecimento escolar.

Brito (2003, p. 48) elucida que o objetivo de inserir a música nesses quesitos é proporcionar a criança “[...] vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos”.

Depreende-se, assim, a importante função da música na Educação Infantil, até mesmo por meio de documentos oficiais do governo que detêm orientações pedagógicas que priorizam o uso da música em berçários. Observa-se, inclusive, que a música traz consigo a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão (BRASIL, 2010).

Como proposta pedagógica, assevera-se que a música deve “[...] promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e à possibilidade de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p.17).

É importante ressaltar que existem seis itens considerados como eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil: o direito de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar, de conhecer-se (BRASIL, 1998).

Em analogia à aplicação da música em tais construções, o direito de conviver com outras crianças e com adultos, em pequenos ou em grandes grupos, pode utilizar a linguagem da música para trazer a relação de respeito à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Quanto ao direito de brincar, a música possibilita à imaginação, à criatividade e às experiências já vividas, além de participar das atividades propostas pelo professor, das brincadeiras, da vida cotidiana, elaborando seus conhecimentos por meio dos sons.

Quanto ao explorar, expressar e conhecer-se, as crianças podem explorar os sons, as emoções, as músicas, a história das artes, da escrita e das atuais tecnologias; podem se expressar por meio da linguagem musical suas emoções, necessidades, sentimentos, dúvidas, descobertas, conhecendo-se e construindo-se a identidade de cada um e do grupo de pertencimento.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) assegura que a criança deve participar ativamente na construção do seu conhecimento, e tal participação pode ser estritamente associada ao universo musical: “[...] aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998, p. 46).

De fato, quando crianças se encontram em um ambiente repleto de som, a música é capaz de acompanhar diversas brincadeiras e jogos, elas cantam enquanto estão brincando e acompanham o com movimentos, danças, dramatizações, dentre outras, assumindo personalidades distintas e aprendem significados simbólicos dos sons, dos instrumentos musicais e até mesmo da produção de música.

Aos poucos, a criança, que antes entendia o som como uma brincadeira e reprodução, pode começar a percebê-lo como fazendo parte de uma construção que exige uma ordem aumentando seu interesse por instrumentos musicais, estilos, gêneros e músicas que fazem, ou não, parte do seu dia a dia. É nesse momento que se intensifica a importância do professor que oferece repertório, materiais, conhecimento e possibilidades de exploração e criação (VIANA; MONTEIRO, 2017, p. 375).

A música, como linguagem, possui seu próprio trajeto na seara do conhecimento, sendo fundamental que esteja associada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento no contexto Infantil.

Tormin (2014) acrescenta que “[...] o termo linguagem musical é utilizado por muitos educadores e pedagogos musicais como uma das linguagens expressivas disponíveis para a humanidade” (TORMIN, 2014, p. 34).

Nessa mesma perspectiva, Gordon (2011) defende o relacionamento da aprendizagem musical com a aprendizagem da língua materna, “[...] pois as crianças aprendem música de forma muito semelhante a que aprendem uma língua, a aprendizagem da música deveria processar-se como a aprendizagem da linguagem” (GORDON, 2011, p. 04).

A respeito do desenvolvimento musical Infantil, Gordon (2011) complementa:

O desenvolvimento musical da criança possui relevante abrangência no fomento aos aspectos afetivos, sociais, sensório-motores, cognitivos, psicológicos, entre outros. No entanto, ao se tratar de desenvolvimento musical infantil, é importante diferenciar “interação musical” de “aprendizagem musical”. Ambas trazem desenvolvimento e aprendizagem musical à criança, mas não necessariamente o desenvolvimento de competências e habilidades musicais no domínio da linguagem musical (GORDON, 2011, p. 05).

Dessa forma, infere-se a importância de se inserir a aprendizagem musical de maneira precoce na vida das crianças, até mesmo na Educação Infantil, já que este é o melhor momento em que o desenvolvimento cognitivo musical da criança está sendo trabalhado (TORMIN, 2014).

Quando um bebê é exposto às atividades com música de maneira sistematizada e com frequência, isso possibilita um desenvolvimento integral do bebê: “[...] nas habilidades psicomotoras, cognitivas (memória e atenção), quanto afetivas. No entanto, a prática de uma musicalização infantil está muito aquém do que se poderia ter em contextos infantis, principalmente pela falta de formação musical do educador” (TORMIN, 2014, p. 13).

Ilari e Broock (2013) defendem que a aplicação de atividades de desenvolvimento musical na primeira infância possui “[...] repercussões positivas nas práticas pedagógicas em Instituições Infantis, o que pode ser observado pela maior preocupação de professores de música e de educadores em desenvolverem projetos que incluam a música na Educação Infantil” (ILARI; BROOCK, 2013, p. 98). Sobre isso:

A atividade de construção de instrumentos dialoga com outros eixos de trabalho: a reciclagem de materiais, remete a conteúdos ligados à educação ambiental, às relações entre natureza e sociedade, eixo presente no Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Da mesma forma, refletindo sobre a transformação de materiais, sobre a evolução dos instrumentos musicais no tempo, sobre a coexistência de possibilidades diversas (instrumentos típicos de cada povo, cada lugar, cada época) que visam a um mesmo fim, ou seja, fazer música, refletindo sobre a pluralidade cultural existente, desenvolvendo nas crianças atitudes de respeito e reconhecimento em relação a diversidade (BRITO, 2003, p. 71).

A música possui a magia, principalmente na Educação Infantil, de despertar a criança para o seu próprio imaginário. A criança se sensibiliza, desenvolve o raciocínio crítico, a expressão corporal, organizando o som e o silêncio, “[...] permitindo à criança conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e alturas, identificando que um som pode ser grave ou agudo, curto ou longo, forte ou suave” (ILARI; BROOCK, 2013, p. 99).

Dessa maneira, perante a relevância da linguagem musical para o desenvolvimento da criança, até mesmo para associação com tradições e culturas, importa que os próprios Referenciais Curriculares Nacionais – PCN (1998) estejam atentos e preparados para instruir os profissionais da área educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) reconheceram que a experiência da música precisa ser vivida desde cedo por meio da exploração, da ludicidade, da apreciação e criação, “[...] mostrando preocupação com a musicalização do indivíduo e considerando a música como uma linguagem fundamental para a formação infantil” (VIANA; MONTEIRO, 2017, p. 371).

As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo “personalidade” e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc. A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento (BRASIL, 1998, p. 50).

Nas Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, nos eixos do currículo propõem as interações e brincadeiras, de maneira que se garanta experiências que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, 2010, p. 25).

Além disso, o mesmo documento aponta para a necessidade de que se promova o relacionamento e a interação das crianças com diversas manifestações de música (DCNEI, 2010). Conforme elucida o RCNEI, [...] aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998, p. 45).

Ainda nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) também se mostra interessado e preocupado em zelar pelos conhecimentos musicais das crianças de 0 a 3 anos de idade, concretizando a formação pessoal e social, além do conhecimento de mundo sobre os seguintes eixos de trabalho: “[...] Identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música” [...] (BRASIL, 1998, p. 46).

O referido documento considera que:

[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

Ocorre que grande é a responsabilidade dos professores em inserir a musicalização na Educação Infantil de maneira adequada e satisfatória. Será mesmo que os professores em geral possuem a capacitação/formação necessária para desenvolver a Educação Musical para os pequenos? De acordo com Tardif (2014), é preciso categorizar os saberes dos professores para saber se realmente existem lacunas em seus conhecimentos.

Para Tardif (2014), o conhecimento do professor é “[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, professores, pais) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 15).

Desse modo, é imprescindível refletir sobre a formação que se tem dado aos professores frente ao contexto real em que o mesmo é inserido no mercado de trabalho. Afinal, “[...] o saber dos professores é um saber plural porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p. 18).

Certo é que o saber do professor não nasce apenas no âmbito acadêmico, mas surge carregado de informações familiares, escolares, culturais, pessoais e demais cursos que são realizados ao longo da vida do docente.

Portanto, conclui-se que este saber está incorporado nas experiências vividas, de maneira que se relaciona com a temporalidade contextual da carreira e da vida pessoal do profissional.

De todo o exposto, infere-se que os dois documentos oficiais RCNEI (1998) e DC-NEI (2010) consagram a relevância da inserção da música como tipo de linguagem na Educação Infantil, sendo um conteúdo fundamental para que diversas habilidades sejam desenvolvidas na primeira infância e auxiliem na formação integral da criança tanto social quanto culturalmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, quanto à inserção da música na Educação Infantil como Recurso Pedagógico, infere-se que a musicalização consiste em uma prática positiva, com efetivos benefícios no desenvolvimento cognitivo e neural do aluno.

Observou-se que, por intermédio da música, a criança pode ser capacitada para lidar com emoções, sentimentos e, até mesmo, conflitos pessoais, desenvolvendo a imaginação e a criatividade, principalmente na Educação Infantil que, por sua vez, representa a primeira experiência de educação escolar vivenciada.

Dito isto, verifica-se que a musicalização na Educação Infantil deve ser considerada como ferramenta pedagógica que enriquece a aprendizagem da criança, com o desenvolvimento de sua formação pessoal e escolar, bem como constrói seus vínculos afetivos, tanto com os colegas, quanto com os professores.

A música é mediadora do desenvolvimento da criança, sendo que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera a música como sendo uma linguagem acessível para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, bem como pode ser aplicada nos cinco campos de experiências que compõe o patrimônio cultural da criança.

Assim, depreende-se que a música deve permear a seara de formação do professor para desenvolvê-la em sala de aula com mais segurança no desenvolvimento das suas habilidades. Afinal, tudo se equipara a vivências e experiências que podem ser embaladas ao som de canções efetivamente didáticas para os ensinamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**, Brasília –DF. 1998..
Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. –Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

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

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo. PEDROSA, Stella Maria Peixoto de. **A educação musical de Profissionais para a Educação infantil.** ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13. 2004.

DEL PRIORE. Mary. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDON, E. E. **Roots of Music Learning Theory and audiation.** Chicago, USA: Gia Publications, 2011.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

ILARI, B.; BROOCK, A. **Música e educação infantil.** Campinas: Papirus, 2013.

LORENTZ, Danielle Costa. O papel da música na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil.** v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 100-108, nov./dez. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Maura. Dó...ré...mi...fá e muito mais: discutindo o que é música. Ensino de Arte: **Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo.** Campinas, n.III, v II, p 14-17, 1999.

SANTOS, Marlene Oliveira. **O lugar dos bebês e de suas infâncias nas práticas pedagógicas em instituição do proinfância.** Salvador, 2013. Disponível em:< http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:YQCgYmwUphAJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 24 mar. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª. Ed., 2014.

TORMIN, M. C. **Dubabi Du**: uma proposta de formação e intervenção musical na creche. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. **A música na Educação Infantil no DF**: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de Pedagogia da UnB. 2019. 147 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIANA, Erica. MONTEIRO, Dirce Charara. A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades. Doxa: **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, p. 371- 386, jul./dez. 2017. e-ISSN: 2594-8385.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

TEACHER PERCEPTIONS ON THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION – FINAL YEARS IN PRESIDENTE KENNEDY/ES

DOI: 10.29327/5393049.1-8

Honorio Costalonga Neto¹
Jocitiel Dias da Silva²

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

Este artigo é uma síntese da dissertação de mestrado intitulada "Concepções dos Professores de Ciências sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental – Anos Finais no Município de Presidente Kennedy/ES" que objetivou compreender as concepções dos professores de Ciências em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual nesse contexto educacional específico. A pesquisa, de natureza qualitativa, emprega métodos como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Realizada em três escolas do município de Presidente Kennedy/ES, a investigação envolveu doze professores como participantes. Utilizando entrevistas semiestruturadas com um roteiro elaborado pelo pesquisador, foram coletados dados que indicam a necessidade de um maior desenvolvimento na formação continuada de professores. Os resultados da pesquisa destacam a importância de fortalecer a formação dos educadores para promover a inclusão efetiva de alunos com deficiência intelectual. A colaboração entre os profissionais de educação comum e especial é ressaltada como uma estratégia crucial para criar um ambiente escolar mais favorável. Conclui-se que, por meio dessas ações colaborativas e do aprimoramento da formação docente, é possível reverter os desafios atuais, promovendo uma Educação Inclusiva e fortalecendo os laços entre as diferentes modalidades de ensino.

Palavras-chaves: Concepções. Inclusão Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This article is a synthesis of the master's thesis entitled "Conceptions of Science Teachers on the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Elementary School – Final Years in the Municipality of Presidente Kennedy/ES" which aimed to understand the conceptions of Science teachers in relation to inclusion of students with intellectual disabilities in this specific educational context. The research, of a qualitative nature, employs methods such as bibliographical research and field research. Carried out in three schools in the municipality of Presidente Kennedy/ES, the investigation involved twelve teachers as participants. Using semi-structured interviews with a script prepared by the researcher, data were collected that indicate the need for further development in the continuing education of teachers. The research results highlight the importance of strengthening the training of educators to promote the effective inclusion of students with intellectual disabilities. Collaboration between regular and special education professionals is highlighted as a crucial strategy for creating a more supportive school environment. It is concluded that, through these collaborative actions and the improvement of teacher training, it is possible to reverse current challenges, promoting Inclusive Education and strengthening ties between different teaching modalities.

Keywords: Conceptions. Inclusion Intellectual Disability.

1. INTRODUÇÃO

O desafio enfrentado pelo professor que ministra aulas para alunos com Deficiência Intelectual (DI) demanda a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, visando proporcionar uma aprendizagem significativa para esses estudantes. Nesse contexto, a presente pesquisa versa investigar as concepções dos professores de Ciências no Município de Presidente Kennedy/ES acerca da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A importância de abordar essa temática ganha destaque, uma vez que a legislação assegura os direitos desses alunos. Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, a Educação Especial compreende uma modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica quando a integração nas classes comuns não é viável.

É evidente que a Deficiência Intelectual (DI) requer uma abordagem cuidadosa, incluindo estudos que possibilitem o acompanhamento, desenvolvimento e superação das dificuldades dos alunos afetados. A responsabilidade por promover a diversidade no ambiente escolar recai sobre toda a comunidade educacional, cabendo ao professor mediar teoria e prática, facilitando a socialização dos alunos.

A Declaração de Salamanca, formulada na década de 1990, destaca o princípio fundamental da Escola Inclusiva, enfatizando que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. No entanto, a Deficiência Intelectual (DI) pode implicar desafios nas interações sociais, uma vez que os alunos enfrentam dificuldades em compreender os códigos sociais e muitas vezes dependem de apoio próximo.

Nesse sentido, adaptar as práticas pedagógicas torna-se essencial para a inclusão efetiva desses alunos, especialmente nas disciplinas de Ciências, foco da pesquisa. O aprimoramento do conhecimento sobre Deficiência Intelectual (DI) é crucial para capacitar professores e demais profissionais, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos.

2. TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, anteriormente denominado como idiotia e retardo mental, é caracterizado por limitações nas habilidades mentais relacionadas à inteligência, bem como no comportamento adaptativo, expresso nas áreas conceituais, sociais e práticas. É importante destacar que se trata de uma limitação e não de uma doença.

A avaliação desse transtorno é realizada por meio de testes padronizados, que utilizam o Quociente de Inteligência (QI). Portanto, um aluno com esse transtorno apresenta uma pontu-

ação significativamente inferior à média, geralmente situada em 75 ou menos. Como resultado, esse tipo de aluno enfrenta dificuldades de aprendizagem ao tentar compreender e realizar atividades comuns propostas. Além disso, é comum observar que seu comportamento muitas vezes reflete uma idade inferior à sua real.

É crucial reconhecer que o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual não é uma condição patológica, mas sim uma limitação que requer abordagens específicas para promover o desenvolvimento e a adaptação desses indivíduos em seu ambiente. A compreensão adequada desse transtorno é essencial para proporcionar o suporte necessário e criar um ambiente educacional inclusivo que atenda às necessidades específicas desses alunos.

Souza; Neres (2018) afirmam que a:

Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Na área da educação, isso significa que a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, perceber e realizar tarefas comuns as outras pessoas. É comum as pessoas com deficiência intelectual se comportarem como se tivessem menos idade do que realmente têm. (SOUZA; NERES, 2018, P. 15).

Este transtorno tem maior prevalência no sexo masculino e em países de baixa e média renda que precisam de acompanhamento médico, trabalhos terapêuticos com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para que possa receber estímulos sistemáticos desses profissionais visando adequá-los em situações pessoais, sociais, escolares e até mesmo profissionais.

A Deficiência Intelectual pode ser desenvolvida por diversos fatores, dentre eles: a genética, que é a mais comum saúde da mãe no decorrer do período gestacional, por complicações perinatais, a má-formação fetal e por problemas na gravidez. Outros fatores são a desnutrição e o envenenamento por metais pesados durante a infância.

Daí a importância da prevenção que deve ser de três níveis de prevenção: Primário - que é o nível que deve contemplar um conjunto de abordagens para que se possa reduzir ou eliminar o risco de ocorrência da Deficiência Intelectual; Secundário - é o nível que deve contemplar o diagnóstico e tratamento precoces; Terciário - é o nível que deve contemplar a procura para que se possa limitar a deficiência.

Portanto, é importante o acompanhamento da gestação, ambiente familiar que deve ser saudável na infância e adolescência e outros. As taxas de Deficiência Intelectual são quase duas

vezes maiores nos países de baixa que nos países de alta renda. Assim, deve-se promover o seu diagnóstico, sua prevenção e a sua inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual.

Hoje em dia, teve uma ampla modificação na forma de tratar o indivíduo com deficiência, não sendo mais utilizados os termos da antiguidade com ditos negativos.

De acordo com Pessotti (1984, p.25):

Deficiência Intelectual veio substituir conotações e termos errôneos como “débil mental”, “idiota”, “retardado mental”, excepcional, “incapaz mentalmente”, “maluco” ou “louco”, construídos e utilizados por médicos, em determinados períodos históricos da sociedade europeia.

A declaração dos direitos dos deficientes admitidos pela ONU, em 13 de dezembro de 1975, fala em seu Artigo 4º: “O deficiente tem os mesmos direitos civis e políticos dos demais seres humanos”. A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, em seu Artigo 1º, determina deficiência como:

Uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

O conceito de deficiência intelectual passou por diversas transformações para chegar a essa denominação atualizada. Já foram empregadas outras designações assim como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros. Entretanto atualmente a denominação correta a ser usada é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva a designação correta a ser usada é “pessoa com deficiência intelectual” (SASSAKI, 2002).

Segundo Carvalho et al. (2003, p.25).

O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção.

Durante anos, os testes de QI predominaram como fundamentais definidores da deficiência intelectual. Porém, com a proposta trazida pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) em 2002, abolindo a classificação: leve, moderado, severo e profundo, adotou a seguinte definição de deficiência mental: “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade” (DE CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 147-156).

Essa proposta mostrou a necessidade de se avaliarem cinco dimensões para a definição: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis sociais; saúde e contextos.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103).

Assim sendo, cada indivíduo que apresenta deficiência intelectual tem suas próprias dificuldades, apresentando maior ou menor autonomia em ocasiões do dia-a-dia.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

É a partir do século XVIII que se encontram as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento dos cegos e dos demais excepcionais, numa tentativa de desenvolver as potencialidades que eles ainda dispunham (BUENO, 1993, p. 56).

Antes desse período os alunos que apresentam alguma deficiência temporária ou crônica, graves ou leves eram excluídas da escola regular e tinham que frequentar instituições para deficientes, hoje, esses alunos têm por lei o direito garantido a educação e de frequentar qualquer escola regular.

Porém, desenvolver um trabalho com alunos com deficiência intelectual exige estudos, reflexões e ações efetivas, pois o resultado na maioria das vezes só vem a longo prazo. A partir da década de 1980 com os movimentos sociais lutando pela democratização do ensino e pela inserção das pessoas marginalizadas e excluídas do sistema educacional, dando início a um novo olhar para esse público com enfoque no atendimento à demanda da Educação Especial.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394, veio para assegurar todos os alunos com deficiência física, sensorial e mental, estudar em classes comuns. O seu Artigo 58 determina a existência dos serviços de apoio especializado, quando necessário. O Artigo 59 enfatiza que o trabalho pedagógico deve possuir adequada organização, de forma que os sistemas de ensino assegurem atendimento as necessidades específicas dos alunos com deficiências, bem como professores devidamente preparados para que haja atendimento especializado ou para o ensino regular, verdadeiramente capacitados para integrar os alunos com deficiências nas classes comuns.

Em 2001 houve um grande avanço com a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pois a responsabilidade passou para as três esferas: União, os Estados e Municípios. Com isso, tem -se exigido formação continuada de professo-

res regentes, aprofundamento de estudos, cursos de especialização e também, exigindo profissionais auxiliares de Educação Especial. Mas, temos ainda em pleno Século XXI, professores que não assumem as competências pedagógicas para lidar com a questão da inclusão dos seus alunos com deficiências, considerados professores generalistas. É necessário se conscientizar de que a fundamentação da inclusão parte da filosofia do reconhecimento e da aceitação das diversidades nem nossa sociedade, onde se deve garantir acesso e oportunidades a todos, independentemente de grupo social, raça, credo e deficiências. Em 1988 a Constituição Federal do Brasil enfoca principalmente o princípio da igualdade:

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (CFB, 1988, Art. 5).

Assim, a Educação Especial Inclusiva visa o desenvolvimento de um ensino de qualidade a todos os alunos inclusive alunos com algum tipo de deficiência quer seja física ou mental, sem haver nenhuma discriminação, com todo o direito de frequentar a sala de aula regular, conviver e aprender juntamente com seus colegas. Portanto, é de suma importância que os professores busquem uma prática pedagógica diferenciada, de forma que atenda as diferenças na sala de aula, atendendo as necessidades básicas de todos e promovendo a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar e realizando uma verdadeira interação social.

4. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece o direito de todos a educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o Artigo 2º sobre os princípios da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, LDB 9.394/96,1997).

No entanto, este artigo regulamenta a educação de todas as pessoas sem exceção e nas mesmas condições de admissão permanente. Os principais documentos legais relacionados com os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, como a Diretiva Nacional de Educação e Ato de Fundação de 1996 e a Declaração de Salamanca (1994), todos abordam algumas questões especiais relacionadas com a questão da inclusão social e escolar. Determinado pela LDB 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Brasil, LDB 9.394/96, 1997)

Dentre os documentos legais, destaca-se o Plano Nacional de Educação (2010), que estabelece metas e objetivos em benefício das pessoas com necessidades educacionais especiais. No entanto, a análise dos dispositivos legais supracitados mostra que a inclusão é uma proposta de intervenção amparada na legislação existente, que a sociedade deve cumprir.

Ao longo dos anos, a construção da Educação Especial no Brasil vem sendo continuamente aprimorada. Décadas podem ser consideradas um processo histórico, e muitas mudanças ocorreram até agora. Fumes (2010, p. 137) afirma:

Foi a partir da década de 1990, mais especificamente, que a educação especial passou a integrar de forma contundente as discussões no campo da educação, havendo um grande incremento quanto aos estudos referentes à educação do aluno (a) com deficiência mental, sendo estabelecidos investimentos de ordem pessoal e material direcionados à educação dessa população.

A mudança do cenário global da educação especial, nas últimas décadas tem sido atribuída a muitas das lutas que deflagraram transformações nos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, merecem destaque algumas declarações e convenções internacionais promulgadas pelas Nações Unidas, bem como instrumentos jurídicos nacionais que ajudam a compreender que a educação para pessoas com deficiência é um direito inalienável. Assim destacam-se entre os documentos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência Mental (1971); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtiem (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006); a Constituição do Brasil (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1989); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (FUMES, 2010, p. 57-73).

5. O ENSINO DE CIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo da história, no Brasil, a cultura tecnológica e científica sofreu ampla influência internacional e amplo limite com relação ao autoritarismo e a ausência de equilíbrio político. A partir de 1950, para o desenvolvimento e progresso do país, a política de ciência e tecnologia passou por um intenso processo de institucionalização, marcado pelo impacto da ciência e tecnologia mecanicistas na sociedade. Essa característica levou a uma atenção insuficiente aos interesses e hábitos sociais, o que gerou uma grande lacuna no pensamento da época (NASCI-MENTO et al., 2010).

Da mesma forma, até a década de 1970, a produção tecnológica brasileira esteve em grande parte nas mãos do Estado, implicando uma separação entre pesquisa científica e produção tecnológica. Foi a partir do ideal de excelência que a ciência brasileira foi influenciada por no-

vas e diferentes formas de organização, no sentido de que seu objetivo principal e, desde então, o interesse internacional, foi alienado da realidade brasileira (NASCIMENTO et al., 2010).

Em termos de características instrumentais e positivistas, acredita-se que a ciência, como aspecto fundamental, deve ser desvinculada das questões sociais, com o objetivo de promover o bem-estar dos sujeitos por meio da busca da verdade científica (NASCIMENTO et al., 2010).

Nas décadas de 1980 e 1990, a ciência brasileira foi desestruturada pela globalização econômica, pois as inovações internacionais exploraram a enorme competitividade que justificava a importância da pesquisa básica nas universidades, voltada para novas tecnologias e inovações nos processos industriais (NASCIMENTO et al., 2010).

A partir de 1990, iniciou-se o processo de integração dos aspectos científicos, tecnológicos e sociais, o que explica a enorme distância entre o progresso e as descobertas científicas e as reais necessidades da população brasileira (NASCIMENTO et al., 2010). Desse modo, ainda há a necessidade de desmistificar a imagem científica, pois ela está tão distante da realidade social que interfere na relação entre população e descobertas científicas. É preciso aproximar a ciência da realidade dos brasileiros, que muitas vezes não entendem o papel da ciência nas relações e problemas atuais. Assim, é necessário introduzir um ensino de ciências de qualidade para todos, principalmente no ambiente escolar.

O ensino de Ciências, junto com as escolas em geral, muda com o período social e político em que vivem, é influenciado por reformas, e dentro da educação pode ser definido como as iniciativas que estabelecem padrões e metas e precisam do apoio de todos os eventos políticos, estimulando iniciativas em nível escolar e mobilizando recursos financeiros e humanos para sustentar as mudanças propostas.

As escolas têm sido afetadas pelas explosões de reformismo associadas a cada novo governo, afetando principalmente aspectos relacionados à educação básica. Ao longo do panorama histórico, a partir da década de 1950, quando foram encontradas a maioria dos trabalhos, podemos descrever os diferentes movimentos refletidos de diferentes maneiras em nível nacional pelos objetivos do ensino e da educação de ciências da época (KRASILCHIK, 2000).

O reconhecimento da importância da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento econômico, social e cultural influenciou a ênfase no ensino de ciências, que tem apresentado crescimento significativo e começa a ser descrito como objeto de um movimento de transformação educacional, cujo objetivo é que os alunos adquiram o pensamento e comportamento científico (KRASILCHIK, 2000).

Um evento significativo que ainda molda as tendências dos currículos do ensino médio e fundamental hoje foi o investimento dos EUA durante a Guerra Fria em recursos educacionais para os chamados programas de química e biologia de primeira geração, matemática e física. O

objetivo do projeto é cultivar elites para garantir a hegemonia norte-americana na conquista do espaço, o que depende do incentivo de jovens talentos a seguirem carreiras científicas (KRASILCHIK, 2000).

No mesmo período, houve no Brasil um movimento de aperfeiçoamento dos livros didáticos científicos e a chegada da teoria cognitivista, que considerava o conhecimento como produto da interação humana com o mundo externo, enfatizando os processos mentais dos alunos no processo de aprendizagem (NASCIMENTO et al., 2010). A ideia norte-americana de cultivar cientistas de elite se difundiu no Brasil devido à necessidade de superar a dependência do acesso a matérias-primas e a falta de produtos industrializados para os quais a ciência é essencial.

Com a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais veio à tona conteúdos mais tradicionais, analisando que o currículo escolar é algo que é ensinado no espaço da escola. Neste sentido, teve a valorização de temas como as drogas, o lixo e a sexualidade (PEREIRA, 2008).

Nas últimas décadas, as tendências educacionais relacionadas ao ensino de ciências aproximaram-se daquelas relacionadas à globalização, em que os objetivos do ensino se caracterizam pela formação de cidadãos trabalhadores segundo parâmetros curriculares pré-determinados.

Atualmente temos a BNCC, um documento normativo, que iniciou sua elaboração em 2015, tendo sua versão final 2018. Ela foi estruturada percorrendo no desenvolvimento de competências a partir de uma série de habilidades que os alunos necessitam adquirir durante todo o processo de ensino aprendizagem.

A BNCC na disciplina de Ciências está organizada em três unidades temáticas sendo, Matéria e Energia; Vida e Evolução; Terra e Universo, com o objetivo de distribuí-las com a finalidade de promover um progresso da aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos dessas três unidades temáticas necessitam ser trabalhadas desde os anos iniciais até os anos finais da Educação Básica. (BRASIL, 2018).

Anteriormente à BNCC, os conteúdos de Ciências abordavam a Química e Física apenas no nono ano, agora contempla conteúdos dessas disciplinas em todos os anos do Ensino Fundamental II. Assim, a disciplina de Ciências atualmente, exige que o professor tenha um conhecimento mais aprofundado de todas as áreas que constituem esta disciplina, além dos conteúdos relativos à Astronomia, Geologia, entre outros. (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar, que esses conhecimentos são abordados de maneira superficial na formação inicial da graduação de Ciências Biológicas, o que permite entender que, ensinar tais conteúdos de forma mais abrangente pode se tornar um desafio na docência, por fim, como

são assegurados por Melo e Silva (2009), os professores apresentam dificuldades ao abordar estes conteúdos e são conduzidos a procurar uma nova formação para conseguir ensiná-los.

Outro ponto que deve ser considerado, ainda, é que grande parte dos professores dos cursos de licenciatura traz suas disciplinas isoladas das demais, não acontecendo uma conexão, ou até mesmo interconexão entre os conteúdos, o que seria indispensável para a formação dos licenciados, já que, o profissional capaz de ensinar Ciências necessita compreender as áreas como unificadas, pois, ao ensinar, é importante que ele promova uma contextualização que permita a aprendizagem significativa (MELO; SILVA, 2009).

6. METODOLOGIA

Para contrapor a investigação do tema de pesquisa, foram adotadas diversas etapas metodológicas. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando teses, artigos e dissertações sobre o tema em questão. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é conduzida a partir de material já elaborado, composto principalmente por livros e artigos científicos.

Posteriormente, foi conduzida a pesquisa de campo, conforme definido por Gil (2002, p.58), onde se estuda um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, enfatizando a interação de seus componentes. Esse estágio da pesquisa buscou investigar as concepções dos professores de Ciências do Município de Presidente Kennedy/ES em relação à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.

A pesquisa de campo foi realizada nas três escolas polos do município: EMEIEF São Salvador, localizada na zona rural na localidade denominada São Salvador; EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, situada na sede do Município; e EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”, localizada na zona rural na localidade denominada Jaqueira. Este enfoque abrangeu um amplo espectro de professores de Ciências. Importante ressaltar que as três escolas também atendem alunos da Educação Especial inseridos nas salas de ensino regular, contando com Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Durante essas atividades, os alunos são apoiados por seus professores, e a equipe pedagógica busca desenvolver atividades distintas e diversificadas, com o objetivo de atender a todos.

Os sujeitos da pesquisa foram 12 professores que lecionam a disciplina de Ciências nessas escolas. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com um roteiro desenvolvido pelo pesquisador. As entrevistas foram conduzidas presencialmente, mediante agendamento prévio. A análise dos resultados derivou das entrevistas realizadas presencialmente com os 12 professores de Ciências nas três escolas de Presidente Kennedy/ES.

7. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados foi conduzida por meio de entrevistas realizadas presencialmente com 12 (doze) professores de Ciências em três escolas localizadas em Presidente Kennedy/ES. Cada participante concordou voluntariamente em participar e concedeu a entrevista, formalizando o processo ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista foi estruturada com um roteiro composto por perguntas fechadas, nas quais os professores compartilharam informações sobre sua formação, tempo de serviço, entre outros aspectos. Além disso, foram incluídas perguntas abertas para explorar as percepções dos professores em relação à Educação Inclusiva e ao planejamento pedagógico.

Com base nas entrevistas realizadas com os professores de Ciências no município, observou-se que a maioria possui formação de nível superior, indicando que a região valoriza e investe na formação dos docentes. Esse índice supera o percentual nacional divulgado no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2022, que foi de 91,9% para o Brasil. Quanto à formação pós-graduada, 59% dos professores possuem especialização, e 41% detêm o título de Mestre, aproximando-se do percentual total para a educação básica no país, que inclui tanto pós-graduação Lato Sensu quanto Stricto Sensu. Esses dados ressaltam o comprometimento do município em investir e valorizar a educação.

Os professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Finais evidenciam uma considerável experiência na regência de salas de aula, com 70% da amostra trabalhando na área do ensino por mais de 10 anos. Contudo, ressalta-se que a eficácia nas relações de ensino e aprendizagem não pode ser simplesmente correlacionada com o tempo dedicado em sala de aula. Entre os doze professores entrevistados, 91% participaram de cursos de Educação Especial, indicando um engajamento significativo com essa área transformadora do ensino e aprendizagem.

Observa-se que 92% dos professores trabalham com alunos da Educação Especial, enquanto 8% não têm alunos inclusos em suas salas de aula no momento, mas relataram experiência anterior com inclusão até o ano de 2022. Isso sugere que a maioria dos professores entrevistados já tem experiência prévia em lidar com alunos da Educação Especial.

Ao focar a experiência de trabalho dos professores de Ciências com alunos especiais, indagou-se sobre possíveis dificuldades em sua prática pedagógica ao lecionar para alunos da Educação Especial.

Na prática pedagógica junto a alunos incluídos, 59% dos entrevistados enfrentam dificuldades, enquanto 25% ocasionalmente enfrentam desafios e 16% não encontram problemas ao trabalhar com essa clientela.

Um dos objetivos da pesquisa foi investigar a concepção dos professores de Ciências sobre os alunos da Educação Especial frequentando suas aulas. Ao questionar sobre as principais fragilidades para lidar com alunos da Educação Especial, especialmente aqueles com Deficiência Intelectual (DI), os professores participantes da pesquisa apontaram diversas respostas. Cerca de 34% mencionaram a falta de material e recursos tecnológicos específicos como um obstáculo para a inclusão, 16% admitiram sentir-se despreparados, destacando a falta de formação continuada como possível entrave. Adicionalmente, 41% identificaram salas de aula lotadas como um desafio para oferecer atenção específica a alunos com DI, e 9% apontaram a ausência do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma fragilidade no processo de inclusão de alunos especiais.

Os professores relataram estratégias utilizadas para promover a inclusão, como a aplicação de atividades adaptadas e lúdicas, o uso de vídeos e jogos interativos, a realização de planejamento coletivo com o professor de AEE, a consideração do Laudo Médico do aluno para identificar suas possibilidades cognitivas, e a promoção do trabalho em grupos para incentivar a inclusão.

É amplamente reconhecido que a implementação de recursos concretos pode ser envolvente para os alunos, especialmente quando estes são capazes de interagir com eles e ter uma experiência prática. O professor exerce um papel fundamental na facilitação dessa interação ao atuar como mediador do conteúdo, incentivando trocas efetivas.

Na última questão, os professores foram questionados sobre se a prática docente voltada para o aluno incluído favorece a inclusão. Aqueles que concordaram foram solicitados a compartilhar um planejamento de Ciências que promoveu a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Fundamental - Anos Finais de suas escolas. Segundo relatos, uma alternativa eficaz aos métodos tradicionais são atividades lúdicas, que reforçam a aquisição de conhecimento, estimulam a criatividade e melhoram o foco e a concentração. Aulas práticas de ciências também foram destacadas como recursos valiosos, exigindo planejamento cuidadoso para evitar substâncias químicas ou materiais que possam causar acidentes entre os alunos da Educação Especial.

A diversificação das propostas de ensino em Ciências é considerada crucial para garantir uma aprendizagem eficaz para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Os professores enfatizam a importância de reconhecer as características únicas de cada aluno na sala de aula, independentemente de suas necessidades especiais. Ao abordar essas diferenças, os educadores podem desenvolver um modelo educacional que ofereça oportunidades equitativas para todos. A implementação de atividades lúdicas é destacada como um meio eficaz para reduzir a lacuna no processo de ensino-aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revelam um panorama abrangente sobre a realidade dos professores de Ciências no município de Presidente Kennedy/ES em relação à inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Fundamental - Anos Finais. A pesquisa destaca a valorização e investimento em formação superior dos docentes, superando o índice nacional. Além disso, observa-se uma significativa experiência na regência de salas de aula, mas a eficácia das ações pedagógicas não está simplesmente vinculada ao tempo dedicado em sala.

A análise das entrevistas revela que a maioria dos professores enfrenta desafios na prática pedagógica junto a alunos incluídos, sendo a falta de material específico e a falta de formação continuada citadas como principais fragilidades. No entanto, estratégias como atividades lúdicas, aulas práticas de ciências e planejamento coletivo com o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm sido adotadas para promover a inclusão.

A percepção dos professores sobre a eficácia do fazer docente voltado para o aluno incluído destaca a importância de atividades lúdicas na redução da lacuna no ensino-aprendizagem. O reconhecimento das características únicas de cada aluno e a diversificação das propostas de ensino são considerados fundamentais para proporcionar oportunidades iguais a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais.

Assim, as considerações finais apontam para a necessidade contínua de investimento em formação docente, acesso a materiais específicos e aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas, visando uma educação mais equitativa e eficaz para todos os alunos no contexto do Ensino Fundamental.

Considerando as informações apresentadas nas análises sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no Ensino Fundamental - Anos Finais em Presidente Kennedy/ES, surgem perspectivas intrigantes para futuros estudos. A pesquisa atual proporcionou conhecimentos valiosos sobre a experiência dos professores de Ciências, destacando desafios e estratégias adotadas na busca por uma educação mais inclusiva.

Diante desse cenário, novos estudos podem se concentrar em aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas, considerando não apenas a experiência dos professores, mas também a perspectiva dos alunos com DI. Investigar a eficácia de diferentes estratégias de ensino, como atividades lúdicas e aulas práticas de Ciências, pode oferecer conhecimentos práticos para melhorar a qualidade da Inclusão Educacional.

Além disso, seria relevante explorar a percepção dos gestores escolares e a disponibilidade de recursos nas escolas, pois estes desempenham um papel crucial na promoção de ambientes inclusivos. Avaliar programas de formação continuada para professores e a implementação de políticas educacionais locais também poderia contribuir para o avanço das práticas inclusivas na região.

Em suma, as perspectivas para novos estudos residem na busca por soluções práticas e efetivas que possam promover uma inclusão mais eficaz e abrangente. Ao focar não apenas nas dificuldades, mas também nas boas práticas já adotadas, é possível avançar em direção a um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os alunos, garantindo uma educação equitativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 outubro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DE CARVALHO, Erenice Natália Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 de outubro de 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. ONU. 1975. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>.

FUMES, N. de L. F. **A inclusão do aluno com deficiência mental na Educação Fundamental**. Maceió: Edufal, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

KRASILCHIK, Miriam. **Reformas e realidade:** o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2023.

MELO, L. A. R.; SILVA, M. F. V. **A Superação das Dificuldades dos Professores de Biologia Para Ensinar Física na 8ª Série - um Estudo de Caso.** In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, XVIII, 2009, Vitória, ES, 2009. Anais eletrônicos. Vitória, ES, 2009.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. **O ensino de ciência no Brasil:** história, formação de professores e desafios atuais. Histedbr, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

PEREIRA, M. A. **A importância do Ensino de Ciências:** aprendizagem significativa na superação do fracasso escolar. Programa de desenvolvimento educacional – PDE: Piraí do Sul, 2008.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência.** São Paulo: RNR, 2003. Texto disponível em: <<http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

SOUZA, Maria Amelia Alves Mendes de; NERES, Celi Correa. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual:** trajetórias e percursos. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Maria-Amelia-Alves-Mendes-de-Souza_-Celi-Correa-Neres.pdf>. Acesso 23 de outubro de 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ACTIVE METHODOLOGIES: A THEORETICAL REFLECTION ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

DOI: 10.29327/5393049.1-9

Jheniffer Bernardo Xavier¹
Ingrid Pires Ribeiro²
Fabiana Ferreira Rohor³
Malena Brandão Vidal⁴

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

RESUMO

O objetivo deste estudo foi realizar uma reflexão sobre as metodologias ativas de aprendizagem na atualidade. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi à pesquisa bibliográfica, que consistiu na busca e seleção de artigos científicos, livros e publicações relacionadas ao tema. Ao analisar as diferentes metodologias ativas de aprendizagem, foi possível identificar que elas são fundamentadas em conceitos pedagógicos que valorizam a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as principais metodologias ativas destacam-se o ensino baseado em problemas, a aprendizagem por projetos, a sala de aula invertida. De acordo com os resultados obtidos, as metodologias ativas de aprendizagem têm se mostrado eficazes na promoção da aprendizagem significativa e no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de profissionais capacitados e autônomos. Além disso, essas metodologias também proporcionam um maior engajamento e motivação dos alunos, uma vez que eles se tornam protagonistas do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologia ativa. Formação profissional. Tecnologia de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this study was to reflect on current active learning methodologies. The methodology used to carry out this work was bibliographic research, which consisted of searching and selecting scientific articles, books and publications related to the topic. By analyzing the different active learning methodologies, it was possible to identify that they are based on pedagogical concepts that value the student's active participation in the teaching-learning process. Among the main active methodologies, problem-based teaching, project-based learning and the flipped classroom stand out. According to the results obtained, active learning methodologies have proven to be effective in promoting meaningful learning and developing skills and competencies necessary for the training of qualified and autonomous professionals. Furthermore, these methodologies also provide greater engagement and motivation for students, as they become protagonists of the learning process.

Keywords: Active methodology. Professional qualification. Teaching-learning technology.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade trouxe consigo um cenário educacional desafiador, marcado pela crescente incorporação da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, culminando na necessidade de repensar e adaptar as práticas pedagógicas para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digital e globalizada. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma abordagem pedagógica que promove a aprendizagem efetiva, engajando os alunos de maneira ativa e significativa. No entanto, seu potencial se torna ainda mais evidente diante das particularidades do ensino remoto, como demonstrado pelas estratégias mencionadas no texto anterior.

A busca por estratégias que incentivem a participação ativa dos estudantes e estimulem a construção do conhecimento tem se tornado uma prioridade, especialmente em um ambiente de ensino à distância, onde a autonomia e o protagonismo do aluno desempenham um papel central. Nesse contexto, a metodologia da sala de aula invertida, os projetos interdisciplinares, o uso de plataformas educacionais e a promoção da interação entre os alunos e com o professor se destacam como instrumentos valiosos para o desenvolvimento de uma educação mais significativa e eficaz.

Este artigo se propõe a explorar as metodologias ativas e sua aplicação na atualidade, considerando os desafios e as oportunidades do ensino remoto. Discutiremos como tais abordagens podem promover o engajamento dos alunos, estimular o pensamento crítico, incentivar a busca por novas informações e fomentar a colaboração, transformando o estudante em um agente ativo de sua própria aprendizagem. Além disso, destacaremos o papel fundamental do professor como mediador nesse processo, enfatizando sua importância no direcionamento, motivação e suporte aos alunos.

Neste contexto de constante evolução da educação, é essencial compreender as metodologias ativas como uma alternativa promissora para aprimorar a aprendizagem na atualidade, especialmente em ambientes de ensino remoto. A reflexão que se segue apresentará uma análise aprofundada dessas estratégias e seu impacto na formação dos estudantes, visando fornecer subsídios para aprimorar a prática docente e promover uma educação mais eficiente e relevante para o mundo contemporâneo.

2. COMPREENDENDO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que direciona o foco do processo de ensino-aprendizagem para o aprendiz, incentivando a sua participação ativa na construção do conhecimento. Estas metodologias envolvem o aluno em processos de investigação, descoberta e resolução de problemas, promovendo situações de aprendizagem que encorajam a reflexão, ação e conceitualização. Isso permite que os estudantes não apenas absorvam conteúdos, mas também construam conhecimento significativo e desenvolvam ha-

bilidades críticas, ao mesmo tempo em que refletem sobre suas práticas, interagem com colegas e professores, e examinam seus valores e atitudes pessoais.

Em cenários de ensino híbrido, as metodologias ativas se adaptam às demandas contemporâneas, incorporando tecnologias e mídias digitais, realidade virtual e aumentada, plataformas adaptativas. Elas oferecem mobilidade, personalização, compartilhamento e a criação de experiências de aprendizagem diversificadas, tanto dentro quanto fora das salas de aula tradicionais. Essas abordagens permitem a combinação equilibrada de aprendizagem individual, na qual os estudantes escolhem e seguem seu próprio percurso de aprendizagem, com a aprendizagem em grupo, por meio de projetos, resolução de problemas, debates, trabalha em equipe, instrução entre pares, jogos e narrativas em encontros presenciais (Bacich, et al., 2015).

É fundamental reconhecer que o aluno deve ser visto como o protagonista de sua própria jornada de aprendizagem, com o professor desempenhando o papel de mediador, compreendendo a complexidade de cada estudante e intervindo de forma atenta para se aproximar do processo de aprendizagem do aluno (Teotonia; Moura, 2020, p. 195).

As plataformas digitais desempenham um papel crucial ao se adaptarem às necessidades individuais dos estudantes, oferecendo visibilidade sobre o progresso de cada um, respeitando seu ritmo e suas dificuldades. Isso permite aos educadores planejar as atividades de forma mais eficaz e aprimorar seu papel de orientação. Morán (2015, p. 17) ressalta que,

As metodologias ativas devem estar alinhadas aos objetivos desejados. Se a meta é promover a proatividade e a criatividade dos alunos, é fundamental que as estratégias de ensino os envolvam em atividades desafiadoras que os levem a tomar decisões e avaliar resultados, apoiados por materiais relevantes.

Muitas instituições de ensino ainda estão nos estágios iniciais de adoção das metodologias ativas, com práticas pontuais e dependentes de iniciativas individuais. É crucial compreender que a mudança começa com a transformação de nossas práticas cotidianas. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, buscando aprimorar suas abordagens pedagógicas e sua formação contínua. A formação do professor deve evoluir para capacitar docentes a incorporar as metodologias ativas em sua prática, tornando o processo de aprendizagem uma experiência mais significativa e eficaz para os alunos (Teotonia; Moura, 2020, p. 196).

Enxergar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado implica em fornecer autonomia e incentivar a busca ativa por conhecimento. Nesse contexto, o papel do professor se torna o de mediador, acompanhando os estudantes em seus projetos educacionais, auxiliando-os a pesquisar conteúdos e descobrir a melhor maneira de absorvê-los.

O professor, por sua vez, precisa se apropriar das metodologias ativas e se tornar também autônomo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, capacitando-se a orientar e colaborar efetivamente com seus alunos em sua jornada educacional (Morán, 2015).

Assim, a integração das metodologias ativas no ambiente educacional contemporâneo representa uma oportunidade promissora para envolver os alunos, promover a aprendizagem significativa e preparar os educadores para enfrentar os desafios do século XXI. Esta perspectiva contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e centrado no estudante, no qual a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades críticas desempenham papéis fundamentais.

3. TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

O interesse amplo e evidente que crianças, adolescentes e adultos demonstram em relação à tecnologia é inegável. Neste contexto, é importante ressaltar que, embora as tecnologias sejam atraídas, elas ainda enfrentam resistência no ambiente escolar. Essa resistência muitas vezes está relacionada à falta de formação dos professores para lidar com a realidade da informação em tempo real, acessível em apenas um clique, o que permite obter informações necessárias para a construção de novas aprendizagens em questão de segundos. Morán (2015, p. 26) ressalta essa transformação:

"A comunicação por meio da colaboração se complementa com a comunicação individualizada, com a personalização, através do diálogo entre o professor e cada aluno e seu projeto, com a orientação e acompanhamento de seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, algo que não era possível na educação mais massificada ou convencional. Isso permite ao professor dialogar, orientar seus alunos de forma mais direta, no momento em que necessitam e da maneira mais conveniente."

No âmbito das metodologias ativas, diversos enfoques e estratégias surgem como alternativas para superar a resistência à tecnologia no ambiente educacional. Essas metodologias, que incentivam a participação ativa dos alunos, promovem a aprendizagem significativa, personalizada e interativa, podem ser classificadas em várias categorias, cada uma com sua abordagem única.

4. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): DESENVOLVENDO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE DESAFIOS REAIS

A Aprendizagem Baseada em Problemas, frequentemente referida pela sigla ABP, é uma abordagem pedagógica inovadora que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Nessa metodologia, os estudantes não são meros receptores passivos de informações, mas sim

protagonistas ativos que enfrentam desafios reais e complexos, permitindo-lhes explorar, adquirir conhecimento e desenvolver habilidades práticas de maneira significativa.

No cerne da ABP está a premissa de que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos são confrontados com problemas do mundo real. Esses problemas podem ser situações práticas, dilemas, questões ou desafios que requerem resolução. A partir do momento em que os estudantes são apresentados a um problema, a jornada de aprendizado começa.

Os alunos são encorajados a explorar informações relevantes, muitas vezes por meio de pesquisa independente, para obter uma compreensão profunda do problema. Isso envolve a coleta de dados, a revisão de literatura, a observação e a análise crítica de informações de fontes diversas. O processo de busca ativa de informações desenvolve habilidades de pesquisa, pensamento crítico e a capacidade de encontrar soluções baseadas em evidências.

À medida que os estudantes trabalham para resolver o problema, eles adquirem conhecimentos e habilidades práticas em um contexto autêntico. Isso significa que o aprendizado não ocorre em um vácuo, mas sim em um ambiente que reflete desafios do mundo real. Os alunos não apenas internalizam informações, mas também aplicam esse conhecimento na resolução de problemas reais, o que aumenta a relevância e a aplicabilidade do que aprendem.

A ABP também promove a aprendizagem colaborativa, uma vez que os alunos geralmente trabalham em grupos para abordar os problemas. Isso permite a troca de ideias, a discussão, a resolução conjunta de desafios e o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, comunicação e liderança.

Além disso, a Aprendizagem Baseada em Problemas incentiva a autorregulação e a responsabilidade do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Os estudantes têm a liberdade de determinar como abordar o problema, quais recursos usar e como apresentar suas soluções. Isso promove a autonomia, a motivação intrínseca e a capacidade de tomar decisões informadas.

Em resumo, a Aprendizagem Baseada em Problemas é uma abordagem educacional que prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades práticas, pensamento crítico e a capacidade de buscar, avaliar e aplicar informações de forma eficaz. Essa metodologia não apenas promove a aquisição de conhecimento, mas também prepara os alunos para serem solucionadores de problemas competentes em suas vidas pessoais e profissionais.

5. SALA DE AULA INVERTIDA TRANSFORMANDO O APRENDIZADO CONVENCIONAL

Esta metodologia envolve a inversão da tradicional distribuição de conteúdo e tarefas. Os alunos acessam previamente o material de estudo, como vídeos ou textos, para, em seguida, usar o tempo em sala de aula para discussões, interações e atividades práticas.

A Sala de Aula Invertida é uma abordagem pedagógica revolucionária que subverte a tradicional dinâmica de ensino. Nessa metodologia, o foco se desloca da sala de aula para fora dela, permitindo que os alunos acessem previamente o material de estudo, como vídeos, textos ou outros recursos, antes das aulas presenciais. Isso cria uma inversão do que normalmente acontece em uma sala de aula tradicional, onde a apresentação de conteúdo ocorre em sala e as tarefas e exercícios são deixados para serem feitos em casa.

O princípio fundamental da Sala de Aula Invertida é aproveitar ao máximo o tempo presencial na escola, transformando-o em um ambiente de discussão, interação e atividades práticas. Os alunos chegam à sala de aula já familiarizados com o conteúdo básico, o que lhes permite explorar tópicos com maior profundidade, fazer perguntas, participar de debates, colaborar com os colegas e, o mais importante, aplicar o conhecimento em situações práticas. (BACICH, et al, 2015, p. 34)

Freire (2005) aborda que a transformação da aula de ensino para uma aula de aprendizado é a essência da Sala de Aula Invertida. Os educadores desempenham o papel de facilitadores e mentores, auxiliando os alunos à medida que exploram conceitos de forma independente. Isso não apenas promove a autonomia do aluno, mas também estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas, à medida que os alunos se envolvem ativamente na aprendizagem.

Para Berbel (2011) a Sala de Aula Invertida é uma abordagem altamente flexível. Os alunos podem acessar o material no seu próprio ritmo e de acordo com suas preferências individuais. Além disso, os recursos de ensino como vídeos ou textos, podem ser revisitados sempre que necessário, permitindo uma aprendizagem personalizada.

Além de permitir uma exploração mais profunda dos tópicos em sala de aula, a Sala de Aula Invertida também promove a interação entre os estudantes. A aprendizagem colaborativa é incentivada, já que os alunos trabalham juntos para resolver problemas, discutir ideias e aprender uns com os outros. Esse ambiente promove o desenvolvimento de habilidades sociais, a comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipe.

A abordagem da Sala de Aula Invertida também é apoiada pelas tecnologias digitais, que facilitam o acesso aos materiais de aprendizagem, a comunicação entre alunos e professores e a criação de recursos interativos que enriquecem o aprendizado. (TEOTONIA; MOURA, 2020, p. 54)

Em resumo, a Sala de Aula Invertida é uma metodologia que está transformando a educação convencional. Ela capacita os alunos a assumirem um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, promovendo a discussão, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. Ao permitir que o tempo em sala de aula seja aproveitado da melhor maneira possível, a Sala de Aula Invertida está moldando a forma como pensamos sobre o processo educacional e, ao fazê-lo, está preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução.

6. APRENDIZAGEM COLABORATIVA: O CONHECIMENTO ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO

A Aprendizagem Colaborativa é uma abordagem educacional que abraça a ideia de que o conhecimento é melhor construído de maneira coletiva, em vez de isoladamente. Essa metodologia enfatiza a cooperação entre os alunos, encorajando a troca de ideias, a construção conjunta de conhecimento e a resolução de problemas em grupo. Esse ambiente de aprendizado promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, incluindo a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e o pensamento crítico.

Segundo Berbel (2011) o cerne da Aprendizagem Colaborativa está a crença de que os estudantes podem se beneficiar enormemente ao compartilhar seus conhecimentos e experiências. Em vez de competirem entre si, eles são incentivados a colaborar, aprender uns com os outros e construir um entendimento mais profundo dos tópicos estudados

Uma das principais características dessa abordagem é a promoção da interação entre os alunos. Em um ambiente colaborativo, os estudantes frequentemente trabalham juntos em projetos, discutem ideias e resolvem problemas em grupo. Isso cria oportunidades para que eles compartilhem perspectivas diferentes, explorem soluções criativas e fortaleçam suas habilidades de resolução de problemas. (SOUZA, et al., 2014, p. 54)

A Aprendizagem Colaborativa não se limita à sala de aula. Ela pode ser aplicada em diversas situações, incluindo projetos de grupo, atividades de aprendizado online, discussões em fóruns e muito mais. O objetivo é criar um ambiente no qual os alunos se sintam à vontade para contribuir com suas ideias, fazer perguntas, oferecer feedback construtivo e trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns.

Para Teotonia; Moura (2020) essa abordagem pedagógica também ajuda a desenvolver habilidades sociais vitais. A comunicação eficaz é fundamental em ambientes de aprendizado colaborativo, já que os alunos precisam articular suas ideias, ouvir atentamente os outros e expressar seus pensamentos de maneira clara e respeitosa. Além disso, o trabalho em equipe é incentivado, o que prepara os alunos para futuras interações profissionais e sociais.

Segundo Berbel (2011) o pensamento crítico é outra habilidade que floresce na Aprendizagem Colaborativa. À medida que os alunos interagem, discutem e resolvem problemas em grupo, é desafiado a avaliar informações, considerar diferentes perspectivas e tomar decisões informadas. Essa prática constante de pensamento crítico os capacita a analisar questões de maneira mais profunda e a tomar decisões embasadas em evidências.

Em resumo, a Aprendizagem Colaborativa é uma abordagem que valoriza a cooperação e a construção coletiva de conhecimento. Ela não apenas fortalece habilidades essenciais, como

a comunicação, o trabalho em equipe e o pensamento crítico, mas também cria um ambiente de aprendizado que promove uma compreensão mais rica e significativa dos tópicos estudados. Essa metodologia não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os equipa com as habilidades necessárias para prosperar em uma sociedade cada vez mais colaborativa e interconectada.

7. GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM EM UMA JORNADA DIVERTIDA

A gamificação Introduce elementos de jogos e mecânicas de jogo na educação para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. Os alunos competem, ganham recompensas e avançam em sua jornada educacional. Para Morán (2017) uma abordagem educacional que tem o poder de revolucionar o processo de aprendizagem, transformando-o em uma jornada envolvente, motivadora e, acima de tudo, divertida. Essa metodologia introduz elementos de jogos e mecânicas de jogo na educação, fazendo com que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizado.

A essência da gamificação é simples, ela traz para a sala de aula a mesma sensação de empolgação, desafio e recompensa que os jogos oferecem. Os alunos são apresentados a cenários educacionais nos quais eles competem, ganham recompensas e avançam em sua jornada educacional, como se estivessem progredindo em um jogo. Esses elementos de jogos incluem pontos, níveis, missões, conquistas, classificações e até mesmo competições. (SOUZA, 2014, p. 85).

Um dos principais benefícios da gamificação é o aumento da motivação dos alunos. O desejo de ganhar pontos, subir de nível e conquistar prêmios transforma a aprendizagem em uma experiência atraente. Os alunos se tornam mais engajados e dedicados, uma vez que estão imersos em um ambiente que reflete as dinâmicas de jogos que tanto apreciam.

Segundo Morán (2017) a gamificação também promove a resolução de problemas e o pensamento crítico. Os alunos frequentemente enfrentam desafios e quebra-cabeças que requerem soluções criativas e estratégicas. Eles precisam aplicar o conhecimento de maneira eficaz para avançar no jogo, o que fortalece suas habilidades cognitivas. Além disso, a gamificação promove a aprendizagem colaborativa. Os alunos podem formar equipes, competir uns contra os outros de maneira saudável e colaborar para alcançar objetivos comuns. Isso desenvolve habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e empatia.

Para Teotonia; Moura (2020) a personalização do aprendizado é outra característica marcante da gamificação. Os alunos têm a liberdade de escolher caminhos de aprendizado que se adequem às suas preferências e necessidades individuais. Isso permite que cada aluno

avance em seu próprio ritmo e de acordo com suas habilidades, o que é um dos pilares da gamificação. A gamificação não se limita apenas às salas de aula tradicionais; ela também pode ser aplicada em ambientes de ensino online. Plataformas educacionais e aplicativos interativos frequentemente adotam elementos de jogos para criar uma experiência de aprendizado mais envolvente e atraente.

Para Souza, et al. (2014), a gamificação é uma metodologia que faz da aprendizagem uma aventura emocionante. Ela motiva os alunos a se dedicarem, desafia suas habilidades, promove a aprendizagem colaborativa e personaliza o processo de aprendizado. Ao introduzir elementos de jogos na educação, a gamificação está moldando a forma como vemos o aprendizado e, ao fazê-lo, está preparando os alunos para serem solucionadores de problemas ágeis e motivados em suas vidas acadêmicas e além.

8. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): O CONHECIMENTO ATRAVÉS DA PRÁTICA

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia educacional que coloca os alunos no centro do processo de aprendizado, desafiando-os a investigar, criar e apresentar soluções para problemas complexos. Essa abordagem inovadora não apenas promove a aplicação prática do conhecimento, mas também prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real de maneira eficaz.

Segundo Diesel, Neumann Martins (2017). Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos são confrontados com questões desafiadoras que requerem investigação, análise e resolução criativa. Esses projetos podem abranger uma ampla variedade de tópicos e frequentemente envolvem uma abordagem interdisciplinar, permitindo que os alunos explorem conexões entre diferentes áreas de conhecimento. Um dos aspectos mais cativantes da ABP é a sua ênfase na aplicação prática do conhecimento. Em vez de aprender apenas por memorização, os alunos são incentivados a usar o que aprenderam para criar soluções tangíveis. Isso não apenas reforça a compreensão do conteúdo, mas também demonstra a relevância do aprendizado no mundo real.

Souza, et al. (2014) a ABP não se limita ao ambiente da sala de aula. Os projetos frequentemente envolvem parcerias com a comunidade ou com organizações externas, proporcionando aos alunos a oportunidade de abordar problemas do mundo real. Essas experiências enriquecedoras não apenas ampliam seu entendimento, mas também os preparam para enfrentar desafios do mundo real. Essa metodologia também incentiva o desenvolvimento de uma variedade de habilidades. Os alunos precisam trabalhar em equipe, comunicar suas ideias de maneira eficaz, pensar de forma crítica e demonstrar resiliência diante de desafios. Essas habilidades são essenciais para o sucesso em suas futuras carreiras e em suas vidas pessoais.

A Aprendizagem Baseada em Projetos também promove a autonomia dos alunos. Eles têm a liberdade de explorar tópicos de seu interesse e determinar como abordar um projeto. Isso os capacita a assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado e a se tornarem aprendizes independentes. Além disso, a ABP é altamente personalizável. Os projetos podem ser adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que o aprendizado seja significativo e relevante para cada um.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia que promove o aprendizado ativo e prático. Ela desafia os alunos a investigar, criar e apresentar soluções para problemas complexos, frequentemente em um contexto interdisciplinar. Essa abordagem incentiva a aplicação prática do conhecimento, desenvolve uma ampla gama de habilidades e prepara os alunos para enfrentar desafios do mundo real com confiança e criatividade. A ABP não apenas molda a forma como aprendemos, mas também como aplicamos nosso conhecimento em um mundo em constante evolução.

Para Diesel, Neumann Martins (2017) a implementação eficaz dessas metodologias ativas requer uma formação docente contínua e um comprometimento com a transformação do ambiente educacional. À medida que a tecnologia continua a moldar a maneira como aprendemos e ensinamos, a adoção dessas abordagens dinâmicas pode desempenhar um papel crucial na preparação dos alunos para um mundo em constante evolução e na capacitação dos professores para enfrentar os desafios contemporâneos.

9. AS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA VISANDO A FORMAÇÃO TENDO COMO BASE NO PROTAGONISMO E NA AUTONOMIA DO DISCENTE

Nas últimas décadas, inegáveis mudanças sociais desencadearam uma necessária adaptação no âmbito escolar e no modelo educacional. Nesse cenário, os estudantes não estão mais limitados a um único espaço físico; eles se tornaram globais, conectados e imersos em um fluxo constante de informações em constante mutação. Essa dinâmica ressalta a discussão sobre o papel dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem, colocando-os em uma posição central e não mais secundária, onde são meros espectadores passivos dos conteúdos apresentados (ABREU, 2009).

Nesse contexto em constante transformação, as metodologias ativas surgem como uma oportunidade para ativar o processo de aprendizagem dos estudantes, colocando-os no centro desse processo, ao invés de mantê-los na posição passiva de meros receptores de teorias. Em contraste com o método tradicional, que enfatiza a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, as metodologias ativas valorizam a prática como ponto de partida para a teoria Abreu (2009). A mudança de paradigma do "ensinar" para o "aprender" desloca o foco do professor para o aluno, que assume a responsabilidade por seu próprio aprendizado (SOUZA, 2014, p. 285).

A característica fundamental de uma abordagem baseada em metodologias ativas de ensino é a maior autonomia e participação efetiva do aprendiz na sala de aula. Essa abordagem requer uma variedade de atividades e construções mentais por parte do aluno, incluindo leitura, pesquisa, observação, imaginação, coleta e organização de dados, formulação e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, exploração de suposições, síntese, aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomada de decisões (SOUZA, 2014).

Em contraste, no ensino tradicional, que se baseia na mera transmissão de conteúdos, o estudante assume uma postura passiva perante os processos de ensino e aprendizagem, limitando-se a receber e absorver um volume significativo de informações apresentadas pelo professor. Frequentemente, falta espaço para que o estudante se manifeste e adote uma postura crítica. No entanto, ao empregar práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, o estudante assume uma postura ativa, exercitando uma atitude crítica e construtiva que o prepara de maneira mais eficaz para sua futura atuação profissional (BERBEL, 2011).

Essa abordagem ativa coincide com a visão de Paulo Freire (2015), que enfatiza a necessidade de estimular os alunos a pensarem autonomamente. Para alcançar esse objetivo,

o professor deve criar um ambiente no qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias, aceitar pontos de vista diferentes dos seus e avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILL, 2002, p. 196).

Em síntese, a implementação de metodologias ativas na sala de aula visa capacitar os estudantes a se tornarem protagonistas ativos em seu próprio processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, a reflexão crítica e a construção do conhecimento. Esse enfoque pedagógico prepara os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, promovendo uma formação mais rica, significativa e relevante.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios e demandas do século XXI. Apesar dos desafios envolvidos na implementação das metodologias ativas, é crucial reconhecer o potencial transformador que elas têm na educação. Ao capacitar os alunos a serem protagonistas de seu próprio aprendizado, as metodologias ativas os preparam para a vida e para a construção de um futuro melhor.

Dessa forma, a necessidade de tornar o aprendiz autônomo em seu processo de aprendizagem é uma preocupação legítima e pertinente. As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma resposta promissora, capaz de proporcionar uma educação mais significativa, engajadora e preparatória para os desafios contemporâneos. Portanto, é fundamental que educadores, gestores e demais envolvidos na área da educação se engajem na implemen-

tação e desenvolvimento contínuo dessas abordagens pedagógicas inovadoras. Somente assim transformar o cenário educacional e promover uma educação de qualidade para poderemos todos. Garantir a aplicação consistente e eficaz das metodologias ativas de aprendizagem requer um compromisso contínuo com o aprimoramento profissional dos docentes e uma infraestrutura adequada nas instituições de ensino. A formação de professores e a disponibilidade de recursos tecnológicos são elementos essenciais para viabilizar a implementação das metodologias ativas.

Além disso, é importante considerar a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes. Nem todos os alunos se adaptam da mesma forma às metodologias ativas, portanto, é necessário oferecer suporte e acompanhamento individualizado para garantir que todos possam se beneficiar das melhores práticas de ensino.

Em um mundo em constante evolução, onde o acesso à informação é praticamente ilimitado, é essencial preparar os estudantes para serem aprendizes ao longo da vida. As metodologias ativas de aprendizagem oferecem uma abordagem pedagógica inovadora que incentiva a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Contudo, é preciso destacar a importância de uma formação docente adequada e contínua para a implementação efetiva das metodologias ativas. Os professores precisam ser capacitados para atuarem como facilitadores do processo de aprendizagem, mediando o conhecimento e orientando os alunos em suas descobertas.

Além disso, é fundamental considerar a relevância da infraestrutura e dos recursos tecnológicos nas instituições de ensino. O acesso a dispositivos eletrônicos, internet e ferramentas educacionais digitais é essencial para a aplicação adequada das metodologias ativas e para o engajamento dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. P. de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BACICH, L.; TANZI NETO, A. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DIESEL, A., S. B., A. L., & NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 14(1), 268- 288. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acessado em: 13 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado em: 04 set. 2023.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. *Medicina*, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

TEOTONIA; MOURA. **Metodologias ativas na aprendizagem**: um desafio para o professor do século XXI. *Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos*. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209.

PAEBES-ALFA: UM ESTUDO SOBRE O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS DA PANDEMIA DA COVID-19

PAEBES-ALFA: A STUDY ON BEFORE, DURING AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC

DOI: 10.29327/5393049.1-10

Juliete de Oliveira Silva Araujo¹
Luana Frigulha Guisso²

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 o tema “PAEBES-Alfa 2018 a 2022: um estudo sobre o antecedente, o durante e pós pandemia da COVID 19 em uma escola municipal de Nova Venécia/ES”, tendo como objetivo buscar a percepção que o professor alfabetizador, de escola municipal de Ensino Fundamental em Nova Venécia/ES, tem sobre o modo de aplicação, diálogos e os resultados do PAEBES-Alfa durante a pandemia da Covid 19 entre os anos de 2018 a 2022. O estudo utilizou a pesquisa comparativa que permitiu analisar dados específicos e tirar conclusões sobre as semelhanças e diferenças dos resultados. Também foram utilizados os resultados da avaliação do PAEBES-Alfa, do terceiro trimestre de 2022, a fim de observar os professores envolvidos com o trabalho de alfabetização da escola pesquisada e registrar suas impressões acerca do que vivenciaram através dessa, bem como analisar se os resultados obtidos na avaliação foram impactados pelo isolamento imposto. Com a pesquisa verificou-se como ocorreu todo o processo de alfabetização por meio do ensino remoto e como os alunos foram preparados para realizar o PAEBES-Alfa no município de Nova Venécia/ES. Também foram identificados os impactos causados pelo ensino remoto durante a pandemia, visto que muitos professores relataram as dificuldades que os alunos enfrentaram, dificultando o processo de alfabetização. Outro ponto importante da pesquisa foi em relação ao comparativo dos resultados do PAEBES-Alfa, e quais os descritores que os alunos tiveram mais dificuldades, assim como constatar o nível de proficiência estudantil, observando como foi o desempenho nos quatro anos analisados.

Palavras-chave: PAEBES-Alfa. Alfabetização. Pandemia.

ABSTRACT

This article brings the theme “PAEBES-Alfa 2018 to 2022: a study on the antecedent, during and post pandemic of COVID 19 in a municipal school in Nova Venécia/ES”, with the objective of seeking the perception that the literacy teacher, of municipal elementary school in Nova Venécia/ES, has on the method of application, dialogues and results of PAEBES-Alfa during the Covid 19 pandemic between the years 2018 to 2022. The study used comparative research that allowed data to be analyzed specifications and draw conclusions about the similarities and differences of the results. The results of the PAEBES-Alfa evaluation, from the third quarter of 2022, were also used in order to observe the teachers involved in the literacy work of the researched school and record their impressions about what they experienced through it, as well as analyzing whether the results obtained in the evaluation were impacted by the imposed isolation. With the research, it was verified how the entire literacy process occurred through remote teaching and how students were prepared to take the PAEBES-Alfa in the municipality of Nova Venécia/ES. The impacts caused by remote teaching during the pandemic were also identified, as many teachers reported the difficulties that students faced, making the literacy process difficult. Another important point of the research was in relation to the comparison of the PAEBES-Alfa results, and which descriptors the students had the most difficulties with, as well as verifying the level of student proficiency, observing how the performance was in the four years analyzed.

Keywords: PAEBES-Alpha, literacy, pandemic.

1. INTRODUÇÃO

A educação, no mundo, causada pela pandemia da Covid-19 foi de extrema preocupação para todos os chefes de estado, gestores educacionais e sociedade civil, pois, a pandemia levou os países a adotar políticas rígidas de distanciamento social, resultando no fechamento de escolas, introduzindo, desse modo, o ensino remoto.

No Estado do Espírito Santo, para que fossem desenvolvidas as aulas no ensino remoto, foi criado o Programa EscoLAR, que objetivou estimular a oferta de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), utilizando tecnologias voltadas para a aprendizagem dos alunos como vídeo aulas por meio de redes sociais, como facebook, YouTube, WhatsApp, dentre outros. No município de Nova Venécia/ES, devido muitos alunos não terem acesso à internet, estes recebiam as APNPs no formato impresso, entregues pelas escolas.

Em 2021, as escolas públicas do Espírito Santo ainda não tinham retomado o ensino presencial, realizando revezamento de turmas, ou seja, algumas turmas participavam presencialmente das aulas e outras participavam por meio do ensino remoto, de acordo com as medidas adotadas e apresentadas pela Portaria Conjunta SEDU/SESA Nº 01-R, de 08 de agosto de 2020 e Decreto Nº 4740-R, de 29 de setembro de 2020.

O PAEBES-Alfa, tem como objetivo aferir a aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática (as quatro operações e resolução de problemas) das crianças do ciclo de alfabetização matriculadas no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

O objetivo geral deste artigo é compreender qual a percepção dos professores alfabetizadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Rodrigues Leite de Nova Venécia/ES, tem sobre o modo de aplicação, diálogos e os resultados do PAEBES-Alfa nos períodos antecedente, durante e pós pandemia da Covid-19, entre os anos de 2018 a 2022.

O estudo utilizou a pesquisa comparativa que permitiu analisar dados específicos e tirar conclusões sobre as semelhanças e diferenças dos resultados do PAEBES-Alfa nos anos de 2018 a 2022. Também foram utilizados os resultados da avaliação do PAEBES-Alfa, realizada no terceiro trimestre de 2022, com o objetivo de observar os professores envolvidos com o trabalho de alfabetização da escola de pesquisa e registrar suas impressões acerca do que vivenciaram através dessa avaliação em 2022, bem como analisar se os resultados obtidos na avaliação foram impactados pelo isolamento imposto.

2. CONTEXTO EDUCACIONAL NA PANDEMIA

A suspensão global do ensino presencial representou um desafio assustador para líderes gestores, professores e alunos. Como resultado, eles foram obrigados a se adaptar a um novo

modelo educacional que exige o uso de educação online e tecnologias digitais. Essa transformação exigiu uma adaptação sem precedentes por parte dos educadores, que tiveram que transferir e modificar suas metodologias e práticas pedagógicas para acomodar ambientes de aprendizagem online. Essa mudança, que os estudiosos apelidaram de “ensino remoto de emergência”, foi necessária para garantir a continuidade do aprendizado durante esses tempos sem precedentes (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

As tecnologias digitais de ponta estão revolucionando a forma como os programas educacionais são estruturados, permitindo maior flexibilidade e mobilidade. No âmbito da educação a distância, diversos cenários inventivos e estratégias pedagógicas estão sendo empregados para criar propostas educacionais mais flexíveis. Essas iniciativas visam superar os paradigmas tradicionais e atender as crescentes necessidades de uma geração de estudantes totalmente imersos em nossa sociedade do conhecimento e da informação (VIEIRA, 2018).

Porém, as experiências de aprendizado on-line cuidadosamente projetadas são marcadamente distintas dos métodos de aprendizado remoto adotados às pressas aos quais as instituições educacionais recorreram durante a pandemia da Covid-19.

Os professores prestavam tutoria online, disponibilizavam material online e interagem com seus alunos de forma síncrona ou assíncrona, com escassa interatividade e feedback insuficiente (ALMEIDA e ALVES, 2020; VASCONCELOS SOARES e COLARES, 2020). Independentemente da estratégia e abordagem utilizada, sendo indispensável garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos. Para Ferreira e Gonçalves (2020), as medidas de igualdade, equidade e inclusão na educação devem levar em conta a diversidade dos alunos no país, sobretudo ao nível do acesso a ferramentas como a Internet e computador, as suas condições socioeconômicas, se os alunos precisam de acompanhamento adicional.

3. PAEBES ALFA PÓS PANDEMIA

Pesquisadores, como Arruda (2020), concordam que a substituição de aulas presenciais por métodos alternativos de ensino resultou em uma defasagem educacional significativa na aquisição dos conhecimentos dos alunos, principalmente em alunos em fase de alfabetização. A mudança entre os ambientes de aprendizagem teve um impacto direto nos alunos, seja estimulando-os a participar de aulas virtuais ou deixando-os com dificuldades para acessar os recursos necessários para o ensino à distância. Isso exacerbou a defasagem de aprendizagem existente, levando a um aumento do abandono escolar e à distorção idade-série (PAEBES, 2021).

A mudança repentina para salas de aula virtuais e recursos digitais exigiu que os professores ajustassem rapidamente sua rotina escolar, sendo um grande desafio para os

professores que ainda utilizam práticas pedagógicas de forma tradicional e dificuldades para lidar com as novas tecnologias.

Em resposta às medidas de distanciamento social, a maioria das instituições educacionais adotou a educação digital para mitigar o impacto do isolamento na aprendizagem. Essas instituições criaram soluções para permitir que alunos e famílias com acesso à Internet pudessem prosseguir suas atividades acadêmicas por meio de mídias digitais durante a pandemia em andamento.

À medida que as escolas voltam ao ensino presencial, é vital priorizar uma abordagem ponderada e equitativa para retomar as jornadas educacionais dos alunos e evitar exacerbar as disparidades existentes no acesso e nas oportunidades, visto que muitos alunos não tiveram acesso à internet, tendo apenas atividades impressas para efetivar seus estudos. Além de preparar e organizar espaços seguindo as diretrizes de saúde e segurança, igual ênfase deve ser dada ao bem-estar emocional de alunos, educadores e equipe administrativa e pedagógica.

Para avaliar os efeitos da pandemia, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizou uma ampla pesquisa denominada “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, que examinou todos os níveis da Educação Básica. Os resultados deste estudo servem como um recurso valioso para o desenvolvimento de estratégias e políticas destinadas a mitigar o impacto da crise da saúde na educação. A pesquisa foi respondida por 99,7% das escolas do estado do Espírito Santo que somam 3.039 instituições, participaram da pesquisa.

Pode-se verificar que os professores utilizaram estratégias e ferramentas na época da pandemia, buscando dar continuidade na alfabetização dos alunos de 1º a 3º Ano dos Anos iniciais.

Em relação ao desempenho dos alunos no PAEBES ALFA, foi observado que 18.812 alunos tiveram maior desempenho no modelo de ensino por revezamento (ensino híbrido), sendo a variação mínima na 3ª série (entre 2 e 3 unidades acima) e máxima no 5º ano (6 e 7 unidades acima) (CAMIOTI, 2022).

Já no modelo presencial foi de 6086 alunos, os quais apresentaram desempenho acima da proficiência média somente na 3ª série (entre 2 e 4 unidades acima), menos em Língua Portuguesa que conseguiram o desempenho abaixo da proficiência média em 4 unidades.

Após o súbito surto de pandemia, as escolas tiveram que adotar novas formas de ensino, implantado com pouca preparação. Assim, fica evidente que esse modelo, desconhecido para professores, alunos, famílias, escolas tem levado ao baixo desempenho dos alunos. Vale ressaltar que os alunos que dividiram seu tempo de aprendizado entre casa e escola apresentaram melhor desempenho do que seus colegas exclusivamente presenciais. Uma teoria possível para isso é que o modelo de revezamento permitiu turmas menores devido a medidas de distanciamen-

mento social, permitindo que os professores dessem atenção mais concentrada. Além disso, durante o período de aprendizado em casa, os alunos se envolveram em atividades assíncronas que foram reforçadas presencialmente na semana seguinte.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para atingir o objetivo da pesquisa foi realizada entrevista semiestruturada com seis professores (as) da escola investigada atuantes no 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental anos iniciais, o diretor e pedagogo (a), buscando analisar o desempenho dos alunos no PAEBES-Alfa entre os anos de 2018 a 2022. As entrevistas ocorreram nos meses de setembro e outubro deste ano de 2023.

Conforme abordado, a entrevista foi em relação a como os professores desenvolvem a avaliação em classes de alfabetização. Pelo relato de cada professor percebemos que todos buscam trabalhar as habilidades como ler, escrever e interpretar textos, e aprender as quatro operações e resolver situações problemas, necessárias para que o aluno seja alfabetizado.

Posteriormente a pesquisadora conversou com os professores em relação ao PAEBES-Alfa e a alfabetização pós-pandemia, questionando primeiramente se eles tiveram conhecimento dos resultados da avaliação do PAEBES-Alfa após a pandemia da Covid-19. Dois professores relataram não ter tido acesso aos resultados, porém os outros quatro responderam que sim, que tiveram conhecimento tanto pelo site do CAED, quanto por meio do planejamento das ações que seriam desenvolvidas no ano de 2023.

Diante dos resultados da avaliação, o que mais surpreendeu os professores que tiveram acesso a estes foi que apesar da pandemia, os alunos conseguiram bons resultados, mesmo participando das aulas de forma híbrida.

Ao perguntar quais os aspectos que eles apontam nos resultados do PAEBES-Alfa, no que se refere às melhorias na alfabetização. Os professores relataram que os aspectos observados foram que as habilidades e os descritores não foram consolidados, devido no ano de 2020 os alunos não frequentarem as aulas presencialmente na escola, ou seja, a dificuldade apresentada pelos alunos foi à falta de contato direto com o professor.

Ficou claro, pela fala dos professores, que as defasagens são grandes na alfabetização devido o momento pandêmico e pós-pandêmico e que para que haja a superação dessas defasagens, se faz necessários buscar novas estratégias de trabalho.

Para a análise comparativa nos anos de 2018 e 2019 em relação ao PAEBES-Alfa, foi necessária à coleta de dados através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED.

Evidenciamos que a aprendizagem de leitura e escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, ocorre de modo praticamente igual, em relação à estado, município e escola

nos anos de 2018 e 2019. Outro ponto observado foi em relação às proficiências de leitura e escrita, onde percebe-se que os estudantes possuem proficiência maior na escrita tanto no ano de 2018 quanto 2019, apresentando uma proficiência média de 630,6 na escola no ano de 2018, e 614,5 no ano de 2019, superando a média de estado (593,4) e município (611,6).

Analisando individualmente a proficiência de leitura, observa-se que a escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite teve uma queda, pois tinha uma proficiência média de 574,9 em 2018 e teve em 2019 uma média de 546,2. Porém, nessa média os alunos estão no nível proficiente, ou seja, os estudantes alcançaram este padrão, pois demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.

Na proficiência da escrita a escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite também teve uma queda. Em 2018 atingiu 630,6 pontos de proficiência média, enquanto que em 2019 obteve 614,5 pontos.

Percebemos melhor desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, visto que a proficiência média no estado é de 588,3 enquanto que na Matemática foi de 487,8, assim como no município e escola as médias maiores também foram na Língua Portuguesa nos dois anos analisados.

Em uma análise mais detalhada da escola, na proficiência média em Língua Portuguesa, a escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite, assim como na leitura e escrita apresenta uma queda na proficiência média, pois obteve 620,7 pontos de média em 2018 e baixou para 604,8 pontos em 2019. Em ambos os anos os estudantes estão no nível avançado. Porém vale ressaltar que ainda que a média de proficiência da escola esteja nesse padrão de desempenho, isso não significa que todos os estudantes da escola alcançaram o mesmo padrão. Na Matemática a escola elevou alguns pontos na proficiência média, pois obteve 472,6 pontos em 2018 e subiu para 495,8 pontos em 2019. Nessa média, os alunos estão no nível proficiente.

Evidencia-se que os estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, estão no nível de desempenho proficiente, ou seja, os estudantes demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem na Língua Portuguesa no ano de 2018 em nível de estado. Já no município e na escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite apresenta nível avançado na Língua Portuguesa.

Em relação à Matemática, tanto no ano de 2018 quanto no ano de 2019, os estudantes apresentam um nível de desempenho menor que a Língua Portuguesa, porém encontram-se no nível de desempenho proficiente, estando acima do básico no estado, município e na escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite.

Nesse momento analisaremos o gráfico 1, construído a partir dos resultados da avaliação do PAEBES-Alfa de 2018 e 2019 da proficiência média de leitura e escrita do 2º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Gráfico 1 - Proficiência e padrão de desempenho na leitura e escrita PAEBES-Alfa - 2018-2019 – 2º Ano



Fonte – PAEBES ALFA

Foi observado que a proficiência média mais alta permanece na escrita nessa etapa de ensino no estado, município e na escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite, porém, observa-se um crescimento do desempenho dos estudantes em relação à leitura no ano de 2019, chegando à 795,2 pontos, que de acordo com a tabela de padrões de desempenho os alunos passam do nível proficiente para avançado, ou seja, eles conseguem desempenhar suas habilidades além do esperado.

Em relação à escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite, analisando individualmente a leitura, observa-se que a mesma teve um crescimento significativo na proficiência média, visto que obteve 688 pontos em 2018, subindo para 795,2 pontos em 2019. Assim, os alunos do 2º Ano dos Anos Iniciais passaram do nível proficiente para o nível avançado, ou seja, os estudantes tiveram avanços significativos na aprendizagem, demonstrando desempenho acima do esperado.

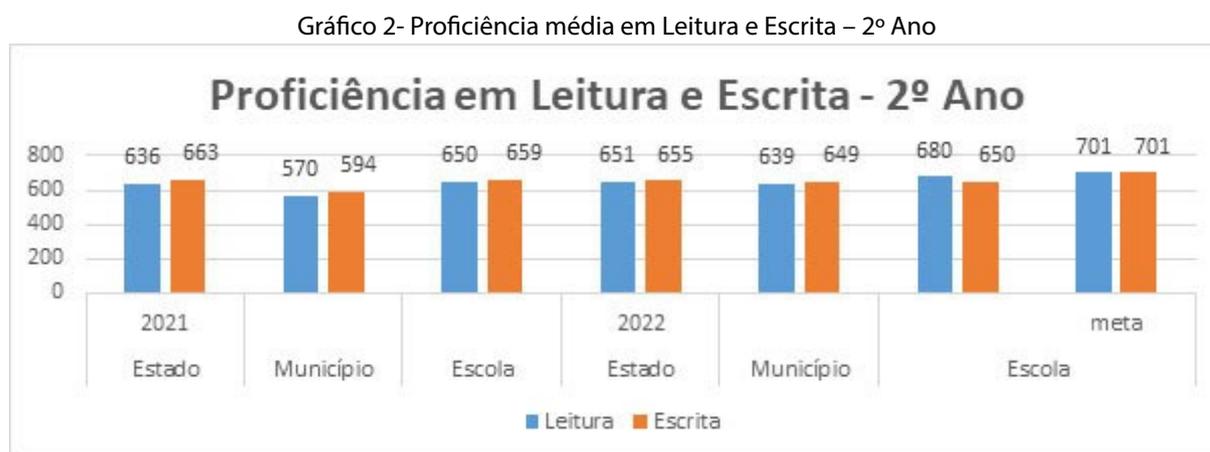
Na escrita a escola também um excelente índice tanto no ano de 2018 quanto no ano de 2019. Em ambos os anos os alunos estão no nível avançado, ou seja, apresentam desempenho acima do esperado e continuaram evoluindo, pois obtiveram 747,4 pontos em 2018 e 785 pontos em 2019.

Outro ponto observado foi que na Língua Portuguesa e Matemática o nível de desempenho na escola em 2019 teve um crescimento significativo em relação à 2018, passando de 533,4 para 631,6 pontos, permanecendo no nível avançado na Língua Portuguesa e na Matemática passaram do proficiente para o avançado, pois os estudantes passaram a apresentar um desempenho melhor que o esperado no ano de 2019. Outro ponto que pode ser observado é que não há uma desigualdade de conhecimento entre estado, município e escola, pois ambos têm a média de desempenho parecida.

No ano de 2020, foram suspensas as aulas presenciais de 99,3% das escolas brasileiras por aproximadamente 279 dias, considerando as escolas públicas e privadas. No Espírito Santo, 99,9 % das escolas públicas e privadas não tiveram aulas presenciais no ano de 2020 (100% das escolas públicas), em média, por 257 dias (199 dias nas escolas estaduais e 272 dias nas municipais), não podendo ser aplicada as avaliações externas. Dessa forma não faremos comparativo incluindo o ano de 2020, visto que não ocorreu PAEBES-Alfa nesse ano.

Desse modo, passamos para a análise dos anos de 2021 e 2022, ressaltando que devido à pandemia o PAEBES-Alfa avaliou apenas os alunos do 2o Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Também não conseguimos acesso aos resultados do PAEBES-Alfa no estado. Assim, a análise será realizada apenas com os dados obtidos no município e escola.

Em relação a proficiência média em leitura e escrita a partir dos resultados da avaliação do PAEBES-Alfa de 2021 e 2022 da proficiência média de leitura e escrita do 2º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.



Fonte – SME Nova Venécia

Observamos que a Escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite, teve melhor desempenho que o município tanto na leitura quanto na escrita no ano de 2021, obtendo 650 pontos na leitura e 659 na escrita superando a média do estado que foi de 636 pontos, enquanto que o município obteve 571 pontos na leitura e 594 na escrita. Com esses resultados os estudantes do município estão no nível proficiente e os da escola estão no nível avançado, pois demonstraram um desempenho acima do esperado em seu nível de escolaridade.

Analisando, mas especificamente o desempenho dos alunos da Escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite na leitura observamos que os alunos permaneceram no mesmo nível nos dois anos avaliados, ou seja, mesmo estando no nível avançado não continuaram avançando no processo de aprendizagem. O estado teve um avanço significativo, pois obteve 594 pontos em 2021 e 649 em 2022, passando do nível proficiente para o nível avançado. Assim, percebe-se que os estudantes do município tiveram crescimento na aprendizagem em relação à leitura.

Na escrita o município também teve avanços significativos, pois em 2021 obteve 594 pontos e no ano de 2022 obteve 639, passando do nível proficiente para o nível avançado. A Escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite também evoluiu na escrita passando de 659 pontos para 680, permanecendo no nível avançado, mas com evolução no desempenho dos alunos. Observamos que tanto município quanto escola estão dentro da média do estado

O gráfico 3 também foi construído a partir dos resultados da avaliação do PAEBES-Alfa de 2021 e 2022 mostrando a proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática do 2º Ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais no estado do Espírito Santo, município de Nova Venécia e da Escola Prof^a. Maria Rodrigues Leite.

Analisando o gráfico 3, evidenciamos que tanto o município quanto a escola tiveram avanços na Língua Portuguesa e Matemática nos dois anos analisados e ambos não diferem dos resultados do estado. Com este resultado os alunos que estão no município passaram do nível proficiente para o nível avançado em Língua Portuguesa, porém na Matemática mesmo tendo avanços, permaneceram no nível proficiente.

Gráfico 3- Proficiência Média Língua Portuguesa e Matemática



Fonte - SME de Nova Venécia

Na escola os alunos também tiveram avanços significativos tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática. Na Língua Portuguesa de 568 pontos obtidos em 2021, passaram para 680 pontos em 2022, passando do nível proficiente para o nível avançado. Na Matemática os alunos tiveram um pequeno avanço, pois obtiveram 520 pontos em 2021 e passaram para 553 pontos em 2022, permanecendo no nível proficiente.

Portanto, o escopo analisado nesta pesquisa trouxe à tona mais semelhanças do que diferenças nas avaliações realizadas nos anos de 2018 a 2022, mostrando os níveis de proficiência na leitura, escrita, Língua Portuguesa e matemática, antes, durante e após a pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, constatou-se que os educadores entrevistados possuem uma compreensão clara do conceito de alfabetização e sua importância. Eles estão empenhados em promover a compreensão do sistema alfabético entre seus alunos e aplicam seus conhecimentos de forma eficaz em suas práticas de ensino. Para melhorar a sua abordagem

pedagógica, os professores implementam diversas estratégias, incluindo a melhoria das suas metodologias de ensino e o fornecimento de apoio adicional aos alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

O isolamento induzido pela pandemia resultou em interações sociais restritas, limitadas aos familiares imediatos. Além da escola, onde as crianças interagiam com os seus pares, as trocas significativas entre os indivíduos eram quase inexistentes. O espaço físico disponível para atividades recreativas também era limitado ou inexistente, levando à diminuição das atividades psicomotoras.

Diante de tantas dificuldades, é necessário olhar para essas crianças que retornam à educação presencial sem alfabetização sob uma luz diferente, fazer um acompanhamento individualizado e preparar um mediador para descobrir quais habilidades cada criança precisa desenvolver.

A implementação de políticas orientadas para a restauração da aprendizagem deve ser uma prioridade máxima. Isto pode ser conseguido através de estratégias como o aumento da carga de trabalho das crianças, a formação contínua dos professores e a oferta de reforço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O. & ALVES, L. R. G. (2020). **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual.** Debates em Educação, 12(28).

ARRUDA, E. P. (2020). **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.

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

CAMINOTI Jacqueline Medeiros; JÚNIOR, Domingos Rodrigues de Souza, Fernanda; SANTOS, Juliati dos; ZUCOLLOTO, Giselle Perez. Paebes/Paebes Alfa 2021: a análise de fatores contextuais que impactaram o desempenho dos estudantes do Espírito Santo no período da pandemia. **Revista Interdisciplinar da FARESE**, v. 04, Ed. Esp. Anais da III Jornada Científica do Grupo Educacional FAVENI, p. 132-137, 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.** Vitória (ES): SEDU, 2009.

FERREIRA, A. R., & GONÇALVES, D. (2020). Políticas educativas em tempos de COVID em Portugal: que relação com a igualdade, equidade e inclusão em educação? **Revista Galega de Educación**, 49-52.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HODGES, Charles et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v.2, p. 1-12, 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** - Ciefel/IEL/Unicamp, 2005.

LOTSCH, V.O; **Alfabetização e letramento I**, [recurso eletrônico], São Paulo, Cengage, 2016.

MOREIRA, J. A., HENRIQUES, S., & BARROS, D. M. V. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, 2020, 351- 364.

PORTELA, Máira Miranda. **Alfabetização matemática: um paralelo entre a avaliação nacional e cenários estaduais**. Dissertação. 2016. Universidade Federal de Juíz de Fora.

SOARES, M. **Letramento – Um tema em três gêneros** – Autêntica. p. 128 - 08 de janeiro de 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

VIEIRA, M. F. (2018). **A Gestão de EaD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas**. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade Aberta.

NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES E TESSITURAS NAS APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

NEUROSCIENCES AND EDUCATION: RELATIONSHIPS AND TESSTURES IN THE LEARNING OF PROFESSIONAL EDUCATION STUDENTS

DOI: 10.29327/5393049.1-11

Liza Andréa dos Santos Silveira¹
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

A neuroeducação é um campo de atuação emergente, no qual colaboram tanto educadores quanto neurocientistas. Nesse campo, especialidades como neurociência, psicologia, ciências cognitivas e educação convergem para melhorar os métodos de ensino e os programas escolares. Assim, este estudo tem como objetivo compreender as contribuições da neurociência para os alunos da educação profissional do Curso Técnico de Administração da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Filomena Quitiba”, utilizando mapas mentais. A fundamentação teórica foi embasada em autores que se aprofundaram na temática, como Buzan (2009; 2019); Cosenza e Guerra (2011); Jensen (2011); Masini e Moreira (2020), dentre outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, de cunho descritivo, experimental e observacional, desenvolvida em duas turmas de 2º ano do Curso Técnico de Administração da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Filomena Quitiba”, no município de Piúma-ES. A pesquisa ação foi realizada ao longo de seis aulas e, a fim de investigar o domínio do mapeamento mental dos alunos, sua atitude em relação ao aprendizado e compreensão do conteúdo após a utilização e confecção do mapa mental, foi organizado um questionário para avaliar qualitativamente o efeito do aprendizado dos alunos. Os resultados demonstraram que o uso de mapas mentais como ferramenta pedagógica foi benéfico para o processo de ensino e aprendizagem, o que foi demonstrado pelos mapas mentais construídos pelos alunos. Assim, pode-se afirmar que esta estratégia foi benéfica para desenvolver habilidades de associação, compreensão, exemplificação, análise e síntese, criatividade e metacognição, que são relevantes na medida em que não é mais suficiente apenas memorizar os conteúdos, mas que se aprenda de fato. Conclui-se, portanto, que a estratégia de mapeamento mental é uma boa forma de promover uma aprendizagem significativa, pois permite que os alunos utilizem seus conhecimentos e que estes sirvam de âncora para as ideias que surgem e que são ordenadas de acordo com a construção individual de cada aluno.

Palavras-chave: Neurociências, Neuroeducação, Mapa Mental.

ABSTRACT

Neuroeducation is an emerging field of activity, in which both educators and neuroscientists collaborate. In this field, specialties such as neuroscience, psychology, cognitive sciences and education converge to improve teaching methods and school programs. Thus, this study aims to understand the contributions of neuroscience to professional education students in the Technical Administration Course at the “Professora Filomena Quitiba” State School of Elementary and Secondary Education, using mental maps. The theoretical foundation was based on authors who delved deeper into the topic, such as Buzan (2009; 2019); Cosenza and Guerra (2011); Jensen (2011); Masini and Moreira (2020), among others. The methodology used was action research, of a descriptive, experimental and observational nature, developed in two 2nd year classes of the Technical Administration Course at the State School of Elementary and Secondary Education “Professora Filomena Quitiba”, in the municipality of Piúma-ES. The action research was carried out over six classes and, in order to investigate the students' mastery of mental mapping, their attitude towards learning and understanding of the content after using and creating the mind map, a questionnaire was organized to qualitatively evaluate the effect of student learning. The results demonstrated that the use of mind maps as a pedagogical tool was beneficial for the teaching and learning process, which was demonstrated by the mind maps constructed by the students. Thus, it can be said that this strategy was beneficial to develop skills of association, understanding, exemplification, analysis and synthesis, creativity and metacognition, which are relevant as it is no longer enough to just memorize the content, but to learn from fact. It is concluded, therefore, that the mind mapping strategy is a good way to promote meaningful learning, as it allows students to use their knowledge and for it to serve as an anchor for the ideas that arise and which are ordered according to the construction individual for each student.

Keywords: Neurosciences, Neuroeducation, Mind Map.

1. INTRODUÇÃO

Uma nova educação, que atenda às necessidades sociais, emocionais e físicas de todos os estudantes, é possível e necessária. Esse novo olhar é proporcionado pela neuroeducação, uma abordagem integrativa e transdisciplinar, cujo objetivo é aprimorar os processos de ensino e aprendizagem com base no conhecimento científico sobre o funcionamento do cérebro. A neuroeducação é um campo de atuação emergente, no qual colaboram tanto educadores quanto neurocientistas. Nesse campo, especialidades como neurociência, psicologia, ciências cognitivas e educação convergem para melhorar os métodos de ensino e os programas escolares (COSENZA; GUERRA, 2011).

Desde a década de 1990 e especialmente a partir do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2002) sobre o nascimento de uma ciência da aprendizagem, há também um aumento no interesse de educadores e formuladores de políticas por questões relacionadas ao cérebro e à educação. No entanto, ainda há alguma hesitação e até resistência à noção de que os insights da neurociência possam ser aplicados em sala de aula e ainda há uma descrença em torno da neurociência educacional. Portanto, a tradução do conhecimento da neurociência para o campo da educação e sua aplicação bem-sucedida em ambientes educacionais não está totalmente estabelecida.

Apesar das percepções positivas sobre as vantagens do ensino baseado no cérebro na educação, esta tem sido pouco implementada nos processos educacionais, indicando que ainda existem desafios em vários níveis. Segundo Queiroz (2020), uma das questões-chave entre os educadores é o baixo conhecimento e conscientização sobre a pesquisa neurocientífica.

Assim, torna-se essencial que o professor possa repensar suas práticas, baseando-se nas contribuições que a neurociência pode oferecer. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica diante da possibilidade de contribuir com a compreensão da construção do conhecimento pelo estudante, compreendendo melhor como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e de que forma os recursos da aprendizagem significativa são eficazes.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo compreender as contribuições da neurociência para os alunos da educação profissional do Curso Técnico de Administração da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Filomena Quitiba”, utilizando mapas mentais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Neurociências e Neuroeducação

O cérebro é o órgão mais complexo do corpo, sendo responsável pelo pensamento, memória e aprendizagem que, apesar de ainda não se compreender totalmente como esta ocorre, neurocientistas têm uma ideia sobre como os principais processos funcionam. O cérebro lite-

ralmente muda quando aprende algo novo, ou seja, as células cerebrais são física e quimicamente alteradas e, quando lembra de algo que aprendeu anteriormente, essas mudanças são reativadas (BACICH; MORAN, 2018).

Entretanto, as células cerebrais não agem sozinhas; elas estão conectadas a outras células por circuitos neuronais, por isso conexões e associações são importantes para aumentar a compreensão. Se o conhecimento estiver isolado, é possível recuperá-lo, mas não se consegue usá-lo para resolver um problema. Por outro lado, ao tentar vincular novas informações a coisas que já se sabe, lembrar de uma delas ativa as outras e melhora a capacidade de responder a uma pergunta complexa (BUZAN, 2009).

Segundo Brockington (2011), é natural, ao aprender a fazer uma nova tarefa, imitá-la e copiá-la. Neurônios cerebrais específicos, chamados neurônios-espelho, ajudam a aprender essas tarefas, auxiliando a comparar visualmente uma atividade com uma ação lembrada no repertório da memória. São chamados de neurônios-espelho porque disparam tanto quando um indivíduo realiza uma atividade quanto quando a observa sendo realizada por outras pessoas. Assim, aprender é o processo de aquisição de novas informações, enquanto a memória se refere à persistência da aprendizagem em um estado que pode ser revelado posteriormente. Em outras palavras, a aprendizagem acontece quando uma memória é criada ou fortalecida pela repetição.

A neuroeducação é considerada uma nova disciplina, que surge da interação e inter-relação entre três diferentes campos do conhecimento neurociências, psicologia e educação, cujo principal objetivo é integrar conhecimentos sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro no campo educacional para ajudar a melhorar a prática pedagógica dos professores. Do campo das neurociências, a neuroeducação leva em consideração o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro; do campo da psicologia, refere-se a teorias sobre o funcionamento da cognição e do comportamento humano; e do campo da educação, se concentra principalmente em teorias e práticas pedagógicas que explicam como funcionam os processos de ensino e aprendizagem (BORTOLI; TERUYA, 2017).

A neuroeducação também é aplicável a outros fatores psicológicos como atenção, cognição, emoções, memória, controle executivo, motivação, comportamento social, neurodiversidade e assim por diante. Esses fatores são importantes porque o cérebro amadurece em taxas diferentes em cada indivíduo e essa diferença se reflete na prontidão para aprender (BROCKINGTON, 2011).

Portanto, o interesse acadêmico pela neuroeducação deriva da busca por compreender a aprendizagem baseada no cérebro e aplicar o conhecimento em ambientes educacionais para facilitar o processo cognitivo de raciocínio e aprendizagem. Assim, a neuroeducação considera os fatores cognitivos e emocionais de um indivíduo e enfatiza o processo de ensino e aprendizagem no nível cerebral para melhorar esse processo (BORTOLI; TERUYA, 2017).

2.2. Aprendizagem Significativa e Mapa Mental

A aprendizagem significativa foi um termo desenvolvido durante a década de 1960 e está dentro da corrente construtivista. Difere da aprendizagem por memorização, na medida em que se obtém uma conexão entre o conhecimento prévio dos estudantes e o conhecimento recém-adquirido, em lugar da memorização de conceitos sem a necessidade de compreensão (DARROZ, 2018).

De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem pode ser mecânica ou significativa e ambas podem auxiliar o processo de aprendizado com diferentes funções e níveis de eficácia. A aprendizagem mecânica é uma memorização simples, uma vez que leva a adquirir entidades discretas e relativamente isoladas que podem ser relacionadas à estrutura cognitiva apenas de uma forma arbitrária e literal. Este processo não consegue construir uma estrutura cognitiva, pois os estudantes não se esforçam para integrar o novo conhecimento com aquele já existente.

Esta teoria sugere que o uso de funções cerebrais localizadas predominantemente no hemisfério direito do cérebro (como a identificação das cores, dimensões e formas) além das funções localizadas principalmente no hemisfério esquerdo (relacionado à análise, bem como ao manuseio de palavras, números, listas e associações lineares) podem melhorar drasticamente a memória e pensamento criativo. Ao usar o Mapa Mental, uma ligação eletroquímica é produzida entre os hemisférios cérebro de tal forma que todas as nossas capacidades cognitivas estão concentradas em um mesmo objeto e trabalham harmoniosamente com o mesmo propósito (GALANTE, 2013).

Segundo Buzan (2009), os mapas mentais são baseados em três pilares principais, denotados como pensamento radiante, palavras-chave e cérebro inteiro. Os mapas mentais são representados graficamente como estruturas radiantes, com a ideia principal no epicentro, a partir da qual ideias-chave relacionadas (conceitos) se espalham em todas as direções, por meio de ramificações, denominadas Ideias de Ordenação Básica. Cada um desses ramos principais é expandido pela adição de detalhes relevantes, representados por sub-ramos conceituais.

Segundo Buzan (2009), os mapas mentais são baseados em três pilares principais, denotados como pensamento radiante, palavras-chave e cérebro inteiro. Os mapas mentais são representados graficamente como estruturas radiantes, com a ideia principal no epicentro, a partir da qual ideias-chave relacionadas (conceitos) se espalham em todas as direções, por meio de ramificações, denominadas Ideias de Ordenação Básica. Cada um desses ramos principais é expandido pela adição de detalhes relevantes, representados por sub-ramos conceituais.

Tecnicamente, os mapas mentais funcionam como anotações que ajudam a lembrar os principais conceitos relacionados ao fenômeno de interesse. Além disso, os mapas mentais promovem o raciocínio analítico, que se baseia na avaliação dos símbolos, atributos ou palavras, que formam um argumento para estabelecer sua veracidade. Os mapas mentais também

podem ser usados para registrar o processo de pensamento de alguém ao tentar interpretar informações recém-adquiridas, sendo ideais para esse fim, pois promovem análises sistemáticas e maximizam o uso das funções cognitivas (HORTA, 2021).

2.3. A Educação Profissional no Brasil

A formação técnica e profissional tem sido tratada, nas últimas décadas, por organismos internacionais, como forma de combater a pobreza, a desigualdade de renda e de gênero e promover o desenvolvimento dos países de todo o mundo. O discurso hegemônico das organizações é que a formação profissional e vocacional contribui para promover a qualificação dos trabalhadores, de modo a serem capazes de adaptar-se às mudanças no mercado de trabalho e melhorar o capital humano dos países (PEREIRA; ARAÚJO; VALENCIA, 2021).

As diversas formas como o Estado brasileiro abordou a implementação das políticas de Educação Profissional demonstram que a importância dada à formação dos trabalhadores sempre esteve subordinada ao projeto que a burguesia brasileira pôs em prática em diferentes momentos da história, servindo ao seu caráter político e econômico. No entanto, a partir de 2003, houve mudanças significativas na forma como se passou a abordar essa política pública (OLIVEIRA; LIMA, 2022).

Os cursos técnicos integrados combinam a educação geral com a profissional, complementando o ensino médio acadêmico. Esses programas de educação técnica são oferecidos em três modalidades, todas vinculadas ao ensino médio e categorizadas com base na sequência de programas acadêmicos e técnicos e na forma como o estudante se matricula em cada um: técnico Integrado (educação profissional combinada com educação geral, na qual o estudante conclui apenas um programa de ensino médio que inclui cursos acadêmicos gerais e técnicos); técnico concomitante (a educação profissional é ministrada simultaneamente com o ensino médio acadêmico geral, mas o programa acadêmico geral é feito independentemente do técnico e muitas vezes em uma instituição diferente. O estudante deve concluir o nível médio para poder receber uma certificação profissional, após a conclusão de um curso de educação técnica); e posterior, ou pós médio (a educação vocacional é cursada após a conclusão do ensino médio, embora não necessariamente imediatamente após). O pré-requisito para esta modalidade é a conclusão do ensino médio acadêmico) (BRASIL, 2019).

Aguiar e Oliveira (2021) afirmam que as modalidades integrado e concomitante são concluídas por estudantes que cursam o ensino médio. Na modalidade concomitante, no entanto, os cursos técnicos tendem a ser oferecidos no período da tarde, enquanto na modalidade subsequente os cursos tendem a ser oferecidos à noite, para permitir que o estudante trabalhe durante o dia. Os cursos técnicos costumam ter duração de dois anos, quando cursados nas modalidades concomitante e subsequente, e quatro anos na modalidade integrado.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho descritivo, experimental e observacional. O estudo foi desenvolvido com 68 alunos de duas turmas de 2º ano do Curso Técnico de Administração da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Filomena Quitiba”, no município de Piúma-ES.

A pesquisa ação foi realizada ao longo de seis aulas e, em cada uma, foi adotado o modelo de aprendizagem significativa de Bhattacharya (2002) começando com o desenvolvimento de um mapa de ideias utilizando ferramentas de mapeamento mental, seguido da criação de um fluxograma de atividades, design do storyboard (visual) e criação de um mapa mental. A fim de investigar o domínio do mapeamento mental dos alunos, sua atitude em relação ao aprendizado e compreensão do conteúdo após a utilização e confecção do mapa mental, foi organizado um questionário para avaliar qualitativamente o efeito do aprendizado dos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fizeram parte desta amostra 68 alunos de duas turmas do Curso Técnico de Administração. A pesquisa-ação foi desenvolvida em seis momentos. No primeiro momento, foram apresentados os objetivos da pesquisa e o conteúdo a ser desenvolvido com os mapas mentais, com uma discussão em grupos sobre o ciclo PDCA (plano; direção; controle; ação).

No segundo momento, os mapas mentais foram abordados, explicando o que são, como são trabalhados, como podem ser usados e que, através deles, será verificada a funcionalidade para uma aprendizagem significativa junto ao conteúdo abordado na aula anterior.

Na terceira aula, houve uma breve reflexão sobre os mapas mentais e foram entregues folhas A4, para que para a construção de um mapa mental pelos alunos. O quarto momento foi utilizado para tirar dúvidas e acertar os últimos detalhes dos mapas individuais. No quinto momento houve uma socialização dos mapas mentais produzidos e entregue os questionários para serem respondidos. Finalmente, no sexto momento, ocorreu o encerramento das atividades e discussão do questionário já respondido.

A análise dos mapas mentais permitiu observar que são visualmente claros, embora apresentem algumas linhas que não estabelecem bem a relação. A maioria dos alunos soube criar os mapas conceituais, principalmente na área de hierarquização e relacionamento, mas alguns não tiveram muita clareza sobre a posição de alguns conceitos ou os vincularam de forma equivocada.

Entretanto, é importante ressaltar que a confecção do mapa mental na sala de aula, abordando conceitos básicos da disciplina, apoiou os alunos na aprendizagem e no refinamento das

suas estruturas de conhecimento. Também é importante destacar que, nesta atividade, o professor não participou ativamente e a elaboração dos mapas conceituais foi realizada de forma autônoma pelos próprios alunos.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos sobre a utilização dos mapas mentais como forma de apreender o conteúdo abordado, primeiramente foram perguntados se já haviam utilizado mapas mentais como ferramenta de aprendizagem, onde 59 (87%) responderam que sim e 9 (13%) disseram que não.

Aqueles que responderam afirmativamente foram indagados sobre como utilizaram os mapas mentais e todos responderam que para resumir algum conteúdo. Observa-se, portanto, que um grande número de alunos conhece o conceito e a utilização dos mapas mentais, já tendo utilizado essa ferramenta, especialmente para a realização de resumos.

De acordo com Santana (2019), o mapa mental ajuda o aluno a organizar seu tópico de escrita, tornando-se mais fácil determinar os pontos mais importantes de um texto. Para Santos (2021), o mapeamento mental também é uma maneira divertida de aprender e auxilia o aluno a compreender conceitos complexos porque pode simplificá-lo em um resumo. Também melhora a compreensão e, com o conteúdo resumido nos pontos mais relevantes, podem compreender a ideia principal do texto.

Em seguida, foi perguntado se já confeccionaram seu próprio mapa mental para auxiliar no aprendizado, tendo havido 64 (94%) respostas positivas e 4 (6%) negativas.

Contatou-se que um percentual significativo de alunos já fez mapas mentais para apreender melhor um conteúdo. Dentre os 64 alunos que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foi indagado sobre como se sentiram, onde 62 (97%) responderam que foi uma tarefa desafiadora, mas que facilitou o aprendizado e 2 (3%) disseram que foi muito difícil e não contribuiu para a aprendizagem.

Nesse contexto, Costa et al. (2022) afirmam que é natural que, em um primeiro momento, os alunos encontrem dificuldades, entretanto, quanto mais completam as tarefas dos mapas mentais, maior é a capacidade de melhoria. Isso indica que a aplicação contínua da técnica de mapeamento mental pode melhorar o aprendizado dos alunos, o que se reflete em suas notas e aproveitamentos.

Ao serem perguntados se, após a utilização dos mapas mentais, sentiram que sua compreensão sobre o conteúdo abordado (Ciclo PDCA) melhorou, 64 (94%) responderam que sim e 4 (6%) afirmaram que não. Aos 64 alunos que responderam afirmativamente à pergunta anterior, foi solicitado que respondessem de que maneira perceberam essa melhoria, onde todos afirmaram que o mapa mental auxiliou na compreensão do conteúdo.

Este resultado está de acordo com a teoria de Buzan (2009), desenvolvedor desta ferramenta de aprendizagem onde o mapeamento mental foi intencionalmente projetado para ser uma ferramenta criativa de aprendizagem visual que pode ajudar o aluno a compreender o conceito dos materiais, à medida que são simplificadas e abreviadas por meio do processo de tomar notas, resumindo e organizando suas ideias.

Indagados sobre como se sentem em relação ao uso de mapas mentais como ferramenta de aprendizagem, 67 (99%) alunos responderam que estão satisfeitos, pois é uma ferramenta que contribuiu para o aprendizado, enquanto 1 (1%) respondeu que sente-se insatisfeito, pois não teve aprendizado.

Nesta amostra, a quase totalidade dos alunos se considerou satisfeita com o uso dos mapas mentais. Isso pode ser atribuído ao fato de que o mapeamento mental é baseado na teoria do construtivismo, que se baseia na organização eficaz do conhecimento e na construção de habilidades pelo próprio aluno, por meio de suas experiências anteriores.

Para Buzan (2019), na utilização de mapas mentais, o aluno é o centro do processo educacional e o professor é um facilitador e um motivador que estimula a busca e retenção do conhecimento. Além disso, a maioria dos alunos é visual e, portanto, a formação de esquemas estruturados de pensamento é inerente à mente humana.

Nesta pesquisa, os alunos perceberam que o mapeamento mental os ajudou no aprendizado do conteúdo apresentado. Esta constatação está alinhada com Melo e Melo (2023), que afirmou que a percepção positiva significa que todas as informações foram apreendidas.

Questionados se acreditam que no futuro continuarão a utilizar mapas mentais como ferramenta de aprendizagem 64 (94%) afirmaram que sim, pois facilita a compreensão do assunto estudado com mais eficiência e eficácia, e 4 (6%) afirmaram que não, pois é complicado e de difícil entendimento.

Em relação à resposta dos alunos, esta mostrou que o mapeamento mental trouxe vantagens. Isto foi comprovado pelas respostas positivas, relacionadas à facilidade de pensar e organizar suas ideias antes de escrever algo, além de facilitar o desenvolvimento das suas ideias.

Os resultados acima estão de acordo com Buzan (2009), ao afirmar que o mapeamento mental dá vantagens ao utilizador em lembrar-se melhor de algo, fazendo com que organizar notas, apresentar ideias, organizar o pensamento e, neste processo, se divertir ao aprender.

Além disso, também Hermann e Bovo (2005) afirmam que o mapeamento mental tem diversas vantagens, entre elas o design mantém o tema principal, a conexão do tema principal e subtópico de fácil utilização, estimula a criatividade, é mais fácil de entender e aumenta a produtividade no aprendizado. Portanto, o mapeamento mental traz muitas vantagens aos alunos no processo de aprendizagem.

Por fim, os alunos foram solicitados a fazer um comentário adicional, caso quisessem, sobre o uso de mapas mentais, estando as seis respostas transcritas abaixo.

“Tornou mais fácil entender sobre o assunto e o conteúdo”.

“É meio complicado na hora da construção, mas depois ele ajuda bastante. De forma resumida, é bem mais fácil compreender o conteúdo”.

“Acho que a pesquisa foi o mais complicado, pois após compreender o conteúdo fica fácil fazer o mapa mental”.

“Tornou tudo mais claro”.

“Foi um pouco complicado, mas deu tudo certo e melhorou muito”.

“Ajudam na memorização e retenção das informações, facilitam a compreensão de questões complexas, melhoram a produtividade, despertam a criatividade e melhoram a escrita. Acho que é isso”.

Por meio dessas respostas, é possível observar que, mesmo para aqueles que consideraram a atividade complicada, em um primeiro momento, a aprendizagem foi facilitada. Concordando com esta percepção, Santos (2021) afirma que os mapas mentais podem ser usados como uma técnica eficaz no processo de ensino-aprendizagem, como uma forma de tomar notas que tem diferenças significativas em relação às anotações tradicionais, facilita a lembrança, com sua estrutura colorida.

Nesse sentido, os mapas mentais podem ser ensinados a estudantes em diferentes níveis e com finalidades diferentes, como tomar notas, resumir, avaliar, dependendo do objetivo que se queira alcançar. Além disso, estudando com uma ferramenta diferente daquelas geralmente utilizadas, permite que o processo de aprendizagem se torne mais dinâmico. Vale, por fim, destacar que os mapas mentais também podem ser feitos utilizando programas e sites disponíveis para este fim, trazendo a tecnologia para a sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade intelectual, referindo-se à motivação do aluno para compreender e se envolver em tarefas cognitivamente exigentes, é identificada como um grande preditor da aprendizagem. Nesse contexto, muitos estudos de investigação procuram métodos de ensino que busquem a motivação dos alunos para apreender o conhecimento, em lugar de apenas memorizar os conteúdos oferecidos em sala de aula.

Nesse contexto, este estudo buscou compreender as contribuições das neurociências para os alunos da educação profissional do Curso Técnico de Administração da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professora Filomena Quitiba, com a utilização de mapas mentais.

Os resultados permitiram constatar, por meio das respostas dos alunos, a consistência em relação à satisfação com o uso de mapas mentais. Os resultados do presente estudo indicam que o mapeamento mental é uma ferramenta de aprendizagem poderosa que, se praticada e dominada pelos alunos, pode melhorar os seus resultados de aprendizagem, seu pensamento crítico e competências interpessoais.

A aplicação dessas estratégias de aprendizagem auxiliou significativamente, permitindo que os alunos participassem da sua própria aprendizagem e também que conseguissem se envolver com o tema das aulas. Tudo isto fomentou o diálogo, a criatividade, hábitos de investigação e estudo.

A socialização dos mapas mentais entre os participantes facilitou o trabalho cooperativo, pois permitiu que os alunos interagissem amigavelmente, contribuindo com ideias, dando opiniões e ajudando-se mutuamente para atingir o objetivo proposto. O mapa conceitual foi utilizado como um esboço geral do tema a ser desenvolvido em aula, permitindo explicitar os diferentes níveis conceituais envolvidos, ajudando a reconhecer aqueles conceitos importantes que ajudam o aluno na tarefa de aprender novos temas.

O processo de construção permitiu aos alunos relacionar as informações recebidas, participando e compreendendo com mais facilidade o desenvolvimento dos conteúdos estudados. Por fim, a maioria dos alunos mostrou-se disposta a utilizar esta estratégia no estudo desta ou de outras disciplinas, o que pode ser devido às características que apresenta e ao bom desempenho obtido.

De acordo com o exposto, o uso de mapas mentais como ferramenta pedagógica foi benéfico para o processo de ensino e aprendizagem, o que foi demonstrado pelos mapas mentais construídos pelos alunos. Assim, pode-se afirmar que esta estratégia foi benéfica para desenvolver habilidades de associação, compreensão, exemplificação, análise e síntese, criatividade e metacognição, que são relevantes na medida em que não é mais suficiente apenas memorizar os conteúdos, mas que se aprenda de fato.

Acredita-se que a atitude favorável dos alunos em relação à estratégia também foi evidente, pois concede liberdade que atividades tradicionais não proporcionam e, ao mesmo tempo, deixa o aluno mais confiante em suas conquistas e aprendizado, o que o motiva a aprender.

Conclui-se, portanto, que a estratégia de mapeamento mental é uma boa forma de promover uma aprendizagem significativa, pois permite que os alunos utilizem seus conhecimentos e que estes sirvam de âncora para as ideias que surgem e que são ordenadas de acordo com a construção individual de cada aluno.

Entende-se como limitação deste estudo o número pequeno de participantes, pois a amostra incluiu apenas duas turmas de um curso técnico. Assim, estudos futuros poderiam incluir uma análise longitudinal durante um período mais longo, bem como poderiam incluir outros cursos ou comparar diferentes disciplinas dentro de um mesmo curso, melhorando, assim, o alcance dos resultados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. C. C. P. P.; OLIVEIRA, T. S. Projetos pedagógicos do curso técnico concomitante em meio ambiente no IFFLUMINENSE: uma análise comparativa da visão da disciplina Português Instrumental. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. 1-16, 2021.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórica**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BHATTACHARYA, M. (2002) **Creating a Meaningful Learning Environment Using ICT**. 2002. Disponível em: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/v5n3/sec3.htm>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BORTOLI, B.; TERUYA, T. K. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77, 19 jan. 2017.
- BRASIL. **Novos Caminhos: Educação Profissional e Tecnológica gerando mais oportunidades, emprego, renda e novas tecnologias**. 2019. Disponível em: <<http://novoscaminhos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BROCKINGTON, G. **Neurociência e Educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico**. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BUZAN, T. **Dominando a técnica dos mapas mentais: guia completo de aprendizado e o uso da mais poderosa ferramenta de desenvolvimento da mente humana**. São Paulo: Cultrix, 2019.
- BUZAN, T. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, F. S. M. et al. Utilização de mapas mentais e conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa para o ensino de citologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 23443-23461, 2022.
- DARROZ, L. M. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 577-580, 2018.

GALANTE, C. E. S. O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v. 1, p. 40-60, 2013.

HERMANN, W.; BOVO, V. **Mapas Mentais: Enriquecendo inteligências**. Campinas: Art Color, 2005.

HORTA, A. R. P. O mapa mental como objeto de aprendizagem: critérios de divisibilidade no ensino. **Revista eletrônica da sociedade brasileira de matemática**, v. 9, n. 1, p. 1-11, 2021.

MELO, I. B. N.; MELO, E. P. C. B. N. O uso do mapa mental no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. **Educação: Teoria e Prática**, v. 33, n. 66, p. 1-19, 2023.

OLIVEIRA, M. C. N.; LIMA, J. F. L. A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: a democratização do acesso e as perspectivas de formação: In: FERREIRA, L. S. et al. **Trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões**. Curitiba, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Neuromyths**. 2002. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PEREIRA, K. C. P., ARAÚJO, R. B., VALENCIA, A. S. A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p.1-20, 2021.

QUEIROZ, I. R. **Formação continuada de professores sob a perspectiva da aprendizagem significativa e tecnologias educacionais: análise de propostas de capacitação no contexto da educação a distância**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado em Neurociências) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTANA, A. B. **Sequência didática: uso de mapas mentais e mapas conceituais no auxílio à aprendizagem significativa do conceito de velocidade média, com foco na alfabetização científica**. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional no Ensino de Física) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SANTOS, C. S. **O mapa mental como recurso promotor estratégias de leitura: uma proposta pedagógica metacognitivista para estudantes em correção de fluxo**. 2021.140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

JOGOS EDUCACIONAIS NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUCATIONAL GAMES IN THE APPROPRIATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE
IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

DOI: 10.29327/5393049.1-12

Luana Alvarenga Rezende¹
Mariluz Sartori Deorce²

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 os resultados de uma dissertação de mestrado que investigou o impacto do jogo educacional na aprendizagem de matemática por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Linhares-ES. Apesar da eficácia reconhecida da metodologia tradicional na melhoria do desempenho em Matemática, a falta de formação dos professores sobre o uso de jogos matemáticos persiste. O estudo objetivou analisar como o jogo educacional pode contribuir para a aquisição de conhecimentos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizando um estudo de caso exploratório e qualitativo, foram entrevistados seis professores da mencionada escola, por meio de uma abordagem semiestruturada com um roteiro de perguntas. As entrevistas presenciais forneceram dados essenciais, embasando-se nos teóricos da área para fortalecer os objetivos e o problema de pesquisa.

Palavras-chave: Jogo Educacional, Aprendizagem Matemática, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article presents the results of a teacher's dissertation that investigated the impact of educational play on mathematics learning by students of the 3rd year of Fundamental Education in a Linhares-ES public school. Despite the proven effectiveness of traditional methodology in the best performance in Mathematics, the lack of training among teachers on the use of mathematical games persists. The objective of this study is to analyze how educational games can contribute to the acquisition of mathematical knowledge in the beginning years of Fundamental Education. Using an exploratory and qualitative case study, six teachers from the aforementioned school were interviewed, through a semi-structured approach with a series of questions. The interviews you present provide us with essential data, basing ourselves on theorists in the area to strengthen the objectives and the research problem.

Keywords: Educational Play, Mathematical Learning, Fundamental Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A construção da dissertação de mestrado buscou compreender como o jogo educacional pode colaborar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Linhares-ES. Embora vários estudos apontem que a metodologia tradicional seja considerada eficaz para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos em Matemática, muitos professores ainda carecem de formação acerca do papel dos jogos matemáticos em sala de aula.

Logo, este estudo foi concebido como ferramenta para discutir de que forma os jogos podem ser usados para influenciar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É possível perceber na educação moderna que o uso de jogos como método de ensino e aprendizagem tem se tornado cada vez mais popular em todas as disciplinas escolares, inclusive na Matemática. Nesse sentido Clark et al. (2016) explicam que com base no rápido progresso das ciências e tecnologias, são necessárias inovações contínuas de conteúdo, métodos e objetivos da educação matemática escolar.

Logo, explicam Noroozi et al. (2020), um dos métodos promissores para alcançar a participação ativa dos alunos nas atividades e uma maior motivação é através da aprendizagem baseada em jogos. Há tempos que Ebner e Holzinger (2007) dissertam que a aprendizagem baseada em jogos incentiva a aprendizagem ativa e o envolvimento dos alunos, visto que fornece aos mesmos a possibilidade de colocar a resolução de problemas no contexto do jogo.

Dessa forma, este estudo teve por objetivo analisar de que forma o jogo educacional pode colaborar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na culminância da pesquisa decidiu-se, através de um estudo de caso exploratório de cunho qualitativo, por meio de uma entrevista semiestrutura com auxílio de um roteiro de perguntas, com seis professores de uma escola pública do município de Linhares-ES, se aprofundar na temática dos jogos educacionais na apropriação do conhecimento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas entrevistas presenciais se buscou levantar os dados necessários para, devidamente embasados pelos teóricos da área, trazer maior embasamento aos objetivos e problema levantados por essa pesquisa.

Ao final propôs-se o desenvolvimento de um guia didático, apresentado aqui como produto final do Mestrado, com ações pedagógicas voltadas para os docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o uso do jogo educacional como forma de potencializar o processo de apropriação de conhecimentos matemáticos dos alunos.

Assim, na última etapa da pesquisa, a análise e discussão dos dados levantados pelos entrevistados, percebeu-se, claramente, que é preciso inovar com uma pedagogia baseada em metodologias criativas e inovadoras, como o uso de jogos educacionais, que levem à motivação do aluno e conseqüentemente o aumento do seu desempenho acadêmico em matemática pelo incentivo recebido derivado de uma aula dinâmica onde os alunos cada vez mais se sintam à vontade para participar e aprender.

2. RESULTADOS

Docentes de uma escola Municipal de Linhares, e sujeitos dessa pesquisa, tiveram a oportunidade de expressar aqui desde a forma com que o jogo educacional pode colaborar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando pela forma como se realizou seu planejamento e de que maneira utilizavam os jogos dentro do processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, buscaram explicar como ocorria a apropriação de conhecimentos matemáticos através do uso de jogos educacionais junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros, como forma de se conduzir a uma posterior análise discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa.

Foi possível conhecer o perfil dos 06 (seis) professores dessa escola do Município de Linhares-ES, através das falas obtidas nas entrevistas.

Quadro 1. Perfil dos professores entrevistados

Professor	Tempo de serviço	Formação	Capacitação em Jogos educacionais nos últimos 05 anos
1	12 anos	Licenciatura em Pedagogia	Não
2	11 anos	Licenciatura em Pedagogia	Não
3	05 anos	Licenciatura em Pedagogia	Não
4	06 anos	Licenciatura em Pedagogia	Não
5	10 anos	Licenciatura em Pedagogia	Não
6	11 anos	Licenciatura em Pedagogia	Não

Fonte: a autora.

Quanto às falas dos professores, 40% são concursados e 60% trabalham em regime de designação temporária (DT). Quanto à formação, todos são licenciados em Pedagogia e possuem algum tipo de especialização na área, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa oportunizou aos docentes se identificarem e apresentarem um breve

currículo, sendo possível desta forma, elaborar um perfil quanto à formação acadêmica, conforme destacado no quadro 1. Conforme objetivo deste trabalho, os docentes também se expressaram quanto às formas do jogo educacional colaborar para a apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Antes mesmo de adentrar nas entrevistas com os sujeitos dessa pesquisa, é válido esclarecer que a intenção dessa autora com esse procedimento foi buscar um aprofundamento maior em como os jogos educacionais podem colaborar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de que forma eles podem ser utilizados dentro do processo de aprendizagem dos alunos, e como ocorre a apropriação de conhecimentos matemáticos através do seu uso, de forma a se avançar nesse campo de ensino.

Gil (2008) destaca que o roteiro de perguntas pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, objetivando o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Assim, nas questões de cunho empírico, ele se torna uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto da realidade que o cerca, e que serão fundamentais na construção do estudo. Dessa forma os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Ou seja, o foco primordial nesta análise será posto por esta pesquisadora.

Dessa forma, acredita-se na possibilidade de oportunizar o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre como o jogo educacional colabora para a apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar como eles podem ser utilizados nas práticas pedagógicas dessa disciplina para otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Demo (2000) ressalta nesse sentido que considera pouco a realização de uma pesquisa em educação que se limita apenas a produção do conhecimento. Para o autor, “[...] o problema principal da educação brasileira não está na esfera do conhecimento da pesquisa, mas da intervenção da realidade”. É nesse sentido que se quer aqui intervir na realidade da forma como o jogo educacional pode colaborar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de conhecer a prática pedagógica diária desses docentes foi perguntado como eles veem o nível de conhecimento de matemática dos seus alunos. Nesse sentido o professor 5 respondeu que *“eu sinto que na maioria absoluta dos casos, a matemática não é o forte dos nossos alunos. As dificuldades que eles tem às vezes até me assustam”*.

Por mais que a gente tente “facilitar” o ensino de certos conteúdos e tente meio que “traduzir” numa linguagem o mais simples possível, é bem complicado porque o nível deles é bem fraco (Professor 6).

Salvo raras exceções, a maioria é bem fraca na matemática mesmo. Desde as continhas mais simples aos problemas contextualizados que a gente passa. A dificuldade é a mesma (Professor 2).

Eu tento trabalhar com eles de todas as formas possíveis. Às vezes busco alguns métodos pra ajudar a simplificar como músicas e até brincadeiras envolvendo joguinhos matemáticos, mas nem sempre funciona porque o nível deles é baixo (Professor 1).

Ao longo do ano é uma verdadeira luta pra vencer as dificuldades que eles têm por causa do nível baixo de aprendizagem. Tem hora que até a criatividade da gente se esgota tentando encontrar meios que facilitem ensino (Professor 4).

O nível acadêmico de alguns é tão baixo que percebo, constantemente, a adoção tardia de estratégias de contagem eficientes. Por exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem tenderão a contar nos dedos muito depois de os seus colegas terem ultrapassado esta abordagem (Professor 5).

O nível é baixo mesmo. Às vezes chego a pensar que essa dificuldade de aprendizagem é uma epidemia porque todos os colegas que conheço e conversamos sobre esse assunto reclamam da mesma coisa nas escolas onde trabalham. Mas a luta apesar de dura nesse sentido não pode parar. E eu tento combater isso com criatividade e motivação pra ver se avançamos (Professor 3).

Percebeu-se nas falas dos professores que o nível baixo da aprendizagem dos alunos é bem preocupante e se reflete em um desgaste docente em relação a lançar mão constantemente de metodologias que regatem a motivação e tragam criatividade para as aulas com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico.

O rendimento acadêmico baixo é um dos problemas que mais atormentam pais, professores e aqueles que realizam o processo de ensino como um todo, além do próprio aluno, com efeitos negativos no futuro sobre o próprio aluno, sobre toda a geração e sobre a sociedade como um todo. Por mais que o sistema educativo se esforce, haverá sempre algum desempenho acadêmico fraco abaixo de um padrão esperado (KU et al., 2014).

Tanto os professores como os alunos devem prestar muita atenção a esta deficiência e começar a tratá-la desde o início. É bem sabido que o dilema do baixo desempenho acadêmico em matemática é inevitável, generalizado e até global, além de alcançar todos os níveis acadêmicos desde o ensino fundamental até a universidade (JAMEEL e ALI, 2016).

Em seguida foram questionados sobre a forma como se tem trabalhado o ensino de matemática com seus alunos.

Pelo fato da maioria dos alunos ter grande dificuldade em armazenar os conteúdos na memória para usar em sala de aula na realização dos exercícios, ou seja, por não terem a capacidade de assimilar as informações com o propósito de resolver problemas específicos, nossa metodologia se

torna bem mais difícil. O planejamento acaba se voltando para o uso da criatividade e motivação para despertar no aluno o interesse em aprender e evoluir dentro da matemática (Professor 2).

Eu procuro fazer a junção do livro didático (que carece de materiais mais interessantes) e de algumas apostilas que monto com material da internet. Tento fugir da mesmice com a contextualização de situação que ocorrem no cotidiano do aluno pra ajudar no aprendizado (Professor 4).

A gente sabe que a matemática é uma disciplina ensinada em todas as escolas e obrigatória em todos os níveis do sistema educacional, além de ser requisito básico para que todos os alunos possam fazer qualquer curso até mesmo numa instituição superior. Porém é como se não fosse, como se eles não entendessem isso de tão ruim que é o nível da maioria dos alunos. Parece até que eles não se importam. Mas eu insisto muito e busco inovar confeccionando apostilas, usando o livro didático da escola e de outras que também tenho pra conseguir a atenção deles. Assim, uso desenhos, formas geométricas coloridas e tudo mais que eu posso pra trabalhar os conteúdos de forma prazerosa e divertida (Professor 1).

Muitos alunos têm medo da matéria, pela noção geral de que a matemática é a disciplina mais difícil de todas. Por isso eles a criticam constantemente, principalmente quando se trata de um conteúdo do qual eles não gostam ou não entendem bem. Aí é a hora que eu uso de um pouco de criatividade com os materiais que consigo nos sites especializado, porque a internet tem muita coisa interessante que pode ser usada na prática pedagógica. Dependendo do nível da turma eu vejo o que posso dar pra motivá-los a aprender (Professor 3).

Eu percebo nas conversas na sala dos professores que alguns dos professores de matemática não possuem qualificação para lidar com alunos impacientes e que desistem rápido quando não entendem a matéria de forma mais rápida. Eu até entendo o cansaço desses colegas, mas é preciso ter paciência e entender as limitações desses alunos. Por isso que eu procuro diminuir um pouco a velocidade das explicações e repetir quantas vezes for necessário o que passo no quadro ou leio nos livros. Quando percebo que do jeito que a matéria é colocada nos livros ou está difícil de entender, busco outras metodologias para ajudar o aluno a compreender o conteúdo e a gente poder avançar (Professor 5).

Não tem outro jeito de encarar as dificuldades que os alunos têm em relação à matemática – e que são muitas – se a gente não diversificar a forma de ensinar. Livros, material no quadro, apostilas, jogos e brincadeiras, etc., seja lá o que for, depende do professor e da turma pra termos noção da metodologia a ser usada e de forma ela será usada. Eu sigo o caminho do nível da turma, quanto melhor a percepção deles sobre o conteúdo, melhores e mais desafiadores os exercícios e a forma de ensinar. Agora, se o nível for muito baixo, é preciso rever a metodologia e acompanhá-los nas suas dificuldades ajudando a superar para que aprendam (Professor 5).

Pela fala dos professores é possível perceber que eles se enfrentam um grande desafio pelo nível de dificuldade de aprendizagem dos alunos. Com isso acabam se acomodando quanto às mudanças necessárias na prática pedagógica e não avançam nas metodologias diversificadas, apenas quando a turma “engessa” demais no processo de aprendizagem. Daí então eles resolvem diversificar.

Wong et al. (2014) afirmam que existem certos problemas que os pais e professores enfrentam no ensino de matemática para alunos com dificuldade de aprendizagem pois se trata da disciplina que os alunos geralmente têm medo, por considerarem-na a disciplina mais difícil. Para o autor, a em teoria, a dificuldade na aprendizagem pode ocorrer como resultado da incapacidade de representar ou processar informações em todos ou em um dos muitos domínios matemáticos.

É preciso que os professores entendam que muitos grupos de alunos que têm dificuldade em aprender e compreender os conceitos matemáticos acabam desanimando e ficando frustrados devido à incapacidade de aprender e entender os conceitos básicos da matemática. Daí a necessidade desses professores de se capacitarem no sentido de desenvolver metodologias diversificadas que tragam mais criatividade e motivação para a sala de aula dentro do processo de ensino e aprendizagem matemática.

Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática não é uma tarefa simples. Quando um método ou abordagem específica usada no ensino de matemática não está funcionando ou não produz resultados, o professor precisa ser paciente com os alunos, pois eles não devem ser forçados. Em vez disso, o professor deve reestruturar e explorar currículos, recursos e outros métodos de ensino eficazes que serão melhores e também atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem para melhorar a compreensão e atingir os objetivos estabelecidos (SPEER et al., 2015).

De acordo com Iglesias-Sarmiento et al. (2017) alunos com déficits de aprendizagem podem ter problemas de processamento, relações viso-espaciais ou memorização. Assim, eles podem ter problemas em prestar atenção ao professor durante o ensino e ter dificuldade em aplicar estratégias matemáticas. No entanto, afirma o autor, se o ensino for adaptado para atender às necessidades únicas do aluno, os alunos poderão atingir ao máximo o seu potencial e, portanto, experimentar uma experiência de aprendizagem mais positiva.

Em outro ponto, os docentes foram questionados se haviam realizado nos últimos cinco anos alguma formação na área de matemática para lhe auxiliar no uso dos jogos educacionais com vistas à melhoria do desempenho acadêmico dos alunos em sala de aula. Assim, o professor 4 respondeu que *“mesmo sabendo da minha ‘obrigação’ de atualizar os conhecimentos matemáticos por meio da formação continuada, eu não participei de nenhuma formação continuada na área da matemática”*.

Como professores que somos esse comportamento não é correto eu sei, mas infelizmente, nem me lembro direito do último curso especialização ou formação continuada que fiz na área da matemática. Às vezes temos oportunidade de fazer, aqueles cursinhos on line que são disponibilizados para nós, mas, sinceramente não acho que acrescente muita coisa. A escola não me ofertou e eu nunca me interessei pra fazer (Professor 6).

A correria é tanta que nem me lembro das formações continuadas, mesmo sendo importantes como são. Na área da matemática elas são raras. Acho que o próprio sistema acha que não há necessidade. Estranho né? O ultimo curso que fiz nessa área tem mais de 8 anos. Mas o que desanima a gente mesmo são os alunos... Pelo nível baixo de desempenho eu acabo desanimando de melhorar minha qualificação profissional. Um erro eu sei, porque a gente fica no básico e não evolui (Professor 5).

Os cursos que fiz até agora foram pela internet ou dentro da formação continuada que a prefeitura ou o Estado oferecem. Pela internet eu não acho que acrescente muita coisa. Nas formações continuadas a gente é obrigado a fazer por causa do processo seletivo. Porque por iniciativa própria é difícil mesmo (Professor 2).

A ideia de fazer alguma especialização não encaixa muito bem no cotidiano corrido que temos. Eu sei que é importante, mas não consigo e nem tenho tempo pra fazer. Não gosto do que tem na internet, acho que não aprendemos e nem prestamos muita atenção sem um professor em sala de aula. É diferente... e presencialmente, tem muito pouca coisa de matemática por ai. Só quando aparecem as formações continuadas para todos os professores e que é separado por área. Aí compensa. Mas é difícil quando estamos diante de uma realidade tão difícil e desanimadora de aprendizagem. Já cheguei a pensar da seguinte forma: pra que fazer alguma especialização se não adianta nada com eles? (Professor 1).

Percebe-se nas falas dos professores que eles entendem o papel da formação continuada no contexto da educação matemática como um recurso que fortalece a criatividade e a motivação na prática pedagógica diária. No entanto, a dificuldade de aprendizagem dos alunos ainda surge como um grande obstáculo para que participem efetivamente desse processo de qualificação profissional.

O desenvolvimento profissional é uma necessidade constante dos professores, especialmente na área de matemática, um domínio que é o foco dos programas de testes estaduais e federais. O desenvolvimento profissional desses docentes tem potenciais efeitos positivos tanto para a mudança das suas crenças sobre o ensino da matemática como para a instrução que proporcionam, possibilitando-lhes experiências que aumentarão seu nível de competência pessoal. Quanto ao nível de influência pessoal ou influência das suas ações na aprendizagem dos alunos, os docentes mais preparados acreditam que os seus esforços podem e irão afetar a aprendizagem dos seus alunos de uma forma positiva (MIDDLETON et al., 2015).

Percebe-se nas falas dos professores que eles tendem a acreditar que a formação continuada aumenta seu nível de competência e os tornem melhores professores, embora ainda não acreditem que sejam capazes de reverter o quadro de baixo desempenho dos seus alunos. Assim, os cursos de formação continuada devem oferecer estratégias que aumentem não apenas sua eficácia pessoal, mas também a expectativa de que podem melhorar o ensino e o desempenho acadêmicos dos seus alunos.

Quando questionadas sobre o fato de acreditarem que os jogos educacionais podem ser usados na prática pedagógica para apreensão de conhecimento matemático pelos alunos, a unanimidade foi sentida na opinião de todos sobre o uso dessa ferramenta como parte dos recursos pedagógicos para o ensino da matemática na prática diária pode fortalecer o ensino e a aprendizagem.

Eu acredito nos jogos como um método de ensino valioso pelo potencial de atrair os alunos para o processo de aprendizagem e incentivá-los a participar através de um ambiente mais interativo, pois seu uso nas aulas estimula a aprendizagem ativa assim como a colaboração e a interatividade entre eles. Eu percebo que uns ajudam os outros e ainda competem entre si para ver qual desempenho é melhor (Professor 4).

Eu penso que, como ferramenta educacional, os jogos têm a capacidade de envolver e motivar os alunos tornando a aprendizagem através deles mais eficaz e onde os conhecimentos ali adquiridos nunca serão esquecidos pela forma divertida que foram alcançados. É realmente uma forma divertida, envolvente e motivadora de se ensinar e aprender (Professor 2).

Para mim os jogos têm potencial para ensinar conteúdos mais complexos aos alunos, aqueles que eles têm mais dificuldades de aprender. E isso é ótimo porque melhora o desempenho acadêmico de muitos deles, além de uma maior participação e acerto nas atividades (Professor 3).

O jogo se torna essencial na aprendizagem matemática porque consegue a proeza de que o aluno possa aprender brincando. Tem coisa melhor do que isso na educação? O prazer de aprender brincando deve ser mediado pelo professor pra que o aluno se envolva nas aulas e possa entender eu a matemática é “legal” e não um bicho de sete cabeças como muitos deles pensam (Professor 5).

Parece que não, mas através do uso dos jogos em sala de aula podem ser desenvolvidas habilidades de pensamento, atitudes críticas, iniciativas de liderança e estímulos a aprender cada vez mais, por meio de mediações que a gente pode promover atrás das brincadeiras que o jogo proporciona. Através do jogo as atitudes dos alunos mudam e com elas vem a aquisição de conhecimento. E isso é o que importa (Professor 1).

Eu acredito que os jogos educativos têm um papel importante no processo de aprendizagem como ferramentas que trazem o processo de aprendizagem até o aluno. Ele não percebe, mas acaba aprendendo na base da brincadeira literalmente. Os jogos acabam nos ajudando na transmissão de informações e conteúdos importantes dentro da nossa metodologia de ensino (Professor 6).

Percebe-se nas falas dos professores que todos concordam que os jogos educacionais são um recurso eficaz na aprendizagem matemática, e que muito populares entre eles, além de serem mais eficientes em comparação às formas mais tradicionais e repetitivas comumente utilizadas nas salas de aula. No entanto, na maioria dos casos, eles são utilizados apenas como recompensa para melhorar as atitudes dos alunos em relação ao interesse na matemática.

Os jogos estimulam o interesse e a motivação dos alunos e, como professor de matemática, é preciso lutar para aumentar o nível de motivação dos alunos no que diz respeito à aprendizagem

da matemática. Assim, uma dos aspectos mais importantes da docência na área da matemática é incorporar diferentes pedagogias nas aulas para melhorar a percepção dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem e as suas atitudes em relação à matemática (RAMLI et al., 2022).

Existe uma associação forte e positiva entre o ambiente de aprendizagem e os resultados dos alunos para a maioria dos segmentos. Estas associações positivas sugerem formas práticas pelas quais o ambiente de aprendizagem pode ser alterado para melhorar as atitudes dos alunos. Os professores que desejam melhorar a motivação dos alunos para a matemática deveriam considerar enfatizar o envolvimento dos alunos e a organização das tarefas (OPOLOT-OKURUT, 2018).

Com atitudes mais positivas em relação às aulas de matemática, é possível que mais estudantes optem dar mais atenção às aulas em todos os segmentos. Descobertas na literatura fornecem um ponto de partida a partir do qual tentativas práticas, envolvendo o uso de jogos matemáticos, podem ser usadas para melhorar as atitudes dos alunos em relação à matemática. Em muitas salas de aula, a vontade do professor de incorporar jogos ou diferentes pedagogias nas suas aulas pode ser uma chave para o sucesso na melhoria do ambiente da sala de aula e das atitudes dos alunos em relação a essa disciplina (MARKLUND e TAYLOR, 2016).

Nesse sentido, preconiza a BNCC, a matemática não é só um manancial de números, operações e formas geométricas, mas também um jogo, uma linguagem, uma forma de ver e modelar realidades, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo e um campo de desenvolvimento de múltiplas habilidades (BNCC, 2018). Mesmo que nem sempre tais aplicações sejam práticas, mas acabam tornando os conteúdos mais interessantes. Nesse sentido, os jogos de estratégia, desafios lógicos e problemas com soluções não tradicionais são exemplos que despertam as habilidades matemáticas além dos contextos sociais e seus usos.

Assim, quando argumentados sobre a forma com que, nas estratégias desenvolvidas em sala de aula, os jogos são utilizados para potencializar a aprendizagem de matemática, percebeu-se a diversidade dos objetivos buscados, embora a maioria tenha como foco a apreensão de conhecimento:

Em sala de aula eu costumo utilizar o jogo da memória porque pode ser usado de várias maneiras diferentes, inclusive como um jogo matemático. É possível incentivar o raciocínio por meio de números apresentados de formas diferentes. Enquanto uma carta apresenta o número 10, o seu par ideal vai ser o que tem a multiplicação equivalente, que seria 2×5 . Aí a gente trabalha as operações matemáticas e não somente a multiplicação, mas adição, subtração e divisão nas cartas. Além disso, os jogadores precisam estar atentos aos sinais e ligados para encontrar os pares. É bem legal para eles (Professor 4).

Eu gosto dos dados quando vou trabalhar os jogos na metodologia. Podem até falar que está batido, mas a gente pode usar nos jogos de tabuleiros e ainda servir para ensinar matemática para crianças. Geometria por causa do cubo perfeito com 6 faces. Aí a gente pode trabalhar dependendo da turma, arestas, vértices, faces e assim por diante. E como as crianças tocam na peça acaba ficando

mais fácil de entender. Podemos também criar jogos de somas e combinações com disputas de quem vai somar mais ou quem encontra o maior número de combinações. A gente trabalha assim as estratégias e operações aritméticas (Professor 2).

A roleta do tangram dentro do uso dos jogos é um dos que eu mais uso. Com os papéis recortados com as peças do tangram a gente trabalha as figuras geométricas que compõem o tangram com o aluno e estimular o raciocínio lógico com o reposicionamento das figuras. Cada aluno que jogar gira o ponteiro da roleta uma vez. Ao parar, o ponteiro vai indicar qual figura o jogador deve fazer usando as sete peças do tangram (Professor 3).

Eu gosto de usar o bingo porque trabalho as quatro operações fundamentais relacionadas aos números inteiros. Com ele eu consigo desenvolver processos de cálculo mental, relações entre ganho e perda e até mesmo a tabuada. A gente organiza as fichas com as operações e as colocamos dentro de um saco. Aí eu retiro uma operação e falo com os alunos que estão participando. Então eles resolvem a operação obtendo o resultado que estará em algumas das cartelas. O aluno que possuir o resultado marca-o com um marcador e caso tenha dois resultados iguais em uma mesma cartela, pode marca-los ao mesmo tempo. Vencerá aquele que marcar todos os resultados de sua cartela. Eles adoram e se divertem. E eu observo o raciocínio e a atenção de cada um (Professor 1).

Uma vez eu usei o jogo trilha das quatro operações que a gente trabalha com um tabuleiro, cartas com operações matemáticas, dado e alguns pinos. O objetivo do jogo é estimular o raciocínio lógico resolvendo pequenas operações. A gente arruma o tabuleiro e coloca as cartas das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão) viradas para baixo. O aluno se movimenta de acordo com o número que cair ao jogar o dado. Ao chegar em uma casa ele escolhe uma carta da mesma cor e responde o resultado da operação indicada. Trabalho assim as quatro operações e eles se divertem com a emoção do suspense de não saber qual operação sorteará e o desafio de vencer em cima do outro. Eles riem e fazem piadas com os erros do outro em tom de brincadeira e tanto a diversão quanto à aprendizagem estão garantidas. É bem legal mesmo (Professor 5).

Eu gosto bastante do jogo multiplicativo porque seu objetivo é trabalhar com os alunos a memorização da tabuada, que é algo que eles têm muita dificuldade ainda, e sua capacidade de análise e tomada de decisões. É um jogo que pode ser feito em grupos de quatro ou mais alunos onde um deles escolhe quatro cartas, sem que os demais vejam. A tarefa dos outros jogadores é tentar ser o primeiro a adivinhar as quatro cartas. Na sua vez de jogar, o aluno só pode fazer a pergunta: você tem duas cartas cujo produto é ____ (15, por exemplo). Aí o aluno que tem as cartas na mão responde sim ou não. Assim, os produtos da multiplicação são registrados em um papel para que todos possam analisar as tentativas, bem como as respostas "sim" ou "não". Vence aquele que conseguir dizer, em primeiro lugar, quais são todas as quatro cartas escolhidas. Se errar o jogador perde a vez de jogar. Bem interessante e a tabuada é trabalhada sem pressão e eles acabam aprendendo em tom de brincadeira e em forma de desafio. Divertido demais e eficiente (Professor 6).

Mesmo com resistência quanto ao uso constante em sala de aula, percebe-se em sua fala que todos os professores já utilizou algum tipo de jogo na metodologia em sala de aula. No entanto, a maioria deles ainda o utiliza apenas como momento de descontração e por “mere-

cimento” da turma, mesmo tendo conhecimento da sua eficácia no ensino e na aprendizagem da matemática. Vê-se nesse ponto um desperdício na educação matemática quando se deixa de utilizar um recurso eficaz de aprendizagem para permanecer ainda na forma tradicional de ensino em sala de aula com exercício e atividades no quadro e o uso de livros didáticos.

Um jogo matemático é definido como uma atividade pedagógica que tem objetivos cognitivos matemáticos específicos e exige que os alunos usem conhecimentos matemáticos para atingir objetivos e resultados específicos do conteúdo, a fim de vencer o jogo, sendo agradável e tendo potencial para envolver os alunos. Ainda deve ser regido por um conjunto definido de regras com uma estrutura subjacente clara e desafiadora com uma tarefa ou oponente(s) e interatividade entre oponentes, demandando elementos de conhecimento, habilidades, estratégia e um objetivo, ou ponto de chegada, específico (MOUSOULIDES e SRIRAMAN, 2014).

Dados os benefícios dos jogos como promover o crescimento cognitivo matemático, envolver e motivar os alunos, além do impacto positivo médio maior no desempenho acadêmico em comparação com os chamados métodos “tradicionais” de ensino da matemática, talvez não seja surpreendente que o tempo dedicado a atividades relacionadas com jogos no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental seja substancial e crescente (LINDENSKOV e LINDHARDT, 2020).

Por fim, no que diz respeito à percepção de cada um sobre o uso dos jogos educacionais para apreensão do conhecimento matemático, a unanimidade prevaleceu pela importância desse recurso na aprendizagem e também no ensino dessa disciplina.

Não há como discutir a eficácia dos jogos, e isso é um fato. Eles são importantes em primeiro lugar porque permitem aos alunos ter acesso à informação fazendo e experimentando. Além disso, enquanto jogam, as crianças podem aprender a ganhar e a perder, a administrar o tempo e a reagir positivamente nos casos de vitória e derrota. O fato de nos permitir ensinar de forma divertida como crianças e tornar a aula agradável é outro efeito positivo. A gente tem que “transformar” mais a aula com esse recurso para motivar os alunos (Professor 1).

Dos jogos vem a motivação para o aluno prestar a atenção e querer aprender realmente, pois ele aprende primeiro fazendo e jogando. Basicamente, eles convivem com isso e isso os deixa felizes. Os jogos criam um bom ambiente de aprendizagem e aumentam o senso de curiosidade dos alunos que acabam adaptando a matemática à vida deles através de jogos. É mais fácil chamar a atenção deles para os conteúdos com jogos. Você pode ensinar muitas coisas da matemática assim e aumentar o nível de provação (Professor 4).

Eu acredito que a melhor forma de ensinar as crianças, especialmente nos anos iniciais do fundamental é brincando. Por isso devemos utilizar mais os jogos no ensino de matemática. Eles beneficiam o desenvolvimento da inteligência cognitiva e física dos alunos e facilitam a aprendizagem de muitos conceitos e conteúdos eliminando a visão deles de que a matemática é uma coisa ruim, difícil. Através dos jogos a gente cria uma conexão com a matemática e eles aprendem com mais facilidade. Ou seja, é uma ponte para a motivação dos alunos (Professor 3).

Eu percebo que com o uso dos jogos existe sim uma facilitação da aprendizagem e também diminui o preconceito que eles têm desde cedo contra a matemática porque não conseguem aprender muitas coisas. Com os jogos a gente passa pra eles, e eles percebem que a matemática faz parte do cotidiano das nossas vidas, da natureza, e que está em todo lugar, e na vida deles também. Assim, a gente consegue reverter o quadro de medo da matemática pra tornar ela a matéria mais legal de aprender. Tenho alunos que passaram a aprender algumas coisas, que não conseguiam fazer antes, através dos jogos. E isso é muito legal e nos motiva também, assim como a eles que veem a disciplina e as aulas como mais interessantes (Professor 6).

Eles são excelentes como recurso didático e a gente sabe disso. É fato que as crianças aprendem melhor brincando. E os jogos de matemática facilitam a aprendizagem, pois eles se concentram nos conceitos e numa forma divertida de aprender. Eles criam um ambiente criativo, motivador e feliz pra aprender. E tem coisa melhor do que isso pra uma criança? Assim a gente facilita a aprendizagem e ao mesmo tempo cria um ambiente feliz pra nós e pra eles principalmente (Professor 5).

Sim, são ótimos recursos pra serem usado na prática diária. Com os jogos é tudo mais fácil e melhor. A motivação deles é maior. Eles podem aprender todos os conteúdos que eles quiserem dentro da matemática, principalmente aqueles que eles têm mais dificuldade. Eu inclusive atinjo mais alunos com os jogos e também tenho mais opções de avaliação e exercícios. Em relação aos conteúdos matemáticos, com os jogos, o aprendizado fica bem mais fácil pra eles - e ainda facilita o nosso trabalho (Professor 2).

Apesar da fala dos professores trazer a sensação de que os jogos são usados na prática docente diária com certa frequência, isso não é o que ocorre na realidade. Todos eles sem exceção concordam com a potencialidade dos jogos educacionais dentro do processo de aprendizagem de matemática e isso é um fato, mas sua implementação na metodologia de ensino regularmente, definitivamente não ocorre.

Alguns dos professores utilizam desse recurso como um momento de descontração ou uma espécie de recompensa para a turma pelo bom comportamento ou mesmo pelo bom desempenho acadêmico dentro da matemática ao longo do trimestre com as avaliações que são dadas, mesmo tendo consciência dos benefícios que a literatura, e a prática docentes, destacam que eles podem oferecer na educação. Aqui é possível se destacar uma diferença entre o que se pensa e o que se faz na prática pedagógica diária.

No processo de ensino o aluno precisa de situações contextuais atraentes como ponto de partida de seu processo de aprendizagem e os jogos podem ser situações contextuais poderosas e atraentes para os alunos porque uma das características naturais de um jogo é que ele usa mais ação em vez de explicação da palavra. Essa característica estimulará a motivação e satisfação pessoal dos alunos no processo de aprendizagem. Assim, os jogos incentivam uma aprendizagem atrativa e ativa, na qual os alunos são mais participantes e motivados no processo de aprendizagem (WHITE e MCCOY, 2019).

Por serem envolventes os jogos beneficiam e apoiam o processo de ensino e aprendizagem quando são disputados em equipes ou grupos, pois o trabalho em equipe criado em um jogo pode fomentar a colaboração e a interatividade entre os alunos. Além disso, esta característica pode acomodar vários estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos, reforçando as habilidades de domínio dos alunos, uma vez que o jogo é uma ferramenta eficaz para melhorar a aprendizagem e a compreensão de assuntos e conteúdos matemáticos complexos (KIM et al., 2017).

Quando os alunos são incentivados a explorar a informação de maneiras novas, divertidas e emocionantes por meio dos jogos educacionais eles se sentem mais motivados a aprender matemática. No entanto, apesar dessa consciência em relação à importância dos jogos educacionais, ainda encontra-se muita resistência na sua aplicação em sala de aula em decorrência de uma série de fatores que variam de acordo com a visão que cada um tem na realidade da sala de aula sobre implementação dos jogos.

Para compreender plenamente os desafios que os futuros professores enfrentam ao integrar jogos educativos nas suas salas de aula, é necessário examinar a posição existente dos professores. A falta de tempo e esforço na implementação de jogos educativos no ensino e na aprendizagem é um dos desafios identificados. Segundo Mubaslat (2012), alguns professores consideram os jogos educativos uma perda de tempo e não os utilizam em sala de aula por serem vistos como uma novidade que não ensina nada. Mitton-Kukner (2016) afirma que o tempo está tipicamente relacionado com o ambiente escolar, como um evento, e com a noção de que os professores têm muitas obrigações. É importante incorporá-lo na hora certa. Devido a limitações de tempo, os futuros professores podem não conseguir incorporar jogos no seu currículo.

Na visão de Reimers e Schleicher (2020) o processo de ensino continua testemunhando, e cobrando, uma mudança de paradigma cada vez maior do modo tradicional de ensino e aprendizagem para uma abordagem mais ativa, motivadora e centrada no aluno, que atenda suas necessidades de habilidades neste século XXI.

Assim, ao analisar as falas dos professores em todos os aspectos dessa pesquisa, é clara a necessidade de uma pedagogia inovadora de ensino que se baseia em metodologias criativas e inovadoras, como o uso de jogos educacionais, que levem à motivação do aluno e consequentemente o aumento do seu desempenho acadêmico em matemática pelo incentivo recebido derivado de uma aula dinâmica e cada vez mais motivadora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada neste estudo pautou-se numa reflexão acerca do uso dos jogos educacionais na apropriação do conhecimento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental, culminando em um estudo de caso de uma escola no município de Linhares-ES.

Dessa forma, junto à finalização de uma pesquisa desta natureza e relevância, dúvidas foram sanadas e sentimentos diversos desenvolvidos na medida em que foram esclarecidos alguns pontos e obtidas respostas acerca da forma como ocorre a prática pedagógica com esses alunos no ensino e aprendizagem dessa disciplina no contexto escolar dessa escola neste município.

As falas decorrentes das entrevistas realizadas possibilitaram a esta autora alcançar o objetivo geral deste estudo que buscou analisar de que forma o jogo educacional pode colaborar na apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Soma-se a isso o alcance dos objetivos específicos que tiveram como foco verificar se os professores utilizam os jogos educacionais como recurso pedagógico para a apropriação de conhecimentos matemáticos de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; como é feito o planejamento e de que forma os jogos são utilizados dentro do processo de aprendizagem desses alunos; para finalmente analisar se ocorre apropriação de conhecimentos matemáticos através do uso de jogos educacionais na escola lócus.

Na prática da pesquisa dialogou-se com os professores sobre o desenvolvimento de metodologias e estratégias criativas e motivadoras utilizando os jogos educacionais na apropriação do conhecimento matemático, uma ferramenta pedagógica ainda subestimada por muitos que não o tem como recurso constante em sua prática pedagógica diária no ensino da matemática.

Ao longo do estudo ficou claro que na escola lócus da pesquisa o ensino de matemática ainda se faz de forma tradicional e utilizando os mesmos recursos de décadas (livros didáticos, confecções de apostilas e material retirado da internet), uma metodologia que está longe de ser criativa, divertida, interessante e rica em possibilidades de aprendizagem, motivando assim os alunos a aprender matemática.

Os estudos que embasaram esta pesquisa reforçam a ideia de que o uso de jogos didáticos melhora o conhecimento matemático dos alunos e as suas atitudes e sentimentos em relação à aprendizagem e aumentando assim a eficácia do ensino dessa disciplina. Além disso, o aumento o uso dos jogos na educação, em diversas áreas, incluindo a matemática, lhe dá o status de método de ensino adequado e importante por muitas teorias educacionais.

Logo, é importante que os docentes possam incluir com mais frequência em sua metodologia de ensino os jogos educacionais como recurso para apoiar o ensino da matemática introduzindo melhor novos conceitos matemáticos para consolidar competências e conhecimentos e para desenvolver de forma eficaz competências importantes do currículo de matemática como pensamento crítico, capacidade de compreensão, resolução de problemas e raciocínio lógico, para alcançar um melhor desempenho acadêmico desses alunos.

Assim, com base nas descobertas, este estudo concluiu que, dentro do processo de ensino de matemática, é preciso que os professores avancem desenvolvendo mais metodologias criativas, dinâmicas e motivadoras, utilizando para isso recursos pedagógicos potentes como os jogos educacionais, para despertar a motivação de aprender nos alunos através de um ensino mais criativo e motivador que os conduza com mais eficácia no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

EBNER, M; HOLZINGER, A. Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. **Computers & Education**, v. 49, 2007, pp.873-890.

IGLESIAS-SARMIENTO, V; DEAÑO, M; ALFONSO, S. et al. Mathematical learning disabilities and attention deficit and/or hyperactivity disorder: A study of the cognitive processes involved in arithmetic problem solving. **Research in Developmental Disabilities**, 61, 2017, pp.44-54.

JAMEEL, T; ALI, H. Causes of poor performance in mathematics from the perspective of students, teachers and parents. **American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)**, 6(3), 2016, pp.57-68.

KIM, S; CHANG, M; DEATER-DECKARD, K. et al. Educational games and students' game engagement in elementary school classrooms. **Journal of Computers in Education**, 4(4), 2017, pp.395-418.

KU, O; CHEN, S. Y; WU, D. H. et al. The effects of game-based learning on mathematical confidence and performance: high ability vs. low ability. **Journal of Educational Technology & Society**, 17(3), 2014, pp.65-78.

LINDENSKOV, L; LINDHARDT, B. Exploring approaches for inclusive mathematics teaching in public schools. **Mathematics Education Research Journal**, 32, 2020, pp.57-75.

MARKLUND, B. B; TAYLOR, A. S. Educational Games in Practice: The challenges involved in conducting a game-based curriculum. **Electronic Journal of eLearning**, 14(2), 2016, pp.122-135.

MIDDLETON, J. A; TALLMAN, M. A; HATFIELD, N. et al. **Taking the severe out of perseverance**: Strategies for building mathematical determination (White paper). Chicago, IL: Spencer Foundation, 2015.

- MITTON-KUKNER, J. Time constraints experienced by female teacher researchers in Canada and Turkey: Challenges to developing an autonomous professional learning mindset. **Professional development in education**, 42(4), 2016, pp.628-646.
- MOUSOULIDES, N; SRIRAMAN, B. Mathematical games in learning and teaching. In S. Lerman (ed.), **Encyclopedia of Mathematics Education**, 2014, pp.383-385.
- MUBASLAT, M. **The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage**. Online Submission, 2012.
- NOROOZI, O; DEGHANZADEH, H; TALAEE, E. A systematic review on the impacts of game-based learning on argumentation skills. **Entertainment Computing**, v. 35. 2020.
- OPOLOT-OKURUT, C. Classroom learning environment and motivation towards mathematics among secondary school students in Uganda. **Learning Environments Research**, 13, 2018, pp.267–277.
- RAMLI, I. S. M, MAAT, S. M; KHALID, F. **Digital Game Based Learning and Learning Analytic in Mathematics**. Pegem Journal of Education and Instruction, Vol.13, n.1, 2022, pp. 168-176.
- REIMERS, F. M; SCHLEIDER, A. A framework to guide na education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. **OECD**, 2020.
- SPEER, N. M; KING, K. D; HOWELL, H. Definitions of Mathematical Knowledge for Teaching: Using These Constructs in Research on Secondary and College Mathematics Teachers. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 18(2), 2015, pp.105-122.
- WHITE, K; MCCOY, L. P. Effects of game-based learning on attitude and achievement in elementary mathematics. **Networks: An Online Journal for Teacher Research**, 21(1), 2019, pp.1-17.
- WONG, T. T; HO, C. S; TANG, J. Identification of children with mathematics learning disabilities (MLDs) using latent class growth analysis. **Research in Developmental Disabilities**. 35(11), 2014, pp.2906–2920.

PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR: O PAPEL DO CONSELHO ESCOLAR

DEMOCRATIC PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT:
THE ROLE OF THE SCHOOL COUNCIL

DOI: 10.29327/5393049.1-13

Lucinéia Almeida da Silva¹
Luana Frigulha Guisso²

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 de mestrado intitulada “Conselho de Escola e Participação na Gestão Escolar Democrática”, que constituiu estudo bibliográfico sobre a complexidade e importância da gestão escolar. Ao final deste estudo bibliográfico, fica evidente que a gestão escolar transcende a mera administração, configurando-se como um elemento vital na integração de diferentes agentes e elementos educacionais. A escola, nesse contexto, emerge como um espaço dinâmico, capaz de integrar variados atores e componentes em prol de um ambiente educativo inclusivo e participativo. Essa justificativa ressalta a importância de se compreender o papel estratégico do Conselho de Escola e da relação estreita com o gestor, evidenciando que uma gestão escolar eficiente vai além das práticas administrativas, influenciando diretamente na qualidade do ambiente educativo, na tomada de decisões significativas e na construção de uma escola mais inclusiva e participativa.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Conselho de Escola. Tomada de decisão.

ABSTRACT

This article is a synthesis of the master's thesis entitled “School Council and Participation in Democratic School Management”, which constituted a bibliographic study on the complexity and importance of school management. At the end of this bibliographical study, it is clear that school management transcends mere administration, becoming a vital element in the integration of different agents and educational elements. The school, in this context, emerges as a dynamic space, capable of integrating various actors and components in favor of an inclusive and participatory educational environment. This justification highlights the importance of understanding the strategic role of the School Council and the close relationship with the manager, showing that efficient school management goes beyond administrative practices, directly influencing the quality of the educational environment, significant decision-making and construction of a more inclusive and participatory school.

Keywords: Democratic School Management. School Council. Decision making.

1. INTRODUÇÃO

Para discutir sobre educação, gestão escolar, alunos, professores, comunidade e o Conselho de Escola, é essencial compreender a escola como um ambiente que engloba e acolhe todos esses elementos, além de tantos outros que a compõem.

Segundo Santos (2008), a instituição escolar representa um ambiente em que o processo de ensino-aprendizagem é o cerne central. Esta instituição carrega consigo uma perspectiva política, onde o ato de ensinar e aprender se entrelaçam, sendo ações inseparáveis neste contexto social.

A estrutura curricular da escola, fundamentada na base nacional comum, não abarca a diversidade étnica do povo brasileiro, o que vai contra os princípios legais estabelecidos. Nesse cenário, é vital que a instituição assuma um compromisso político de enfrentamento aos preconceitos e à discriminação, os quais se manifestam no ambiente escolar como reflexo das dinâmicas presentes na sociedade nacional.

A democracia tem como um de seus pilares fundamentais a igualdade universal de todos os indivíduos, proporcionando a ampla oportunidade para que cada cidadão escolha seus representantes e participe das decisões políticas através de entidades associativas como sindicatos, organizações de classe e instâncias comunitárias (LIMA, 2002).

No exercício direto do poder democrático, o povo atua na gestão, no controle e nas decisões políticas. Na representação, o poder é delegado a representantes eleitos por voto secreto. Existe ainda uma forma mista de exercício do poder, combinando representação e participação direta por meio de mecanismos constitucionais como plebiscitos, iniciativas populares e conselhos ou câmaras de discussão e gestão de questões e políticas específicas (LIMA, 2002).

Certamente, a perspectiva de transformação social se dará, também, através da participação coletiva. O processo de Gestão Democrática visa superar o autoritarismo e a centralização das ações. A qualidade da participação depende da disposição dos integrantes irem aos encontros para opinar e avaliar adequadamente as situações apresentadas. Nesse processo de participação, a comunidade pode desfazer a postura de alienação em que repousa há muitas décadas e passar a buscar alternativas que possibilitem um novo sentido nas relações sociais (LUCK, 2009).

Para tanto, é necessário ter por objetivo a construção de posturas e conhecimentos que possibilitarão uma argumentação baseada em ideias que inevitavelmente implicarão na adesão e comprometimento dos sujeitos com a solidificação do processo democrático. O despertar e a presença da sociedade civil no processo democrático asseguram que a participação coletiva no processo de formulação, avaliação e fiscalização das tomadas de decisões é o caminho para a construção de possibilidades de intervenção e decisão nos rumos que a educação tomará (LIBÂNEO, 2002).

A implementação da gestão democrática no âmbito escolar requer direcionar foco de maneira a configurar participação de segmentos que representam a comunidade, sendo nesse aspecto o direcionamento ao conselho de escola, o qual possui legitimidade de representatividade legal.

No âmbito das escolas, é fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias.

Dessa forma, a gestão democrática é resultado de um conjunto de atitudes baseadas no cotidiano da comunidade que torna viável refletir, visto que a participação social de maneira a garantir direitos e perceber oportunidades se dá através de diálogos coletivos, baseados nas necessidades locais, caracterizando a satisfação das mesmas, bem como, construindo e edificando cidadania, pois a participação coletiva requer garantir oportunidades de expressão, reformulando as intervenções de maneira a melhor contemplar os anseios do público atendido para que a escola cumpra sua função social onde se encontra inserida.

2. INTERAÇÃO ENTRE O GESTOR ESCOLAR E O CONSELHO ESCOLAR

Os conselhos escolares são organismos voltados para facilitar o diálogo entre representantes da comunidade e a prática da cidadania. Eles configuram preferências relevantes, pois são constituídos através de eleições que planejam e executam ações em prol do público envolvido, promovendo a combinação de ideias e a busca por interesses que contribuam para o bom funcionamento da instituição escolar. Como relata Lima (2020)

Nesse sentido os Conselhos de Escolas são reafirmados como instrumentos da gestão escolar, integrando formalmente as estruturas organizativas das escolas com a finalidade de contribuir para a organização, funcionamento e para a democratização dessas instituições (LIMA, 2020, p. 72).

Assim, o gestor escolar é essencial enquanto mediador das políticas públicas no interior da escola, através do discernimento e poderes de decisão, preferencialmente descentralizados, incorporando as representatividades da comunidade frente as demandas da escola, pois os mesmos representam com liderança ou não, interferência direta e recebem a credibilidade dos envolvidos. A diversidade de alterações na rotina do gestor escolar, visto o surgimento de situações não programadas que possivelmente ocorrem na escola, diante a demanda de atendimentos externos.

Entende-se que a gestão educacional esteja voltada para a organização e busca da qualidade de ensino de maneira motivadora em que os estudantes estejam preparados para as adversidades a serem vivenciadas, não apenas no processo de escolarização, mas capazes de desenvolver habilidades que favoreçam a superação de desafios no meio social com foco às reais necessidades do estudante.

Tornando relevante a organização da gestão escolar a fim de adequar momentos importantes para a atenção pedagógica, em que outros aspectos da dimensão da gestão estão interligados e com foco aos resultados de aprendizagem do ensino, pois a escola é ponto de referência para a promoção da cidadania e ganha credibilidade junto a sociedade como forma de garantir formação e cidadania.

Também é perceptível a existência de pessoas e/ou grupos que na atualidade se dispõem a contribuir de maneira parceira com o desenvolvimento da escola e, cabe ao gestor escolar delinear e ajustar de que maneira ocorre essa participação coletiva interna e externa da comunidade ainda que a mesma não tenha definido o que realmente emerge como necessário para a formação de competências dos estudantes; a comunidade se coloca a contribuir de maneira voluntária na unidade escolar (LUCK, 2009).

Se anteriormente havia padronização do diretor escolar em direcionar de maneira isolada e unificada o destino da instituição; atualmente há o desafio em consolidar parcerias aceitando as diversidades e as pluralidades da comunidade local considerando as relações interpessoais. E é com esse foco que o gestor escolar necessita compreender a participação e compartilhar com a equipe escolar numa perspectiva humana e integradora.

O sistema de descentralização da gestão junto a comunidade define o modo como a mesma assume seu papel de responsabilidade e compromisso na condução de significados e importância da educação para os envolvidos. Daí a relevância em aproximar a gestão escolar da comunidade local, sendo o conselho escolar a sua representatividade, o qual foi intensificado em 2004 pelo MEC um programa de fortalecimento aos conselhos escolares como forma de promover a melhoria das estratégias e equidade educacional à comunidade diante suas próprias perspectivas, como afirma Luck (2009, p.46):

A descentralização, é portanto, considerada tendo como pano de fundo tanto, e fundamentalmente, a perspectiva de democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando a obtenção de melhores resultados educacionais.

Contudo, é apontado que o gestor escolar no processo de democratização e/ou descentralização da gestão escolar, tenha o discernimento diante da preparação da comunidade no processo de tomada de decisões. Assim, considera-se que o conselho escolar seja o melhor intermediário desse processo, pois o empoderamento principalmente de estudantes e professores que se encontram diariamente no interior escolar reflete ações exitosas co-responsáveis não aceitando o fracasso escolar. Caso contrário, a democratização não estará de fato sendo efetivada. Daí é sinalizada a necessidade de realizar formação para o desenvolvimento de competências para essa representatividade sobre as dimensões da gestão escolar, pois é a liderança do gestor escolar e a eficiência da participação comunitária que garante a eficiência da qualidade escolar.

3. CONSELHO DE ESCOLA: CARACTERIZAÇÃO

Descrever o Conselho de Escola significa analisar uma entidade dinâmica, um conjunto de indivíduos representando categorias que formam a base da instituição escolar. Esses grupos incluem gestores, professores, funcionários, pais, estudantes e membros da comunidade, todos unidos com o objetivo de contribuir, de diferentes maneiras, para o desenvolvimento e aprimoramento da escola, agindo de forma conjunta, pensando, debatendo e agindo em uníssono.

De acordo com Souza (2021, p. 279), o Conselho de Escola existe para assegurar a presença de diversas “perspectivas e vozes na gestão das políticas escolares”, sendo estabelecido como um mecanismo para tal fim. O autor Souza (2009) argumenta que o Conselho de Escola deve atingir metas educacionais, já que possui poder deliberativo, permitindo intervenções na administração, contribuindo para as decisões em benefício da escola e de todos os seus membros: alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade em geral.

Contudo, é perceptível que a prática de participação dos diversos segmentos em sua representatividade, tais como: magistério, administrativo, pais, estudantes e comunidade não configuram efetividade, pois geralmente não contemplam e nem demarcam participação ativa na direção, encontrando dificuldades em promover uma gestão escolar democrática, de maneira a garantir a equidade educacional na esfera institucional.

Para Luiz (2010) o Conselho Escolar tem a responsabilidade de não somente participar das questões financeiras da instituição, mas de estar presente nas tomadas de decisões para promoção de melhorias da mesma.

Por outro lado, existe a ideia de que muitos gestores se sentem insatisfeitos com a assiduidade dos conselheiros em suas funções, pois, em sua maioria, a pouca participação dificulta o desenvolvimento de ações e direcionamentos das políticas públicas no âmbito escolar, visto que a participação dessa representatividade se dá, por vezes, apenas na execução de recursos financeiros. A esse respeito, Oliveira (2003) afirma que

[...] faz-se necessária a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia das unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, sem riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas em todo o sistema (2003, p.40).

É nesse processo dialético que o exercício da prática do diálogo pode gerar segurança, no sentido de avançar o protagonismo dos sujeitos envolvidos em diversas dimensões que possibilitam a gestão democrática.

Em acréscimo, o Estatuto dos Conselhos de Escola estabelecido pela Portaria nº 112-R, de 18/09/2017, criado pela Lei nº 5.471 de 23/09/2017 e regulamentado pela Portaria nº 111-R de

18/09/2017, das escolas estaduais do município de Pedro Canário, determina, dentre as diversas atribuições, o Art. 7º -II: “primar pela gestão democrática no cotidiano da unidade escolar”.

Dessa forma, a escola precisa ser gerida com responsabilidade, pois envolve, principalmente, a vida de pessoas que ali estão; ou seja, alunos que buscam sua formação acadêmica, pais que confiam no trabalho desenvolvido pela escola; discentes que desempenham suas funções de ensinar, e orientar os alunos em sua formação; demais funcionários, que cuidam da documentação, higienização, segurança e outras ações relevantes; a comunidade, que acompanha os seus avanços e se desenvolve juntamente com a escola.

Por isso, quando o gestor cria parcerias com as pessoas à sua volta, representantes de diversas categorias (alunos, professores, pais, funcionários, etc.), passa a desenvolver um trabalho mais transparente e que busca sanar as necessidades de todos. Em tempo, o Manual de Gestão: informações úteis ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo (2007, p. 54), destaca que

[...] o conselho de escola deve participar das decisões da Unidade de Ensino, acompanhando a aplicação dos recursos e discutindo prioridades da instituição, além de avaliar a atuação da escola na execução de sua Proposta Político-Pedagógica, bem como participar das discussões sobre assuntos de interesse da comunidade escolar, ou seja, mobiliza, opina, decide e acompanha a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola.

O Conselho de Escola executa suas funções mediante as necessidades sinalizadas pela instituição, na maioria das vezes, ela age em relação ao que o gestor indica estra precisando, por exemplo, na elaboração de plano de ação para aquisição de materiais através de recursos financeiros recebidos, reunião para discutir atitudes de indisciplina de profissionais e/ou alunos; busca por melhorias na infraestrutura do prédio da escola junto à Secretaria de Educação e outros órgãos a que se encontra subordinada.

Entretanto, ele não é capaz de gerir, sozinho, uma unidade de ensino, pois não se trata de uma pessoa sozinho e, em muitos casos, não possui formação para isso. O Conselho é um grupo de indivíduos que são eleitos em assembleia específica para cada função ali determinada. Esses componentes representam categorias referentes a âmbitos da escola (administrativo – secretários; Magistério – pedagogos, professores; – pais ou responsáveis e alunos).

Neste contexto, é crucial analisar as intervenções realizadas pela escola em sintonia com sua representatividade, permitindo uma visão ampla de sua situação atual, considerando os anseios da comunidade escolar. Essa reflexão visa assegurar o cumprimento de sua função social e a ativa participação do Conselho de Escola nas discussões e encaminhamentos relativos aos diversos aspectos que permeiam a gestão escolar. Essas decisões são cruciais na definição do perfil da instituição escolar, que se torna um ponto de referência na comunidade local (SILVA, 2014).

Nesse sentido, a comunidade escolar expressa a necessidade de identificar e debater questões relevantes que despertam preocupações, como a abordagem de temas de estudo e pesquisas voltados para atender às demandas locais, buscando aprimorar a qualidade de vida dos envolvidos. Isso ocorre por meio da proposição e execução de projetos em colaboração com a instituição escolar, validando a presença dos membros do Conselho no ambiente escolar sem a necessidade de constante apresentação.

A parceria entre o gestor escolar e os representantes do Conselho Escolar se revela de extrema relevância, pois, mesmo diante da diversidade de participação na gestão democrática, enriquece as discussões e propõe novas ações que contribuem para a consolidação da escola como referência contextualizada em sua comunidade.

4. GESTÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A palavra "gestão" ganhou relevância no cenário educacional devido a uma mudança de paradigma e à abordagem de questões nesse campo. A definição de gestão está intrinsecamente ligada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, envolvendo a participação ativa de toda a comunidade escolar em decisões fundamentais e sua efetivação por meio de um compromisso coletivo, resultando em conquistas educacionais positivas e notáveis.

Sabe-se que as Instituições Escolares da Rede Estadual possuem a organização dos Conselhos de Escola de maneira jurídica com objetivo em organizar a instituição escolar nos aspectos de infraestrutura, financeira e pedagógico, como confirma a Portaria 112,R de 18/09/2017 que ressalta no Art, 2º:

I: constituir-se em instrumento de democratização das relações no interior da escola, assegurando os espaços de efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios sobre a natureza e especificidade do trabalho pedagógico escolar;

II: promover o exercício da cidadania no interior da escola, articulando a integração e participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção de uma escola pública de qualidade, laica gratuita e universal.

Este estudo explica que o Conselho de Escola, em parceria com a Gestão Escolar, tem poder deliberativo que envolvam desde as decisões mais simples à mais complexas, visando que o trabalho pedagógico possa ser subsidiado, acompanhado de perto, de maneira democrática, nada que se imponha e gere atitudes autoritárias e incompreensivas de ambas as partes.

Também remete ao que se deva conceber como democrático, pois a educação pública é gratuita, obrigatória, laica e precisa ser trabalhada como tal, desfazendo qualquer menção ou situação de preconceito, opressão e segregação. O aluno é o foco desse universo e o atendimen-

to às suas necessidades depende de organização, da gestão, das ações em prol de seu bem-estar discente e ensino-aprendizagem de qualidade.

Diante do contexto e também afirmação que o espaço escolar é o ambiente de construção da cidadania, formação de seres humanos em sua integralidade, bem como, que a gestão escolar ocorre de maneira democrática; torna-se necessário refletir sobre como está acontecendo a participação dos segmentos do conselho escolar, como afirma Libâneo (1985):

[...] a democracia da escola pública deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares” e que, a partir disso, tais oportunidades atendam às necessidades dessas camadas relacionadas à melhoria de vida e à inserção no projeto coletivo de mudança da sociedade (1985, p. 12)

A gestão se configura como a liderança que conduz o processo de delineamento das ações para que as mesmas sejam executadas obtendo os fins planejados. Assim, a condição de consolidação da gestão democrática, necessariamente deve perpassar pelos segmentos do conselho escolar, pois o mesmo representa a comunidade onde a mesma se encontra inserida, para Luck (2009) é atribuição da direção escolar elaborar um repertório educacional adequado, para que possa auxiliar na decisão de forma efetiva.

Dessa forma, o gestor necessita de visão global da realidade escolar com foco prioritário na aprendizagem dos estudantes utilizando de transparência e equidade, pois para alcançar metas de sucesso escolar, a comunicação necessita ser estimulada para que o trabalho coletivo seja estruturado e potencializado, respeitando as habilidades de cada personagem do cenário escolar. Silva (2014, p.10) aponta alternativa para que a gestor escolar direcione esforços no processo de gestão democrática, sendo:

Um caminho simples e seguro para criar ou fortalecer ambientes que favoreçam a participação é estabelecer uma comunicação aberta, com relações de confiança que permitam o diálogo. Compartilhar os desafios que se apresentam à escola com todos seus partícipes é uma forma de mobilizar a todos em prol das melhores estratégias de enfrentamento a esses desafios.

No sentido de buscar o envolvimento de grupos e pessoas para que o espaço escolar seja de fato um ambiente que oportunize a cooperação e construção da cidadania, que seja realizado um trabalho em conjunto, para que possa existir um espaço de diálogo envolvendo as equipes num processo criativo e que seja efetivo na resolução das adversidades. Palheta (2015, p. 127) afirma que,

“desta forma, através da atuação do Conselho Escolar, a escola poderá aglutinar, em si, os Direitos Humanos, compromisso social e político, para que com isso consiga fazer valer a capacidade que tem de transformação social”.

Com isso, demonstra-se o quanto as ações de gestores escolares ainda necessitam ser articuladas para fins de aproximação dos conselheiros na gestão, buscando o potencial de cada segmento, bem como o envolvimento dos mesmos para que sintam a pertença no processo de gestão e em decorrência, o potencial criativo da desejada autonomia escolar discutindo amplamente, exercitando para gerar experiência e protagonismo.

5. DEMOCRATIZAR A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A partir da década de 80, a gestão democrática nas escolas passou por um declínio progressivo, marcado pelo enfraquecimento dos discursos políticos e das normativas legais. Nesse período, houve uma extensa produção de documentos normativos que regulamentaram minuciosamente a vida nas escolas de ensino fundamental e médio, abordando praticamente todos os aspectos. Paralelamente, foram estabelecidas diferentes regulamentações para as instituições de ensino superior, considerando seus estatutos e condições, incluindo as novas universidades em processo de instalação, as quais foram beneficiadas com maior autonomia administrativa e financeira.

Ressalta-se que a participação na vida política é elemento importante que se aprende na prática democrática. Seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição sine qua non para a efetivação democrática (LIBÂNEO, 2002).

A participação dos indivíduos deve fazer parte dos objetivos de um governo que se pretende comprometer com a solidificação da democracia, permitindo que a sociedade exerça seu direito à informação. Democratizar a gestão escolar requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais (PALHETA, 2015).

A presença da sociedade materializa-se através da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários e professores). Isso significa tirar dos governantes e da classe dominante o monopólio em determinar os rumos da educação. A criação de mecanismos institucionais deve privilegiar os organismos permanentes que possam sobreviver às mudanças de direção em todas as esferas públicas; tais como, os órgãos colegiados e os conselhos, que são os principais instrumentos (LIMA, 2020).

A grande função da gestão não é racionalizar objetivos pré-determinados, mas ser capaz de negociar, momento a momento a pluralidade dos consensos e contradições da escola (PARO, 2012).

A esse respeito, Palheta (2015, p. 45) reafirma que

A educação é uma política de muita visibilidade, atingindo diretamente grande parte das famílias e não é difícil mobilizar profissionais, pais e alunos. A democratização da gestão da educação atua sempre como um reforço da cidadania, constituindo-se em fator de democratização da gestão governamental como um todo. A obtenção destes resultados, no entanto, depende da vontade política da administração em ampliar os espaços de participação da sociedade.

Não basta conhecer as leis que se propõem a regular o sistema de ensino, tampouco o conhecimento de sua estrutura organizacional. Por si só, o sistema permite que se chegue a uma imagem clara da realidade escolar. Nem mesmo os indicadores quantitativos, ou rol dos principais problemas existentes, revelam totalmente o que se passa de efetivo no funcionamento da rede de ensino. A unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, ou seja, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino-aprendizagem. É nela que as metas governamentais são atingidas, ou não, as políticas educacionais se realizam, tal como o previsto, ou sofrem distorções (DAVIS, 2012).

Para refletir sobre a autonomia da unidade escolar, supõe-se que, para além do conhecimento das características do sistema no qual se insere a escola, deva conhecer a escola e, assim, verificar os problemas e as perspectivas que dela decorrem, tendo em vista a implantação de um funcionamento autônomo. Pois, a instituição escolar pública, no Brasil, tem como elemento definidor mais importante o fato de ser, primeiramente escola; posteriormente pública. Não é o público que lhe dá o toque essencial, mas o ser unidade escolar (KLEBIS, 2010).

6. A CONCEPÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E SUA RELEVÂNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR DEMOCRÁTICO

Conforme Veiga (2005), o Projeto Político Pedagógico busca um direcionamento específico, uma orientação clara. Trata-se de uma iniciativa intencional com propósitos explícitos e um compromisso definido de forma coletiva. Portanto, todo projeto pedagógico escolar é, simultaneamente, um projeto político, já que está estreitamente ligado ao compromisso social e político, alinhando-se aos interesses reais e coletivos da maioria da população.

[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2005, p.132).

A construção dos conhecimentos pressupõe aqui um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas. Um sujeito que constrói sua inteligência e sua personalidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (ARAÚJO, 2005, p. 43).

Em concordância de que a cidadania exercida gera autonomia, segundo Paulo Freire (1997, p. 32), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A ideia que se compreende é a de que a escola define sua postura na formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades, exclusões sociais, e reafirmando a importância do respeito à pessoa humana (LIBÂNEO, 2002).

A necessidade de conquistar a autonomia, para estabelecer uma identidade própria de cada unidade escolar, que reflete na superação dos problemas enfrentados diariamente, resulta em uma pedagogia libertária que reside na construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico.

Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia, ou seja, uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade, e esses são os valores básicos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dessa maneira os princípios presentes na referida declaração podem ser guia de referência para a elaboração de projetos educativos que objetivem a educação para a cidadania e para a construção de personalidades morais autônomas (ARAÚJO, 2005, p. 46).

As leituras diárias e significativas sobre a importância do Projeto Político Pedagógico norteiam caminhos a serem seguidos. É preciso entender sua contribuição e necessidade de implementação, isso permite reorganizar ações coletivas e, conseqüentemente, melhoria na educação pública.

É perceptível a marca do Projeto Político Pedagógico na instituição escolar, envolvendo a comunidade, realidades sociais e problemas peculiares, em ressaltado às questões implícitas e explícitas que contribuem para sua implantação, ou não, na sociedade contemporânea (ARAÚJO, 2005).

Os grandes discursos que deram fundamentação às formas de saber, à regulamentação dos procedimentos comportamentais, às práticas uniformes de representação social e às configurações centralizadas da estrutura de poder passaram por questionamentos radicais.

Segundo Martins (2002) essas transformações sociais, com sujeitos e cenários considerados novos, impõem a construção de reflexões e ações capazes de contemplar o aparecimento de novos direitos, uma vez que as necessidades, os conflitos e os novos problemas colocados na e pela sociedade engendram também novas formas de acesso aos direitos.

Os crescentes desafios educacionais e o papel desempenhado pela escola têm sido alvo de ampla discussão na sociedade brasileira nos dias atuais. Esses debates têm levado à compreensão da necessidade de esforços conjuntos para superar os obstáculos que impedem a criação de uma escola pública que efetivamente prepare os indivíduos para exercer plenamente a cidadania, em vez de apenas reproduzir o que a sociedade lhe oferece.

Para atingir esse objetivo, as escolas enfrentam o desafio de oferecer aprendizagens fundamentais que garantam igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que levam em conta as diversas características individuais dos alunos. É crucial que elas atuem diante das profundas disparidades sociais, econômicas e culturais enfrentadas por uma parcela considerável da população marginalizada. A exclusão ocorre em razão das práticas e concepções conservadoras adotadas nas escolas, que frequentemente priorizam em excesso a cultura dominante, desestimulando a permanência dessas pessoas na educação formal.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo bibliográfico sobre a complexidade e importância da gestão escolar, evidencia-se a escola como um ambiente integrador de diferentes atores e componentes educacionais. A relação entre o Conselho de Escola e o gestor se destaca como um ponto crucial na governança e na construção de um espaço inclusivo e participativo.

A caracterização do Conselho de Escola como um órgão representativo e colaborativo ressalta sua função na condução de aspectos pedagógicos, financeiros e estruturais da instituição escolar. A institucionalização desses conselhos na rede estadual demonstra a importância da organização jurídica para garantir uma gestão mais ampla e eficaz nos diversos domínios educacionais.

A democratização da gestão da educação, impulsionada a partir dos anos 80, ressalta a busca por uma administração mais participativa, levando em consideração os diferentes atores da comunidade escolar. Nesse contexto, o conceito de Projeto Político Pedagógico (PPP) emerge como uma ferramenta essencial, pois direciona as práticas e objetivos da escola, promovendo uma educação alinhada aos valores democráticos.

Por fim, compreender a inter-relação entre educação, gestão escolar, Conselho de Escola e a implementação de práticas democráticas é fundamental para promover uma escola acolhedora, participativa e comprometida com uma formação cidadã e inclusiva. Destaca-se, de maneira fundamental, a relação entre o Conselho de Escola e o gestor como um ponto crucial na governança educacional. Esta interação não apenas reflete a sinergia entre diferentes órgãos e setores da instituição, mas também desempenha um papel decisivo na construção de um ambiente que promova a inclusão e a participação ativa de todos os envolvidos.

A caracterização do Conselho de Escola como um órgão representativo e colaborativo ressalta sua importância na condução não apenas de questões pedagógicas, mas também financeiras e estruturais dentro do ambiente escolar. A institucionalização desses conselhos, especialmente na rede estadual, reforça a necessidade de uma organização jurídica sólida para garantir uma gestão mais abrangente e eficaz em todos os âmbitos educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. U. A. **Construção de Escolas Democráticas**: história sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2005.

DAVIS, Cláudia... [et al.]; Sofia Lerche Vieira (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO JC. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública/ Licínio C. Lima. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. – (Guia da escola cidadã: v. 4).

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública/ Licínio C. Lima. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2020. – (Guia da escola cidadã: v. 4).

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo Curitiba, 2009.

LUIZ, Maria Cecília, et al. **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação, São Paulo, 2010.

MANUAL DE GESTÃO: **informações úteis ao gestor escolar da Rede Estadual do Espírito Santo**. Subsecretaria de estado de Planejamento e Avaliação Acessoria Especial de Gestão Escolar. Vitória – ES, 2007.

MARTINS, Paulo Henrique. Cultura autoritária e aventura da brasilidade. In: BURITY, Joaquinildo A. **Cultura e identidade**: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Dalla Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. 5ª ed. Petrópolis, RJ; vozes, 2003.

PALHETA, Daniel Rodrigues. **O Conselho Escolar Como Epicentro Da Gestão Democrática: O caso da Escola Eduardo Lauande em Marituba, PA**, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2008. (Acertado, 2º com SA)

SILVA, Eduarda Plácida de Souza. **A gestão escolar numa perspectiva democrática**, Paraíba, 2014.

SOUSA, Angélica Silva de. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em 12 de mar. 2023.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 18a ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA MULTISSERIADA CAMPESINA: UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAÇÃO

READING STRATEGIES IN A CAMPESIAN MULTI-SERIAL ROOM: A PROPOSAL FOR LITERACY

DOI: 10.29327/5393049.1-14

Magda da Silva Santiago¹
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

A presente pesquisa analisou as possibilidades do trabalho docente na Alfabetização, por meio de Estratégias de Leitura com a Literatura Infantil, produzida no Espírito Santo, em uma escola multisseriada campesina. Por meio do mapeamento dos resultados da prática experiencial em sala de aula, aplicada em uma Oficina Literária. A premissa consistiu em refletir sobre a importância da utilização das estratégias leitoras no letramento literário, com o intuito de viabilizar o acesso facilitado aos livros, permitindo a alfabetização e a compreensão leitora. O estudo envolveu a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent, com a pesquisadora atuando como Mediadora de Leitura e facilitadora na configuração da pesquisa-ação, na perspectiva da intervenção no campo de pesquisa, em consonância com a coleta de elementos que consubstanciou um Guia de Sequências Didáticas, como produto final do Mestrado. O desenvolvimento das práticas foram pautadas nas teorias das etapas da sequência expandida de Rildo Cosson (2014), e na estrutura modular das articulistas norte-americanas Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010). Acredita-se que a aplicação da oficina favoreceu um trabalho sistematizado com as diferentes turmas e permitiu um repertório de estratégias que contribuíram para alargar o entendimento e interesse pela leitura. O campo de coleta de dados foi a sala de aula multisseriada que atende alunos das turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, série iniciais, de uma instituição de ensino da rede pública, localizada em um município do sul do estado do Espírito Santo. O produto final constitui-se em um guia didático abrangendo o planejamento, os objetos de conhecimentos, a metodologia e os critérios de avaliação da ação pedagógica com estratégias de leitura. Acredita-se que essa pesquisa contribuirá em um aporte estruturado em propostas metodológicas e pressupostos teóricos que auxiliarão os professores que atuam na alfabetização de alunos inseridos em salas multisseriadas de escola campesina na inserção ao universo da leitura literária.

Palavras-chaves: Estratégias de leitura. Salas Multisseriadas. Escola Campesina. Alfabetização.

ABSTRACT

This research analyzed the possibilities of teaching Literacy through Reading Strategies with Children's Literature, produced in Espírito Santo, in a multiserial rural school. By mapping the results of experiential practice in the classroom, applied in a Literary Workshop. The premise was to reflect on the importance of using reading strategies in literary literacy, with the aim of facilitating access to books, enabling literacy and reading comprehension. The study involved Thiollent's action research methodology, with the researcher acting as a Reading Mediator and facilitator in the configuration of action research, from the perspective of intervention in the field of research, in line with the collection of elements that made up a Guide to Didactic Sequences, as the final product of the Master's Degree. The development of the practices was based on the theories of the stages of the expanded sequence by Rildo Cosson (2014), and on the modular structure of the American writers Harvey and Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010). It is believed that the application of the workshop favored systematic work with the different classes and allowed for a repertoire of strategies that contributed to increasing understanding and interest in reading. The field of data collection was a multigrade classroom that serves students in the 1st, 2nd and 3rd grades of elementary school, in a public school located in a municipality in the south of the state of Espírito Santo. The final product is a teaching guide covering planning, knowledge objects, methodology and evaluation criteria for teaching reading strategies. It is believed that this research will provide a structured contribution in terms of methodological proposals and theoretical assumptions that will help teachers who work with literacy for students in multigrade classrooms in rural schools to enter the world of literary reading.

Keywords: Reading strategies. Multigrade classrooms. Peasant school. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Aprender a ler em suas diferentes formas é fundamental para a interpretação destas narrativas, requisito indispensável para a ampliação de horizontes, a abertura de novos caminhos e o enriquecimento do conhecimento sócio-político-cultural. A aquisição da leitura deve ser oportunizada à criança desde a primeiríssima infância, para propiciar um alargamento de horizontes, a percepção do real, a consciência do eu e a relação com o outro e com o seu meio social. E cabe à escola propiciar essa iniciação.

O professor Rildon Cosson, fala do ato contínuo, reiterando que a literatura pode ser considerada uma aliada no processo de alfabetização, e que para tanto, os primeiros mediadores são os docentes, em um universo onde cada vez mais cedo a criança está inserida no ambiente escolar. Não eximindo é claro a participação da família – ofertando livros, para serem manuseados, cheirados, explorados, aumentando assim o contato com o mundo letrado.

É crucial que nas salas de aula haja o desenvolvimento da produção de sentido na leitura de um texto. A escola, visando ao perfil de leitor idealizado, não tem admitido essa diversidade de sujeito-leitor e tem buscado a sua homogeneização (Orlandi, 1999; 2001b; 2003 a). É necessário pois, o estabelecimento de troca, de experiência que leve ao questionamento, a dúvidas, a crenças e a ampliação de repertório cultural.

A teoria defendida na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), nos currículos contemporâneos, nos planos de ensino das Redes e Sistemas e por autores na área de alfabetização sobre o ato de ler mostra que a leitura não é apenas um processo de decodificação do código, mas um processo de compreensão daquilo que se está lendo. Nessa linha de pensamento, as orientações para o ensino da leitura na perspectiva dos multiletramentos apontam para a assertiva que a prática da leitura e da escrita de textos impressos não é mais suficiente.

Esse processo de leitura ativa exige a atuação de mediadores, com a aplicação de estratégias de leitura, intencionando criar situações propícias para o aprendizado, desenvolvimento e formação da competência leitora. Considerando o direcionamento deste trabalho, para o público das salas multisseriadas da escola do campo, é necessário, sobretudo uma implementação contextualizada e adequada ao aprendizado da leitura com a valorização da identidade da escola, o processo de humanização literária, tendo em conta, o tempo compartilhado das turmas, em diferentes séries e seu reduzido espaço, sem minimizar a qualidade e eficiência da ação pedagógica.

Nesta linha, procurou-se realizar um estudo capaz de analisar as possibilidades do trabalho docente na alfabetização, mediante as estratégias de leitura, em uma escola multisseriada localizada na zona rural, através da análise dos resultados da prática experiencial aplicada em sala de aula, para fornecer aos professores, um material norteador embasado em propostas metodológicas e pressupostos teóricos.

A problemática central do estudo consistiu em responder analisando diferentes vertentes, a seguinte indagação: **Como os professores podem utilizar as estratégias de leitura com literatura infantil na alfabetização de alunos inseridos em sala multisseriada campesina?**

Diante do exposto à delimitação do objetivo geral constituiu-se em: **Compreender mediante práticas experienciais as possibilidades do trabalho docente com estratégias de leitura na alfabetização de alunos inseridos em sala multisseriada campesina.**

Na busca por alcançar o objetivo geral apresentado, tornou-se necessário o desdobramento nos seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância da utilização das estratégias de leitura com livros de literatura infantil, para a formação de indivíduos leitores na alfabetização.
- Descrever os desafios e as benéficiações da aplicabilidade das estratégias de leitura, em sala de aula multisseriada campesina, considerando a multiplicidade do tempo e espaço da Unidade de Ensino.
- Realizar oficinas com estratégias de leitura, contemplando livros de literatura infantil, em uma sala multisseriada de alfabetização do campo.
- Propor um Guia Didático apresentando propostas metodológicas com estratégias de leitura, para alfabetização de alunos em salas multisseriadas campesinas.

Sistematicamente foi evidenciada uma ação pedagógica embasada na pesquisa ação de Thiollent (2011) com análise das coletas de dados a partir da aplicação de uma oficina literária, na sala de aula multisseriada campesina. Os sujeitos da pesquisa fundamentaram-se em 15 (quinze) participantes; destes quatorze integraram o grupo de alunos regularmente matriculados na sala de aula da turma de alfabetização na modalidade de multisseriação e a professora regente que atuou como mediadora literária.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar práticas pedagógicas para a escola exige preliminarmente um conhecimento do público alvo, sua história, solicitações, sonhos e anseios. Então, anteposto a teorização das competências leitora em salas de aulas multisseriadas campesinas, endossaremos as trajetórias de lutas, resistências e conquistas da Educação do Campo apontando as razões que justificam a aplicabilidade de uma prática educativa que valoriza a leitura literária dentro de um movimento sociocultural de humanização das pessoas.

De acordo com o Dicionário da Educação do Campo, o advento da expressão Educação do Campo surgiu “primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho 1998”

(RIBEIRO, 2012, p. 259) que substituiu “Educação Rural” para “Educação do Campo”, mas conservou a falta de políticas públicas que valorizassem a Educação do Campo mesmo após a mudança na nomenclatura.

Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (RIBEIRO, 2012, p. 259).

Fernandes & Caldart (2011, p. 28) reiteram que nos documentos oficiais sobre educação no Brasil “a população rural aparece como dados, são simplesmente números citados de uma população esquecida”. A educação que deveria contribuir para a emancipação humana, “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2008).

Nesta dinâmica, centra-se as salas multisseriadas camponesas, seu contexto, histórias e perspectivas, bem como as possibilidades e desafios de se trabalhar com as estratégias de Lettura na alfabetização em ambientes compartilhados, para contribuir com a emancipação humana. Desse modo, deslinda-se a possibilidade de um trabalho educativo com vista a promoção de mudanças estruturais, o redimensionamento do planejamento e a heterogeneidade de formas possíveis para a aplicação da ação educativa.

2.1. Contextualizando as salas multisseriadas da Escola do Campo

Salas multisseriadas é uma forma de organização escolar identificada comumente nos estabelecimentos de ensino circunscritos no campo brasileiro, em que são alocados em um mesmo espaço e tempo escolar, discentes de diferentes séries/anos e idades e substancialmente sob a regência de um único professor. Segundo Gonçalves-Rocha e Ribeiro (2010, p. 49) “as classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/ viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”.

Sabe-se que o modelo organizativo de ensino das salas multisseriadas da escola do campo surgiu “tardia e descontínua” (SANTOS, 2018, p. 55) e enfrenta inúmeros problemas, que “são tão antigos quanto à institucionalização dessas escolas no país” (SANTOS, 2018, p. 55). As escolas de primeiras letras como eram denominadas as classes multisseriadas foram institucionalizadas no Período Imperial. Segundo, Santos (2018):

Essa institucionalização se deu no bojo das medidas administrativas imperiais que visavam a superar os problemas herdados do período colonial, inclusive os que se referiam à educação, de modo a atender, principalmente, às demandas do setor produtivo em fase da expansão, que exigia a escolarização mínima da classe trabalhadora. (SANTOS, 2018, p. 56)

Ainda de acordo com o referido autor, a normativa legal da época determinava que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções gerais de geometria. Padronizavam, ainda, que em todos os estabelecimentos de ensino era obrigatório a aplicação de um método mútuo, o que enfatizava o quanto “era deficiente esse tipo de ensino”. (SANTOS, 2018, p. 56).

Conforme Vidal e Faria Filho (2005) as aulas eram aplicadas nas denominadas “casas-escolas”, que funcionavam em espaços repentistas, como: igrejas, prédios comerciais, câmaras municipais ou até mesmo nas residências. A partir dessas considerações é coerente afirmar que as classes multisseriadas foram e ainda são discriminadas e abandonadas pelas políticas educacionais (SOUZA, 2010) mas persistem com força e resiliência demonstrando que há vida no campo e não uma vida qualquer, mas uma boa vida.

2.2. Competência Leitora nas Salas Multisseriadas Campesinas: Desafios e Possibilidades na Alfabetização

Sabe-se que o trabalho com a Competência leitora deve ser objetivo de toda ação educativa centrada na alfabetização de crianças, pois abarca um processo evidentemente dinâmico e coerente com a formação humana. Entretanto, nas salas multisseriadas campesinas há uma ausência de condições concretas para a realização do trabalho, assim os docentes “são obrigados a procurarem alternativas que venham a contribuir para a condução do processo ensino-aprendizagem, dada a responsabilização do desempenho dos alunos”(ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010) e a adequação de materiais que muitas vezes não atendem a demanda da sala multisseriada.

Essas exigências têm contribuído para a intensificação do trabalho docente que:

[...] 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 profissionais 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 hipersolicitação, cujas fontes estão em infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dias. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

Relativamente às condições de trabalho docente, é preciso reputar que “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354). Nesse contexto, é necessário que aplique metodologias pedagógicas a partir da caracterização estrutural e nesta dinâmica o trabalho com estratégias de leituras pode emergir com várias possibilidades. Antunes-Rocha e Hage (2010) afirmam que:

Uma das riquezas destes textos é apontar para a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas”. (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 56).

Referendando as salas multisseriadas nessa dinâmica social “se impõe uma questão: como abri-la a essa vida? Se tem tanta vida lá fora, como incorporá-la dentro da organização escolar? “ (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 60). A escola multisseriada pode vencer inúmeros desafios e encontrar variadas formas de se abrir e repensar nessa dinâmica social utilizando as estratégias de leitura, pois “as situações de aprendizagens que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta” (SOLÉ, 1998; 2016) exige sempre a ação de um mediador de leitura que pode ser o professor ou qualquer outro leitor mais experiente, que neste caso, além do docente há nas salas multisseriadas níveis avançados de ensino, maturação cognitiva própria até das diferentes idades dos alunos.

Essa múltipla organização que envolve diferentes níveis de maturação e desenvolvimento de aprendizagem de forma interativa, personifica o que Cosson (2014) afirma como sentido completo da atividade literária, “a passagem de sentidos entre um e outro”. O autor vai além:

“Se acredito que o mundo está completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto” (COSSON, 2014, p. 330)

Então, apesar dos desafios, é possível trabalhar com o desenvolvimento da competência leitora em salas multisseriadas, desde que se busque “entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 63).

O trabalho na alfabetização em sala multisseriada com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora deve centrar-se na organização de conhecimentos que oportunizem “modos de ver o mundo, de se ver; modos de pensar o real e a especificidade desses tempos” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; p. 102). A valorização de cada tempo humano, vai além dos critérios burocráticos de seriação, “é a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; p. 102).

3. PERCURSO METODOLÓGICO: TEORIA, SUJEITOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

De forma sistemática foi evidenciada uma proposta pedagógica partindo da abordagem qualitativa através da pesquisa ação que é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema foram envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Os primórdios da pesquisa-ação adveio com a publicação dos trabalhos de Lewin (1946). De acordo com o autor, a pesquisa-ação pode ser identificada através da conceituação de problemas, planejamento de solução, execução do planejamento e avaliação das ações desenvolvidas para resolução dos problemas. É importante pontuar que se trata de um procedimento, pois há uma reiteração do ciclo de atividades (KOERICH et al., 2009).

Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação tem por escopo oportunizar aos sujeitos da ação, participantes e pesquisadores, instrumentos para encontrar respostas aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora, uma vez que este tipo de pesquisa facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, qualidade que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011)

No percurso da pesquisa-ação diferentes técnicas podem ser desenvolvidas, este trabalho optou em adotar o procedimento de “observação participante” (GIL, 2008), pois a pesquisadora experenciou as metodologias envolvendo as estratégias de leitura no campo de pesquisa.

Para o diagnóstico, análise e coleta dos dados, a pesquisadora aplicou as estratégias de leitura em uma oficina, na sala de aula de uma turma multisseriada de uma escola campesina do município de Presidente Kennedy/ES. As estratégias de leitura trabalhadas compreenderam as etapas da sequência expandida de Rildo Cosson (2014) e a estrutura modular das articulistas norte-americanas Harvey e Goudvis (2008 apud SOUZA, 2010), pois acredita-se que as variações foram capazes de oportunizar um trabalho sistematizado com as diferentes turmas, permitindo a utilização de um repertório de estratégias que contribuiram para altear o entendimento e interesse pela leitura.

4. APLICAÇÃO DAS OFICINAS LITERÁRIAS: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Inicialmente esteve evidente as indagações sobre qual ordem a pesquisadora deveria ensinar e aplicar as estratégias de leitura, principalmente por se tratar de um campo de pesquisa múltiplo e plural como as salas multisseriadas, entretanto, o estudo minucioso de bases teóricas, permitiu o entendimento já disseminado por Giroto e Souza (2010):

A resposta é que não há uma sequência para esse ensino. Faz-se necessário, inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido. E na sequência, levá-los a perceber como utilizam as estratégias para e na compreensão. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 58).

Então, optou-se em introduzir estratégias específicas embasada em uma sequência contextualizada adaptada aos diferentes níveis de desenvolvimentos da turma, com a finalidade de proporcionar aos alunos das turmas do 1º, 2º e 3º anos a compreensão do texto lido, também intencionou-se a flexibilização, de acordo com as exigências das situações de aprendizagens estabelecidas.

A opção pela metodologia aplicada em forma de oficina, se deu a partir das perspectivas de que o seu formato é um diferencial para a consolidação das normativas que envolvem as estratégias, pois “trata-se de uma fonte de desenvolvimento, por meio do qual o sujeito tem vivências que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 58), neste caso, especificamente, oportunizou a apropriação das estratégias de forma individual e com abrangência interativa e compartilhada.

Nessa oficina de 05 (cinco) dias, houve uma ambientação intencionalmente planejada, também foi oportunizada uma leitura de mundo real com a modulação por parte da professora das estratégias, para o grupo dividido em níveis de desenvolvimento e não necessariamente, por ciclos ou séries. Durante todo o tempo, a professora transitou e atendeu os diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras e ao final, toda a turma reuniu-se para partilhar seus aprendizados.

A escolha do livro foi orientada/dirigida por saberes teóricos e pressupostos metodológicos, mas abarcou sobretudo sentimentos a vida em família, a infância, a figura da avó e ao amor que emana no campo de estudo dessa pesquisa.

A opção pela obra de Literatura Infantil: “A casa de Tijolinho à Vista”, escrita por Ivana Esteves Passos de Oliveira e ilustrada por Luana Canal, justificou-se pela aproximação do leitor a infância da autora, ao seu universo afetivo, as vivências que habitam a memória emoldurada por um lugar, a casa e esta casa fez crescer nas crianças uma base para uma aprendizagem literária sólida, cheia de prazer e contentamento.

4.1. Primeiro dia: O ensino das Conexões

Sabe-se que é cientificamente comprovado que o conhecimento prévio das crianças somatizam a aprendizagem e o entendimento. Girotto e Souza (2010) afirmam que:

(...) Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o

texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente encontram dificuldades. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 67).

Para as crianças em fase de alfabetização a utilização de recursos também facilitam a aprendizagem, então optou-se por utilizar a leitura de imagens para mediar o entendimento e estabelecer o ponto de contato, entre as crianças e a obra literária, uma vez que é necessário considerar a imagem como linguagem e não um simples adorno ao texto.

Parece ser cada vez mais necessário o estudo das imagens não apenas como mera ilustração, como aspecto secundário do pensamento, mas por aquilo que ela significa em si mesma, como discurso. Trata-se, pois de produzir pensamento no espaço educacional a partir de elementos visuais aos quais nos lançamos cotidianamente [...] (SCHWERTNER, 2018, p.136).

Foi utilizado como elemento visual para produção de conexão dos pensamentos, a imagem da capa do livro reproduzida em tamanho ampliado, com a prerrogativa de manutenção da qualidade de seus elementos visuais (cores, traços, luzes e sombras) o que possibilitou sua análise de forma coletiva, o propósito para todas as turmas foi de usufruir das experiências e memórias pessoais e coletivas na construção de significados.

Essa estratégia percorreu espaços diferentes, passou pelo lar, pela memória afetiva, até a assuntos globais e culturais mais distantes da vida das crianças e da escola. Ao organizar o ambiente, permitiu-se que as crianças sentassem em círculos, próximos de seus colegas, independente de divisão por série.

A imagem foi fixada no quadro branco e foi perguntado as crianças sobre o que estavam visualizando? O que mais chamava atenção na figura e que sentimentos despertava neles?

Diversas foram as respostas das crianças, alguns preliminarmente disseram que queriam morar naquela casa, porque parecia um bom lugar para viver, outros fizeram correlação com aspectos sentimentais e outros as características visuais.

Foi permitido a socialização de saberes de forma autônoma, algumas crianças do primeiro ano registraram com desenhos, outras com desenhos e palavras; as do segundo ano utilizaram frases e as do terceiro já alfabetizadas, fizeram listas com tópicos bastante significativos, alguns mais fluentes ajudaram os colegas a descreverem suas opiniões.

Após a realização desta etapa da estratégia de leitura, foi possível evidenciar que as crianças fazem conexões com suas próprias vidas e somatizam no entendimento das situações, personagens, enredos e ideias presentes na obra literária. Girotto e Souza (2018, p. 74) afirmam que “as crianças podem entender as maneiras de se conectarem com os livros significativamente, a partir da localização dos problemas, ações e motivos dos personagens etc”.

4.2. Segundo dia: O Ensino da Inferência

A utilização dos conhecimentos já adquiridos e o estabelecimento de relações com as ideias do texto para a obtenção de uma conclusão ou a dedução de um resultado é o procedimento de inferência. Girotto e Souza reafirmam a assertiva quando testificam:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Na intencionalidade de permitir que os alunos realizassem a estratégia da inferência, foi oportunizado o ensinamento de como agir durante a leitura, demonstrando as dicas que o texto carregava e as formas de como associar os conhecimentos prévios as inferências adequadas.

Após a execução desta etapa, a mediadora notou que havia em todos os grupos a palavra: MEMÓRIAS, então, utilizou como recurso para ampliação das inferências o poema: Aprendendo com o menino de Guilherme Augusto.

Os alunos elegeram como tema central da obra: o termo memória, assim buscou-se aliar a discussão ao desenvolvimento de estratégias de leitura, transposta também a interpretação e análise do referido poema, assim, foi conversado com os alunos sobre o significado do termo memória para verificação do que eles já sabiam sobre o assunto, depois o significado de afetiva foi redimensionado para aspectos ligados as memórias afetivas.

Após a realização de um banco de palavras sobre o que as crianças entendiam do termo, foi proposto a leitura em forma de diálogo, assim um aluno perguntava e o outro respondia. As crianças que ainda não liam fluentemente, realizaram a leitura por memorização.

O trabalho com ambos os textos permitiu a realização de inferência, a análise do significado de ser autor da história da própria vida, ativo no grupo, instituição ou comunidade, certificando o que Cosson (2010), afirma ser a leitura “espaço de contextualização”, de embasamento em experiências que vivemos e ainda queremos viver.

4.3. Terceiro Dia: O Ensino da Visualização

A visualização é de alguma forma inferência, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 85): “visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso que visualização é uma forma de inferência”, assim quando o professor, permite que os alunos visualizem no ato da leitura,

oportuniza a elaboração de significados na criação de imagens mentais, isso resulta, em criação “de cenários e figuras em suas mentes enquanto leem” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85), o que proporciona a elevação do nível de interesse e mantém ativada a atenção.

Giroto e Souza (2010, p. 85) ampliam o conhecimento científico referente as beneficiações da estratégia da visualização quando afirmam que: “ensinar as crianças a construir suas próprias imagens mentais quando leem não-ficção também as ajuda a parar, a pensar, e a entender a informação”. Desta forma, embasado nesta assertiva, foi proposto para este dia, a prática sistematizada da visualização com a intencionalidade de levar o aluno leitor a entender melhor o texto, utilizando a visualização como estratégia cognitiva, visto que a ação já é realizada inconscientemente no cotidiano por todas as pessoas.

A proposta sistematizada de visualização permitiu a criação de possibilidades para os alunos instituírem imagens mentais que auxiliaram na construção de sentidos ao texto lido, pois, a ação permitiu o que Giroto e Souza (2010) pontuam: “ enquanto os alunos ouvem e leem um texto, fazem e escrevem sobre suas imagens fundamentam a compreensão”. (GIROTTTO; SOUZA , 2010, p. 91).

4.4. Quarto dia: Ensino da Sumarização

Neste dia, a professora como mediadora literária na oficina, explicou aos alunos que para destacar no texto, a ideia central eles deveriam lê-lo, pensar sobre ele e fazer decisões consciente sobre o que necessitavam apreender da narrativa, reiterou que possivelmente eles não lembrariam de tudo, mas precisariam escolher as ideias principais para perceberem os detalhes que as fundamentavam e as informações auxiliares, esclareceu que não basta destacar simplesmente o texto com marca-texto, mas seria necessário, sobretudo, formular os pensamentos para preservação da lembrança.

A professora salientou ainda que os alunos poderiam utilizar diferentes estratégias tais como: destacar palavras ou frases necessárias, não a sentença completa; escrever anotações nas margens ou em bloco relacionando ao pensamento; relativizar detalhes; anotar palavras sinalizadoras, entre outros.

Na sequência foi sugerida, a utilização da folha do pensar, o que permitiu as crianças aprenderem a fazer distinção entre o que achavam que era mais importante e o que a autora depreendia da leitura. A professora explicou que, muitas vezes, o que é considerado fundamental para o leitor, não é necessariamente a ideia principal do texto. “Por isso, é preciso ensinar as crianças a fazer uma distinção entre o que acham que é mais importante e o que o texto mostra como relevante.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 100).

4.5. Quinto dia: Ensino da Síntese e avaliação das práticas

Sintetizar é atribuir sentidos às informações relevantes de conteúdos, fatos ou acontecimentos que perpassam o cotidiano das pessoas. Para Harvey e Goudvis (2008 apud Giroto e Souza, 2010) quando leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras.

Nesta linha, a prática educativa proposta para o último dia da oficina consistiu em executar atividades que estimulassem os leitores a parar e pensar sobre o texto lido, com o objetivo de favorecer a busca de detalhes, a apreensão de sentidos, a consideração de implicações, a definição de conclusões e a tomada de decisões através da utilização de diferentes estratégias, bem como expressar com suas próprias palavras a opinião pessoal sobre a narrativa.

Para os alunos sintetizar a informação utilizando a escrita de forma estruturada, a professora realizou uma conversa dirigida e conduziu oralmente o reconto da história de forma coletiva utilizando as imagens do livro. Como alternativa de apoio foi utilizado o quadro de reconto para síntese proposto por Giroto e Souza (2010, p.106).

Para proporcionar a aproximação dos leitores ainda mais ao texto, envolver sentimentos, curiosidade e senso de pertencimento, a professora, planejou para o fechamento das atividades de síntese, um momento de exibição de um vídeo gravado pela escritora da obra trabalhada na sala, Ivana Esteves.

Neste vídeo, a escritora também respondeu a principal pergunta das crianças suscitada na oficina literária: Por que hoje, a Casa de tijolinhos à vista ninguém mais avista? O recurso utilizado foi a televisão da escola e um pen drive, para constatação de que é possível adaptar os poucos recursos da escola do campo na aplicabilidade de uma prática consciente e rigorosamente planejada para um fim.

Quando as crianças desse campo bem longínquo, filhos de produtores rurais, ábdito das tecnologias, apartados de vários recursos, mas saturados de saberes literários escutaram a escritora citando a escola e a comunidade em que eles vivem, respondendo as perguntas que fizeram, manifestaram muito contentamento; entenderam plenamente o alcance da literatura na vida deles, perceberam que podem seguir qualquer caminho, galgar todos os montes e montanhas e abrir as portais do saber, porque este é acessível e eles já possuem os apetrechos e as estratégias necessárias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da aplicabilidade das estratégias de leitura em sala multisseriada campesina são factuais, exigem que o docente adote diferentes posturas, múltiplas metodologias e complexas alternativa de trabalho para garantir aos discentes o acesso aos objetos de conhecimentos

de cada série, conforme os documentos oficiais do ensino, mas as beneficiações são meritórias, pois advém da própria ação entre os sujeitos aprendizes que utilizam o tempo e espaço compartilhado para socializar conhecimentos e avançar de um nível ao outro rompendo o rígido e burocrático sistema de seriação.

Há uma boa vida no campo, faz-se necessário apenas, que os processos educativos desta modalidade de ensino valorizem os conhecimentos prévios e a cultura de seus atores. O reconhecimento de cada tempo humano, a lógica de favorecer o desenvolvimento de sujeitos identitários, fundamentados na leitura como uma prática social, onde o aluno é conduzido a utilizar a habilidade para pensar em si, socializar-se nos diferentes grupos e aprender a lutar pela Terra, por seu lugar, também é de vital importância. Neste processo, a prática não é desvinculada da vida, é a própria vida, em sentido pleno.

A complexidade da ação não extirpa a decifração de sinais e códigos gráficos mas exige o acompanhamento dos processos de mudanças, o entendimento da relação sujeito-sociedade, os anseios e solicitações de cada grupo social. Agir como mediador de ensino é conduzir o leitor a este mundo de atribuição de sentidos utilizando o texto como um fim em si mesmo. O texto basta, por ele e a partir dele é possível alcançar o saber sistematizado, romper com diferenças e barreiras nessa sociedade tão desigual.

É importante asseverar que este trabalho não intenciona responder a todas as demandas que envolvem o cenário das salas multisseriadas de escola do campo, mas corroborar para a assertiva da existência de uma escola equânime, forte, viva e resiliente.

Acredita-se que o produto final e os resultados deste estudo fornecerão subsídios estruturados que auxiliarão professores a realizarem a tarefa de formar leitores de mundo e da palavra, sujeitos de direitos, ávidos por defender a história, a cultura e a permanência de uma escola ativa e humanizada no campo brasileiro. Então, que este trabalho valha de grão fecundo nesta área de conhecimento científico e produza arcaibouços que beneficiem nossa gente campesina.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação e Sociedade. V.30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em 20 de abril 2023.

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

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: COSSON, Rildo. MACIEL, Francisca & PAIVA, Aparecida. *Literatura: Ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.
- FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”**. (Texto introdutório). In: M. G, 2011.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROTTO, C. G. G. S., SOUZ, R.J. **Ler e Compreender estratégias de leitura**, in: MENIN, A. Fa C.S. et,alii (orgs.). *Compreender, estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2010.
- KOERICH, Magda Santos; BACKES, Dirce Stein; SOUSA, Francisca Georgina Macêdo de; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; ALBURQUERQUE, Gelson Luiz. **Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa**. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v11.47234>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1946.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2006.
- Orlandi, Eni P. (1999). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes.
- _____, Eni P. (2001b). **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes.
- _____, Eni P. (2003a). (Org.) **A leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes.
- RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299. Silva (2010).
- SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Formação de Professores e condições de trabalho em classes multisseriadas-1**. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.
- SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Fotografias em discurso: as funções da escola em foco. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.27, n1, dez 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/10930>Acesso em: agos. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. In: _____. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CANTIGAS DE RODA: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NURSE ROLLS: AN APPROACH IN EARLY EARLY EDUCATION

DOI: 10.29327/5393049.1-15

Maria das Neves Silva Barreto Marvila¹
Mariluz Sartori Deorce²

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 de mestrado intitulada "As Cantigas de Roda no Contexto da Educação Infantil" buscou investigar o papel fundamental das cantigas de roda no contexto da Educação Infantil. O estudo teve como objetivo compreender como essas cantigas são incorporadas como instrumentos de aprendizagem na prática pedagógica de uma turma do Maternal II em uma creche no município de Presidente Kennedy/ES. A abordagem do tema foi motivada pela necessidade de discutir a importância da prática docente na Educação Infantil, com foco no uso das cantigas de roda sob uma perspectiva metodológica. O embasamento teórico da dissertação fundamentou-se nas ideias de teóricos renomados, como Jean Piaget (1985), Lev Vygotsky (1988) e Paulo Freire (1986), entre outros. A partir das reflexões desses autores, o estudo propôs um percurso de ação embasado em uma argumentação sólida, defendendo a hipótese de que as cantigas de roda, ao serem utilizadas como formas de brincadeiras infantis, desempenham um papel crucial na aprendizagem na educação infantil. Essas atividades, em que as crianças formam uma roda, cantam melodias folclóricas e, eventualmente, realizam danças relacionadas à letra da música, são fortemente vinculadas ao desenvolvimento integral das crianças. A coleta e análise de dados foram realizadas por meio de questionários semiestruturados contendo perguntas abertas e fechadas. Os resultados obtidos indicaram que o uso de cantigas de roda na Educação Infantil é altamente benéfico e promissor. Essas canções foram identificadas como ferramentas eficazes para promover o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos sociais, emocionais, cognitivos e motores.

Palavras-chave: Cantigas de Roda. Brincadeiras de roda como instrumento pedagógico. Prática pedagógica na Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is a synthesis of the master's thesis entitled "The Nursery Rhymes in the Context of Early Childhood Education" sought to investigate the fundamental role of nursery rhymes in the context of Early Childhood Education. The study aimed to understand how these songs are incorporated as learning instruments in the pedagogical practice of a kindergarten II class in a daycare center in the city of Presidente Kennedy/ES. The approach to the topic was motivated by the need to discuss the importance of teaching practice in Early Childhood Education, focusing on the use of nursery rhymes from a methodological perspective. The theoretical basis of the dissertation was based on the ideas of renowned theorists, such as Jean Piaget (1985), Lev Vygotsky (1988) and Paulo Freire (1986), among others. Based on the reflections of these authors, the study proposed a course of action based on a solid argument, defending the hypothesis that nursery rhymes, when used as forms of children's games, play a crucial role in learning in early childhood education. These activities, in which children form a circle, sing folk melodies and, eventually, perform dances related to the lyrics of the song, are strongly linked to children's integral development. Data collection and analysis were carried out using semi-structured questionnaires containing open and closed questions. The results obtained indicated that the use of nursery rhymes in Early Childhood Education is highly beneficial and promising. These songs have been identified as effective tools to promote the integral development of children, covering social, emotional, cognitive and motor aspects.

Keywords: Cantigas de Roda. Circle games as a pedagogical tool. Pedagogical practice in Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

As cantigas de roda são importantes para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, aspectos cognitivo/linguístico, psicomotor e afetivo/social. Além disso, as atividades musicais favorecem a altivez, a socialização, o conhecimento e a cooperação entre os alunos. Possibilita vivências e descobertas que se transformam em experiências reais e com as cantigas de roda o resultado é muito satisfatório. Elas são inteiramente favoráveis ao processo e por isso justifica-se a importância de estarem sendo cotidianamente resgatadas dentro do universo escolar.

A abordagem desse temática é a necessidade de se trazer à discussão a importância de compreender as práticas pedagógicas no ensino de música infantil. Devido à forte utilização das cantigas de roda na Educação Infantil, sabe-se que elas têm grandes influências no processo de ensino-aprendizagem nessas creches, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos.

É importante resgatar as cantigas de roda no ambiente escolar e a partir delas agenciar as interações, o respeito e desenvolver a consciência corporal, expandindo assim o repertório musical. As cantigas de rodas ou cirandas transportam a diversidade brasileira e são ricas em gestos e linguagens, sendo também possível que ao serem empregadas sejam contextualizadas.

As cantigas de roda alegram as crianças e lhes trazem conhecimento, pois têm importante papel na educação musical dos alunos, fazendo parte do processo de aprendizagem e contribuindo no fortalecimento de suas identidades, uma vez que são transmitidas de geração a geração.

2. PRINCÍPIO EDUCACIONAL: PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA E REFLEXIVA DAS CRIANÇAS NA VIVÊNCIA DAS CANTIGAS DE RODA.

Um Princípio Educacional é uma diretriz fundamental que orienta a abordagem e a prática educacional. Esses princípios fornecem uma base sólida para a tomada de decisões relacionadas à educação, ajudando a moldar as estratégias de ensino e aprendizado, abordando diversos aspectos da educação, como a participação dos alunos, a metodologia de ensino, os valores a serem promovidos e os objetivos educacionais.

Na visão Freireana, um bom princípio educacional deve estar alinhado com os objetivos pedagógicos e os valores da instituição educacional e ser formulado de maneira clara e acessível para orientar tanto educadores quanto alunos no processo de aprendizado. Para Paulo Freire (1996) o homem é um ser de relações, e é no vínculo com outros sujeitos, que se completa. É no estado de dialogia e, em convivência, que aprende as contradições do mundo cultural e social, incorporando tais ideias na sua individualidade e na formação de sua subjetividade.

Para a Educação Infantil, colocar a imaginação como forma de cantigas em determinada faixa etária é trazer um sentimento fantasioso como “faz de conta” através deste ato imaginário as crianças ativamente envolvidas na experiência das cantigas de roda, não apenas como ouvintes passivos, mas como participantes ativos.

Nas últimas décadas, o conceito princípio educacional vem mudando radicalmente. O grande educador Paulo Freire (1986) enfatiza a importância do aprender, em detrimento da memorização, onde o aluno deve ser capaz de internalizar o conceito. O verdadeiro aprendizado se dá nas relações contextualizadas e que, devido ao bom entendimento, o conceito é transformado e trabalhado nas relações reais que envolvem a vida do aluno, numa atitude, onde as tarefas do cotidiano permeiam a construção dos saberes escolar.

Sob o ponto de vista de Wallon (1975) a autonomia e a emancipação do aluno são como princípios fundamentais para a educação. Quando se aplica esse enfoque à utilização de cantigas de roda na educação infantil, pode-se definir o seguinte princípio educacional. Após a vivência das cantigas de roda, é importante criar espaço para a reflexão e o diálogo. As crianças devem ser incentivadas a discutir o que aprenderam suas experiências emocionais e o significado das letras das cantigas. O diálogo ajuda a desenvolver a compreensão crítica.

As cantigas de roda podem ser uma oportunidade para discutir a cultura, as tradições e os valores presentes nas letras das músicas. Isso ajuda as crianças a entenderem o contexto cultural e social em que estão inseridas. Além de simplesmente repetir as cantigas de roda, as crianças devem ser encorajadas a criar suas próprias versões, adaptando as letras ou inventando novas músicas. Isso promove a criatividade e a expressão individual. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental na formação dos “valores éticos e culturais, baseado no respeito às diferenças”, promovendo uma transcendência entre Cultura e Educação (ALENCAR, 2010, p. 111).

Por conseguinte, se entende que o indivíduo precisa ser educado para a cidadania democrática, então a escola precisa desenvolver critérios que incentivem uma aprendizagem, segundo a qual, Freire afirma:

A escola deve respeitar os saberes socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária. Discutir com eles a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Discutir os problemas por eles vividos. Estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos (FREIRE, 1986, p. 47).

Assim as cantigas de roda podem abordar uma variedade de temas. É importante escolher músicas que promovam valores de respeito à diversidade, igualdade e inclusão. Isso contribui para a formação de crianças críticas e conscientes.

As cantigas de roda tem um poder que vai além das palavras, suporta todas as áreas do desenvolvimento de crianças pequenas. As cantigas de roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano (ALENCAR, 2010, p. 111).

À medida que as crianças participam ativamente das cantigas de roda, elas estão construindo sua autonomia e senso de agência. Isso se alinha com o enfoque de Paulo Freire na pedagogia da autonomia, onde os alunos são capacitados a se tornarem sujeitos ativos de seu próprio aprendizado.

3. DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGENS: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA CANTIGA DE RODA

Antagonicamente Nunes (2019) alude que o desenvolvimento infantil e as concepções de aprendizagem são áreas fundamentais da psicologia e da educação. Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, esses três autores são o tripé das teorias que ajudam a professores e pesquisadores a compreender a inteligência, o aprendizado e o desenvolvimento, contribuíram significativamente para o entendimento desses temas.

De acordo com Nunes (2019), Piaget, Vygotsky e Wallon são três importantes teóricos que contribuíram para nossa compreensão do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Piaget concentrou-se na construção do conhecimento individual da criança, Vygotsky enfatizou a influência do ambiente social e cultural, e Wallon destacou o desenvolvimento emocional e afetivo. Suas teorias juntas oferecem uma visão abrangente do desenvolvimento infantil e das múltiplas influências que moldam as crianças à medida que crescem. Principais ideias de cada um deles.

Jean Piaget (1896-1980):

Sob o ponto de vista de Miranda; Carvalho (2017, p, 18) Piaget é conhecido por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que descreve como as crianças constroem o conhecimento através de estágios sequenciais descritos abaixo.

Teoria do Desenvolvimento Cognitivo: compreensões valiosas para o uso de cantigas de roda na Educação Infantil. As crianças constroem ativamente o conhecimento através da interação com o ambiente. As cantigas de roda muitas vezes envolvem narrativas simples, personagens e histórias, o que pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades de imaginação e representação mental. Segundo Miranda; Carvalho (2017) Piaget identificou quatro estágios principais de desenvolvimento cognitivo cada estágio é caracterizado por habilidades cognitivas específicas:

Sensoriomotor, operações concretas e operações formais. Interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Pré-Operatório (2-7 anos): Imaginação e Representação. Neste estágio, as crianças estão começando a desenvolver habilidades de representação mental. Construtivismo: as crianças constroem ativamente seu conhecimento interagindo com o ambiente, adaptando suas estruturas mentais através de processos de assimilação e acomodação. (MIRANDA; CARVALHO, 2017, P, 12).

Cantigas de roda frequentemente são atividades coletivas que incentivam a participação e a cooperação entre as crianças. Essas interações promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, como compartilhar, esperar a vez e se comunicar com os outros, muitas vezes incluem repetição de palavras e ações.

Lev Vygotsky (1896-1934):

Na concepção de Soares, et al. (2023) a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky enfatiza a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo das crianças. Suas ideias têm várias contribuições para o uso de cantigas de roda na educação infantil, são elas:

Aprendizagem como um Processo Social: as cantigas de roda são atividades sociais que envolvem crianças cantando, dançando e interagindo umas com as outras. Essas interações promovem a aprendizagem colaborativa e a construção de conhecimento compartilhado. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda de um adulto ou colega mais experiente. Mediação Cultural: a importância da mediação cultural no aprendizado. Desenvolvimento da Linguagem: a linguagem como uma ferramenta fundamental para o pensamento e o desenvolvimento cognitivo. (VYGOTSKY, 1998, p, 45).

A participação em cantigas de roda pode promover o desenvolvimento socioemocional das crianças, ensinando habilidades sociais como compartilhar, cooperar, respeitar a vez dos outros e expressar emoções de maneira adequada. As cantigas de roda também proporcionam oportunidades para as crianças trabalharem juntas e aprenderem umas com as outras, com algumas crianças mais avançadas ensinando e apoiando aquelas que estão em estágios iniciais, muitas vezes contêm elementos culturais, como músicas tradicionais e histórias populares.

Henri Wallon (1879 –1962)

Sob o ponto de vista de Ferreira, Acioly-Régner (2010) Henri Wallon um importante psicólogo e pedagogo desenvolveu uma teoria abrangente sobre o desenvolvimento infantil que inclui concepções de aprendizagem. Suas ideias segundo Ferreira, Acioly-Régner (2010)

podem ser aplicadas de maneira relevante ao uso de cantigas de roda na educação infantil. Segue abaixo descrições de suas concepções de aprendizagem e como elas contribuem para a utilização de cantigas de roda na educação infantil.

Concepções de Aprendizagem de Henri Wallon. Segundo Nunes (2019, p. 18): Aprendizagem como Processo Global:

A aprendizagem como intrinsecamente ligada ao desenvolvimento. Ele acreditava que a aprendizagem ocorre de maneira integrada a outras áreas do desenvolvimento, como emocional, cognitivo e motor. Portanto, ele enfatizava a importância de considerar todos esses aspectos na educação.

De acordo com Soares, et al. (2023) as emoções são uma parte essencial do processo de aprendizagem e que as experiências emocionais têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo é uma forma pela qual as crianças exploram seu ambiente, experimentam papéis sociais, desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais e constroem conhecimento.

4. DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO CONTÍNUO: PIAGET, VYGOTSKY, WALLON

Segundo os pressupostos de Miranda, Carvalho (2017) Piaget concebe o desenvolvimento em estágios sequenciais, mas enfatiza que a construção do conhecimento é um processo contínuo e ativo. Sua teoria, chamada de "epistemologia genética," postula que as crianças passam por uma série de estágios de desenvolvimento, incluindo o sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio é caracterizado por maneiras distintas de pensar e compreender o mundo.

No entanto, para Nunes (2019), o que torna a abordagem de Piaget única é seu foco na interação ativa entre a criança e seu ambiente. Ele argumenta que o conhecimento não é simplesmente transmitido de adultos para crianças, mas é construído pelo indivíduo à medida que ele interage com o mundo ao seu redor. Isso é conhecido como "construtivismo" e destaca a importância do processo ativo de aprender, experimentar e explorar. Piaget também destacou a importância do equilíbrio cognitivo, uma busca constante por equilibrar as informações que uma criança já possui com novas informações que ela encontra. Quando ocorre um desequilíbrio, a criança reestrutura suas concepções anteriores para acomodar o novo conhecimento, um processo chamado de "adaptação.". Assim, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sequenciais, mas o processo de construção do conhecimento é contínuo e ativo, impulsionado pela interação ativa da criança com seu ambiente. Esse enfoque no construtivismo e na adaptação ao equilíbrio cognitivo moldou a compreensão moderna do desenvolvimento infantil e da educação (MIRANDA, CARVALHO, 2017, p. 87)

Portanto segundo Soares, et al. (2023) Vygotsky vê o desenvolvimento como um processo contínuo que é moldado pelas interações sociais e culturais ao longo da vida. Vygotsky no início do século XX, adotou uma perspectiva única sobre o desenvolvimento humano. Ele via o desenvolvimento como um processo contínuo que é profundamente Vygotsky enfatizou que o aprendizado e o desenvolvimento não ocorrem de forma isolada na mente de um indivíduo, mas são intrinsecamente ligados ao contexto social em que uma pessoa está inserida.

De acordo com Soares, et al. (2023) Vygotsky (1988) introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP), que representa a lacuna entre o que uma pessoa pode fazer de forma independente e o que ela pode realizar com a orientação ou ajuda de um tutor mais competente.

A ZDP é onde ocorre um aprendizado significativo, pois é o ponto em que as interações sociais e instrução direta podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento. Influenciado pelas interações sociais e culturais ao longo da vida. (VYGOTSKY,1988, p. 68).

Além disso, Vygotsky (1988) argumentava que a cultura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ele via a cultura como um sistema de significados compartilhados e ferramentas intelectuais que moldam a forma como as pessoas pensam e compreendem o mundo. Portanto, as interações culturais, como linguagem, símbolos e práticas sociais, influenciam profundamente o desenvolvimento cognitivo.

5. CANTIGAS DE RODA E SEU VALOR CULTURAL

A cantiga de roda é um tipo de canto popular inteiramente relacionada com brincadeira de roda, faz parte do folclore brasileiro e é corriqueiro em todo o território. Elas associam o conjunto de canções inominadas que fazem parte da cultura espontânea para Loureiro (2001).

De acordo com Loureiro (2001) a criança posta em um contexto histórico interligado pelo social, cultural, ou seja, pelos valores e significados sugeridos pelo ambiente em que vive e pelas inclusões sociais do meio concentram uma carga de experiência existidas importante para seu desenvolvimento psicológico e intelectual. Na escola as crianças tem a probabilidade de ampliar os conhecimentos que elas acarretam do seu meio sócio/ familiar e cultural. Martins (2012, p.19) afirma:

A cultura é o jeito das pessoas coexistirem, é o costume como às crianças brincam como os adultos são, trabalham, fazem arte, mesmo sem a presença da brincadeira a criança está brincando submergindo a cultura em sua brincadeira. Nesse pensamento se adéqua brincadeira tendo como pano de fundo as cantigas de roda.

Porquanto os textos que compõe as cantigas de roda são textos poéticos que falam de aspectos culturais pertencentes ao nosso contexto de modo geral. Em outras palavras as cantigas de roda fazem parte da cultura lúdica do público infantil.

Como as crianças gostam das brincadeiras, a introdução das cantigas de roda na Educação Infantil, se tornam uma ferramenta importante, pois trabalha a ludicidade, a reprodução, regras, valores, boas maneiras, o resgate cultural, dentre outros. Trabalhar com as cantigas é aliar canções as atividades do currículo, de modo que propiciem o desenvolvimento intelectual, psicomotor, social e psicológico da criança, preparando-a para as fases seguintes da educação, uma vez que ela se desenvolve e se auto afirma como ser humano por meio do conhecimento, conforme nos afirma Wajskop (2007, p. 65).

Por meio das cantigas de roda é possível conhecer as culturas, o cotidiano das pessoas, as comidas e festas características do local, as brincadeiras, as crenças, dentre outros. As cantigas têm letras simples e comum, onde as crianças aprendem com facilidades além de observarem as rimas, repetições e trocadilhos, o que perpetra da cantiga um jeito de aprender brincando, expandindo a linguagem oral.

Sob o ponto de vista de Wajskop (2007) as cantigas de roda possuem harmonia e ritmo equivalentes à cultura local, com letras de fácil compreensão, temas sugestivos à realidade da criança ou ao seu universo imaginário e, na maioria das vezes, com coreografias e mensagens que as crianças memorizam com facilidade.

6. CANTIGAS DE RODA: DEFINIÇÃO, ORIGEM E IMPORTÂNCIA

As Cantigas de Roda são um tipo de canção popular, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. A prática é comum em todo o país e faz parte do folclore brasileiro. Assim as cantigas de rodas versa em formar um grupo com diversas crianças, dar as mãos e cantar uma música com particularidades próprias, com composição e ritmo equivalentes à cultura local, letras de fácil compreensão, assuntos referentes à realidade da criança ou ao seu mundo imaginário e, na maioria das vezes, coreografadas. Cascudo (2001, p.46) afirma que as cantigas de roda normalmente,

[...] Canções populares, que estão inteiramente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são perpetradas, formando grupos de crianças, na maioria das vezes de mãos dadas, que cantam as letras do canto que tem suas próprias particularidades, na maioria das vezes ligadas à cultura local. Estão cheias de rimas, repetições e trocadilhos o que faz da cantiga um jeito de aprender brincando, repetidamente falando da vida dos animais, das plantas, do alfabeto, dos adultos, das crianças, e muitas outras coisas.

As cantigas de roda foram sendo modificadas gradativamente, e atualmente passa a ser usada como mecanismo não somente de brincadeira, como também de socialização, já que a brincadeira é a linguagem da infância, onde a criança constitui e reconstitui o seu mundo, arquitetando sua autonomia e forma os embasamentos que lhe servirão para trilhar a vida adulta.

7. CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As cantigas de roda exercitam a capacidade de socialização, habilidade necessária em algum ambiente que exija convívio e traquejo social, uma vez que ao longo da vida, a “roda” apresentará cenários bem mais espaçosos: a escola, o trabalho, a cidade, o país e a família que o adulto vier a aperfeiçoar e assim participar. Embora todos os benefícios anteriormente citados que as cantigas de roda oferecem para o desenvolvimento integral das crianças, essa prática está cada vez mais ausentando-se da realidade infantil.

A importância da cantiga de roda como instrumento de aprendizagem, leva às crianças a interação, aos aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferindo caráter significativo a linguagem musical, com o ato de brincar e se divertir, a criança aprende e descobre o mundo a sua volta e se relaciona com os colegas. Por isso é papel da escola garantir espaço apropriado para atividades lúdicas, tanto dentro da sala de aula como ao ar livre.

Dessa forma entendemos que a música representa para a criança uma importante ferramenta que concerne ao desenvolvimento da criança através do lúdico. Segundo Piaget, “o símbolo lúdico pouco a pouco leva às representações adaptadas, em verdadeiras dramatizações com papéis definidos e ocupam o lugar do faz-de-conta”. (PIAGET, 1978).

As contribuições de Jean Piaget (1978), para a Educação Infantil e, conseqüentemente, para o uso de cantigas de roda nesse contexto, estão principalmente relacionadas à sua teoria do desenvolvimento cognitivo. Embora Piaget (1978) tenha se concentrado principalmente nas etapas de desenvolvimento cognitivo da infância, suas ideias podem ser aplicadas de várias maneiras ao uso de cantigas de roda na educação infantil. Na Promoção do Desenvolvimento Sensoriomotor, as cantigas de roda frequentemente envolvem movimentos físicos, como rodar, bater palmas, pular e dançar. Essas ações contribuem para o desenvolvimento motor e sensorial das crianças, especialmente durante o estágio sensoriomotor, de acordo com a teoria de Piaget. Estímulo à Imaginação e à Representação: Cantigas de roda muitas vezes contêm elementos de fantasia e narrativas simples.

Na BNCC, o eixo da educação infantil hoje é as interações e as brincadeiras, ela diz que as crianças se desenvolvem através das brincadeiras, e as cantigas de roda oferecem essa diversão, possibilitando desenvolvimento, aprendizagem e socialização, e o mais importante é que as

cantigas são de fácil acesso, podendo ser utilizado a qualquer momento. A BNCC (2017). Isso ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como compreensão de sequências e resolução de problemas simples. Estímulo ao Pensamento Criativo: A natureza lúdica e criativa das cantigas de roda pode incentivar o pensamento criativo das crianças, à medida que elas exploram movimentos, expressões faciais e vocalizações durante a música. (BRASIL, 2018).

8. A CANTIGA DE RODA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A educação infantil é um período marcado por rápidas transformações no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional da criança. O objetivo geral da escola em relação a educação infantil é contribuir para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de sua identidade, capazes de crescerem como cidadãos de bem.

Soares et al. (2012, p.11) mencionam, “As cantigas de roda, quando bem direcionadas, se apresentam como recurso no processo de introdução da criança no mundo da leitura. [...] facilitam a compreensão do código linguístico”. A criança entra em contato com os sons que estão ao seu redor desde antes do seu nascimento.

Nessa fase é importante explorar usando a ludicidade que a brincadeira oferece para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização dos mesmos, como é pontuado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 37). Sendo assim, Farias (2013, p. 32) diz que:

Quando pensamos a alfabetização, é necessário que pensemos também no desenvolvimento da criança em todos os aspectos, desde o social até o cognitivo, por isso a importância do uso das cantigas e brincadeiras nessa fase, pois permitem a criança criar e firmar seu próprio pensamento, por meio da representação e da construção que as brincadeiras trazem, através dos papéis representativos.

9. METODOLOGIA

O estudo em questão é um trabalho de campo exploratório e descritivo, empregando uma abordagem metodológica qualitativa com recursos de gráficos quantitativos. Essa combinação permitiu uma análise abrangente e aprofundada dos dados, complementando-se mutuamente e abordando diferentes dimensões do fenômeno estudado. A escolha por essa estratégia metodológica está alinhada com práticas pedagógicas em uma turma do maternal II. Segundo Gil (2008), procedimentos estatísticos reforçam consideravelmente as conclusões obtidas.

O estudo, caracterizado como quali-quantitativo em termos metodológicos, segue uma abordagem exploratória e descritiva pelo método qualitativo, buscando investigar detalhadamente um fenômeno, problema ou área de interesse. A análise de dados, basea-

da na metodologia de Laurence Bardin (2011), utiliza uma abordagem quali-quantitativa de conteúdo, que pode ser aplicada a diferentes tipos de dados, incluindo entrevistas, observações e documentos, visando uma compreensão aprofundada dos resultados da pesquisa de campo.

O estudo foi conduzido no Centro de Educação Infantil em Presidente Kennedy, no Espírito Santo. O grupo amostral consistiu em 8 professoras regentes da Educação Infantil nas turmas do maternal II do CMEI "Liane Quinta" da Rede Municipal de Presidente Kennedy/ES. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados contendo 13 perguntas abertas e fechadas. A abordagem utilizada para a análise dos dados foi quali-quantitativa, fundamentada na ideia de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, conforme proposto por Bardin (2011) ao referir-se aos "núcleos de sentido". As respostas obtidas nos questionários foram organizadas, tabuladas e analisadas em gráficos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das percepções e posicionamentos das professoras envolvidas na pesquisa. A organização e classificação dos dados seguiram a estrutura das perguntas, garantindo uma apresentação precisa e detalhada dos resultados.

10. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo envolveu oito professoras regentes da Educação Infantil no maternal II da CMEI "Liane Quinta" em Presidente Kennedy/ES, focalizando o uso de cantigas de roda como ferramenta pedagógica. O objetivo foi compreender como essas cantigas são incorporadas na prática pedagógica de uma turma do maternal II em uma creche no município. Destaca-se o papel crucial das professoras na eficácia das cantigas de roda como ferramenta pedagógica, ressaltando seu conhecimento e criatividade ao adaptar as cantigas para objetivos específicos.

As contribuições das professoras foram fundamentais para entender os benefícios e o impacto das cantigas de roda na Educação Infantil. Essas contribuições destacam as cantigas de roda como uma ferramenta pedagógica poderosa, enriquecendo a experiência educacional das crianças e promovendo o desenvolvimento integral, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

A apresentação dos resultados da pesquisa considerou um grupo amostral que foram professoras regentes da Educação Infantil do município de Presidente Kennedy/ES. A amostra foi composta por 8 professoras. O perfil etário das professoras de Presidente Kennedy/ES participantes da pesquisa se apresenta na faixa de 30 a 40 anos, sendo 10% efetivos e 90% contratados em Designação Temporária (DT), todas do sexo feminino e atuantes por mais de 15 anos em escolas da rede pública de ensino.

11. ANÁLISES DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS CANTIGAS DE RODA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta fase do estudo, foram analisados os dados provenientes de questionários aplicados às professoras regentes da Educação Infantil, especificamente nas turmas do maternal II da CMEI "Liane Quinta" na Rede Municipal de Presidente Kennedy/ES, com foco no uso de cantigas de roda como ferramenta pedagógica. Os objetivos específicos abordados incluíram compreender a abordagem dos professores no ensino de cantigas de roda para a turma do maternal II, identificar as principais ações pedagógicas de estímulo à prática dessas cantigas em sala de aula e identificar as metodologias predominantes utilizadas pelos professores para o ensino dessas cantigas aos alunos do maternal II.

A análise das respostas das oito professoras participantes da pesquisa sobre a importância e a necessidade das cantigas de roda na educação infantil revelou perspectivas valiosas sobre como esses profissionais percebem esse elemento cultural na pedagogia. As professoras destacaram a relevância das cantigas de roda no desenvolvimento motor das crianças, ressaltando que, por meio do movimento, dança e ações físicas associadas às músicas, as crianças aprimoram sua coordenação motora, equilíbrio e destreza.

Além disso, as respostas abordaram a importância das cantigas de roda para o desenvolvimento social e emocional das crianças, promovendo socialização, cooperação e compartilhamento, além de permitir que as crianças expressem emoções por meio da música. Algumas professoras enfatizaram o valor cultural e tradicional das cantigas de roda, conectando as crianças com suas raízes e transmitindo histórias e canções que fazem parte de sua herança.

A análise ainda revelou que as cantigas de roda podem ser utilizadas como ferramentas para ensinar valores como respeito, empatia e solidariedade. Destacou-se a capacidade das crianças de criar novos movimentos, versos e coreografias, sugerindo que o aprendizado ocorre de forma social, conforme proposto por Oliveira e Vygotsky (1992), que destacam a importância da interação na aquisição de conhecimento, alinhando-se com a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A transcrição das respostas das professoras, evidencia uma abordagem multifacetada e enriquecedora no uso de cantigas de roda na Educação Infantil. As docentes destacaram diversos pontos, incluindo o uso dessas tradições culturais para promover o desenvolvimento motor das crianças, estimulando movimentos, coordenação motora fina e grossa, bem como equilíbrio. Além disso, as cantigas de roda foram reconhecidas como auxiliares na ampliação do vocabulário, melhoria da pronúncia e estímulo à comunicação verbal.

As respostas indicaram que as cantigas de roda também contribuem para a socialização e o trabalho em equipe, proporcionando oportunidades para que as crianças cantem, dançam e interajam umas com as outras. As professoras percebem o potencial dessas cantigas como fer-

ramenta para ensinar valores fundamentais, como respeito, empatia, solidariedade e amizade. Segundo Nunes (2019), as cantigas de roda têm o propósito de conectar as crianças com sua cultura e tradição local, transmitindo histórias e canções que fazem parte de sua herança.

A análise das respostas das professoras revela uma compreensão sólida da importância e versatilidade das cantigas de roda como instrumento auxiliar pedagógico na educação infantil. Elas reconhecem as cantigas de roda como ferramentas versáteis aplicáveis em diversas áreas do desenvolvimento infantil, especialmente no estímulo ao desenvolvimento motor, abrangendo movimentos corporais, coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e ritmo.

As respostas destacam que as cantigas de roda são eficazes para alcançar os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiência da BNCC, tornando o aprendizado mais divertido e envolvente para as crianças, promovendo entusiasmo e motivação para aprender. As professoras reconhecem o potencial dessas cantigas como ferramentas pedagógicas que abordam diversas áreas de desenvolvimento infantil, valorizando sua natureza lúdica e culturalmente enriquecedora. Assim, as cantigas de roda são percebidas como escolhas valiosas para enriquecer a experiência educacional das crianças na Educação Infantil, alinhadas aos objetivos da BNCC.

A análise das respostas das professoras sobre a reação das crianças ao uso de cantigas de roda em sala de aula revela uma compreensão abrangente das respostas emocionais e comportamentais das crianças diante dessa prática. As docentes observaram que as crianças reagem com entusiasmo e alegria, demonstrando empolgação ao participar ativamente, cantar e dançar durante as atividades.

De acordo com a concepção de Farias (2013), cantar e dançar nas cantigas de roda proporciona uma oportunidade para as crianças expressarem emoções positivas, como alegria, felicidade e empatia. As respostas indicaram que as cantigas de roda contribuem para a construção da autoconfiança das crianças, permitindo que se expressem de forma mais livre e participem ativamente, promovendo um desenvolvimento positivo.

As professoras também destacaram que as cantigas de roda criam memórias afetivas duradouras nas crianças, associando essas experiências a momentos felizes e positivos em sala de aula. Além disso, a prática de cantigas de roda foi percebida como uma oportunidade para ensinar valores socioemocionais, como respeito mútuo, empatia e cooperação, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A transcrição das concepções das professoras sobre os objetivos de trabalhar cantigas de roda na Educação Infantil revela uma visão ampla dos benefícios educacionais e sociais dessa prática. Cada professora destacou diferentes metas pedagógicas, abrangendo o desenvolvimento motor, linguagem, matemática, socialização, criatividade, valores culturais e a promoção de um ambiente de aprendizado mais divertido e envolvente.

As professoras enfatizaram o objetivo de promover o desenvolvimento motor das crianças, indicando que cantar e dançar nas cantigas de roda contribuem para melhorar a coordenação motora fina e grossa. Outro objetivo crucial é o estímulo à linguagem, visto que as cantigas de roda enriquecem o vocabulário, aprimoram a pronúncia e incentivam a comunicação verbal.

A socialização e o trabalho em equipe foram apontados como objetivos fundamentais, destacando que cantar e dançar juntos criam um ambiente colaborativo onde as crianças interagem positivamente. Na análise das respostas sobre como as crianças exploram suas possibilidades corporais durante as brincadeiras de cantiga de roda, movimentos e gestos foram destacados por 87,5%, enquanto interatividade e socialização foram mencionados por 12,5%, ressaltando a importância desses aspectos na educação infantil.

A análise das respostas das professoras sobre os recursos utilizados nas cantigas de roda destaca a diversidade de abordagens pedagógicas na educação infantil, com ênfase em cinco docentes que optam por cantar as cantigas. Essas professoras consideram o ato de cantar como uma forma eficaz de envolver as crianças na atividade, tornando a introdução das músicas e letras interativa e cativante. Além do canto, gestos e movimentos corporais são incorporados para visualizar a narrativa das músicas e envolver fisicamente as crianças na atividade.

A análise revela que o canto é uma abordagem pedagógica popular e eficaz no ensino de cantigas de roda na educação infantil, sendo enfatizado pela maioria das professoras. No entanto, também é evidente que as professoras complementam frequentemente o canto com outros recursos, como movimentos, instrumentos, gestos e elementos visuais, para enriquecer a experiência de aprendizado.

Quanto à percepção de mudanças e desenvolvimento no aprendizado dos alunos, a grande maioria das professoras (87,5%) acredita integralmente que as cantigas de roda têm impacto positivo, enquanto 12,5% afirmam que o impacto é parcial. Essas respostas refletem a percepção positiva das professoras em relação ao impacto das cantigas de roda no aprendizado dos alunos. Algumas observações indicam que, para as professoras que responderam "sim, parcialmente", reconhecem o impacto positivo, mas acreditam que pode ser limitado em comparação com outras abordagens pedagógicas. Elas enfatizam a importância de diversificar as estratégias de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos.

Ao analisar as respostas de 37,5% das professoras, destaca-se a ênfase nas "outras habilidades físicas", revelando a compreensão de que as cantigas de roda contribuem significativamente para o desenvolvimento motor das crianças, abrangendo equilíbrio, agilidade e resistência física. Além disso, as cantigas oferecem uma oportunidade para explorar expressão corporal de forma criativa, incluindo gestos, danças e movimentos que desenvolvem coordenação motora fina e grossa.

Observa-se nas falas das professoras sobre atividades recreativas que contemplam as necessidades e interesses da criança um entendimento profundo de como criar um ambiente de aprendizado adaptado à educação infantil. Elas destacam a importância da escuta ativa e observação das crianças para identificar necessidades e interesses, promovendo autonomia ao permitir que escolham atividades e decidam como participar delas. Essa autonomia é vista como promotora de aprendizado mais significativo, relacionado às preferências e interesses individuais das crianças.

As respostas das professoras refletem uma abordagem relevante para resgatar brincadeiras e cantigas de roda na educação infantil. Elas enfatizam a importância da participação ativa das crianças, colaboração com os pais, integração com a cultura e criação de um ambiente que valorize a brincadeira e a criatividade. O resgate dessas práticas tradicionais é percebido como enriquecedor para a infância, contribuindo para um desenvolvimento saudável e feliz das crianças.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se então que a importância das cantigas de roda na Educação Infantil, embasadas nas teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e outros, apresentam impacto positivo dessas atividades na aprendizagem é evidenciado, promovendo o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, percepção, memorização, sensibilidade, afetividade, interação social, coordenação motora e expressão criativa.

As narrativas das professoras evidenciam a versatilidade das cantigas de roda, utilizadas para ensinar conceitos matemáticos e explorar temas científicos, mostrando a integração com diferentes áreas de conhecimento. Destaca-se o papel crucial das cantigas na promoção da interação social, desenvolvimento da linguagem, transmissão de valores e promoção da identidade cultural.

A alegria e o entusiasmo proporcionados pelas cantigas de roda são ressaltados como elementos fundamentais para o engajamento e motivação das crianças, facilitando o processo de ensino e aprendizado. O estudo também destaca a expressão de afetividade presente na relação entre professores e alunos durante a prática das cantigas.

Em síntese, os estudos reforçam a relevância das cantigas de roda na Educação Infantil, não apenas como ferramenta pedagógica, mas como um meio enriquecedor que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Sylvia - **A música na educação infantil**. 4. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

FARIAS, Elaine Gebrim. **As Cantigas e Brincadeiras de Roda como Instrumento Pedagógico na Alfabetização**, Alto Paraíso-GO, Dezembro de 2013. 58 páginas. Faculdade de Educação-FE, Universidade de Brasília-UNB. Disponível em < https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7827/1/2013_ElaineGebrimdeFarias.pdf Acesso em < 8 jun. 2023.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21–38, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino de música na escola fundamental**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2008. Coleção Papirus Educação

MIRANDA CALIANI, F.; DE CARVALHO BRESSA, R. REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM: AS TEORIAS DE JEAN PIAGET E DAVID AUSUBEL. **Colloquium humanarum**, v. 14, n. Especial, p. 671–677, 2017.

NUNES T. **Concepções de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Concepções de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon - Ponto Didática (pontodidatica.com.br) 2019.

OLIVEIRA, M. K. (1992). **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Editora Scipione.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

SOARES, A. D. DE A. L. et al. ANÁLISE E DISCURSÃO SOBRE A OBRA DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY: SUA TEORIA SOBRE O PENSAMENTO E LINGUAGEM. Em: **AMPLAMENTE: ESTUDOS CIENTÍFICOS**. [s.l.] Amplamente cursos e formação continuada, 2023. p. 287–301.

VYGOTSKY, Lev S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7.Ed, São Paulo: Cortez, 2007

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

OS JESUÍTAS E A REPRESENTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA EM SERRA-ES

THE JESUITS AND REPRESENTATION IN
HISTORY TEXTBOOKS IN SERRA-ES

DOI: 10.29327/5393049.1-16

Maria Tereza Prúcoli Gazoni Soares¹

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

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo destacar como os Jesuítas no Espírito Santo são retratados nos livros didáticos de história do ensino fundamental II adotados nas escolas do município de Serra/ES. Para alcançar esse objetivo, iremos realizar uma análise documental, buscando conduzir uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, discutiremos o papel do livro didático ao longo de sua existência, a criação do Programa Nacional do Livro Didático e suas transformações, destacando como os livros de história são escolhidos nas escolas municipais de Serra/ES. Ao analisar a seleção do livro didático de história no nível municipal, pretendemos discutir tendências, padrões e mudanças em um período histórico específico. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, escolhemos a teoria da crítica social do conteúdo, a partir da perspectiva de Saviani e do conceito de representação de Roger Chartier. Como resultados de nossa pesquisa, percebemos que há uma preferência editorial por enfatizar a presença dos Jesuítas na capital paulista e em outros grandes centros, em detrimento da apresentação de perspectivas locais, como é o caso do Espírito Santo.

Palavras-chave: História; Livro didático; Jesuítas.

ABSTRACT

This work aims to highlight how the Jesuits in Espírito Santo are portrayed in elementary school history textbooks adopted in schools in the municipality of Serra/ES. To achieve this objective, we will carry out a documentary analysis, seeking to conduct qualitative research. In this sense, we will discuss the role of the textbook throughout its existence, the creation of the National Textbook Program and its transformations, highlighting how history books are chosen in municipal schools in Serra/ES. By analyzing history textbook selection at the municipal level, we aim to discuss trends, patterns, and changes in a specific historical period. To theoretically base the research, we chose the theory of social criticism of content, from Saviani's perspective and Roger Chartier's concept of representation. As a result of our research, we noticed that there is an editorial preference for emphasizing the presence of the Jesuits in the capital of São Paulo and other large centers, to the detriment of presenting local perspectives, as is the case of Espírito Santo.

Keywords: History; Textbook; Jesuits.

1. INTRODUÇÃO

Os jesuítas tiveram um importante papel na educação do Brasil, já que, além da catequizar os nativos, eles educavam os filhos dos colonos da época. Desse modo a pesquisa traz a seguinte problemática: Como são representados os Jesuítas nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II adotados no âmbito rede municipal de Serra?

Buscando encontrar respostas à problemática de estudo, foram organizados os objetivos, dividido em geral e específicos. O objetivo geral busca pesquisar de que forma são representados os religiosos jesuítas que participaram do processo de ocupação do Brasil colonial nos livros didáticos adotados nas escolas município da Serra/ES.

Para que se consiga alcançar o objetivo geral, foram organizados os objetivos específicos: Identificar de que forma é apresentada a participação dos jesuítas na colonização do Brasil; Discorrer sobre a necessidade de se trabalhar a História local, abordando a trajetória do legado jesuíta no Estado do Espírito Santo.

O desenvolvimento no campo da historiografia nas últimas décadas, especialmente após revisões epistemológicas, contribuíram decisivamente para mudar as percepções de campo, sujeito, objeto, problema, método e prática. No entanto, à medida que essa percepção muda, também modifica as tarefas específicas de desenvolver novas hipóteses, propor reorientações e olhar para trás para financiar pesquisas atuais e futuras.

A pesquisa relacionada com livros didáticos, por sua vez, assumiu em diferentes épocas e países e ainda assume características e conotações muito peculiares associadas a necessidades cada vez mais complexas. Na maior parte dos casos, os trabalhos de catalogação e síntese ainda são insuficientes e reservados, a produção teórica, conduzida, ao seu turno, por uma abundância de artigos e a institucionalização dos primeiros acontecimentos acadêmicos particulares, mostram determinados pretextos pelos quais esta área de estudo, não apenas no Espírito Santo, como no Brasil, ainda esteja em fase de estruturação.

Houve um despertar nos livros didáticos escolares em determinadas áreas da história, principalmente a partir da década de 1990, com crescente interesse por parte dos pesquisadores. Circe Maria Fernandes Bittencourt em sua tese, sob o título “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” gerou um grande marco. A autora documenta os manuais didáticos na história do livro e da leitura, mostrando que a prática de ler nem sempre é exercitada da mesma maneira ao longo do tempo. Ela assegura que: “Fazer a história da leitura¹ implica em rever o problema do livro e seu caráter ambíguo” (BITTENCOURT, 1993, p. 5).

¹ Bittencourt, Circe Maria Fernandes. “História e historiografia da educação no Brasil.” *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 1993, pp. 5-24.

O livro didático pretende transmitir uma mentalidade singular por meio de crenças compartilhadas, criação de valores e integração de normas. No entanto, isso é impossível devido ao seu texto ser usado de forma intercambiável por diferentes alunos. É um comportamento profundamente contraditório, e estudar sua utilização é fundamental para que os historiadores compreendam sua dimensão cultural e seu comportamento como elemento de controle social.

Quando se fala que a prática de ler é contraditória, significa que o leitor é, em princípio, livre para inferir vários significados no texto que podem diferir do que o criador pretendia. Contudo, Rogher Chartier (1993, p. 42) afirma que “[...] o autor, o comentarista e o editor sempre pensam que o leitor pode ser submetido a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”, isto é, idealiza que pode conduzir as escolhas e a compreensão de quem pratica a leitura.

Para tanto, a metodologia que será utilizada na pesquisa será a análise documental, empregando como fonte, os livros didáticos de história utilizados no âmbito da prefeitura municipal de Serra.

O presente estudo tem como objetivo evidenciar nos livros didáticos adotados nas escolas públicas no município de Serra-ES, como são representados os membros da Companhia de Jesus, grupo religioso que participou do processo de ocupação do Brasil colonial.

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2007, p. 62), a pesquisa documental refere-se “[...] a utilização de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Dessa forma, os livros didáticos selecionados para a análise serão tratados como fontes primárias, fornecendo informações relevantes sobre a representação dos jesuítas no contexto histórico e na atualidade.

2. METODOLOGIA

No contexto da pesquisa em questão, que investiga a representação dos jesuítas nos livros didáticos utilizados nas escolas municipais da Serra/ES, o texto de Caitano (2018), oferece suporte teórico e metodológico valioso fornecendo orientações sobre a análise de conteúdo, a importância dos livros didáticos como fonte histórica, a relevância da representação dos jesuítas nesses materiais e a utilização da pesquisa documental como abordagem metodológica.

Será uma pesquisa de natureza bibliográfica, qualitativa, com análise documental, a partir dos livros didáticos adotados no município, buscando analisar como são representados os Jesuítas nessas obras. Serão analisados 4 livros didáticos de editoras distintas.

De acordo com Antonio Carlos Gil, (2008), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, mas difere-se na natureza das fontes utilizadas. A pesquisa documental se

baseia em materiais que não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. Ela envolve a análise de documentos "de primeira mão" (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, etc.) e documentos que já foram processados, mas que podem receber diferentes interpretações.

Além disso, é importante destacar que esse tipo de pesquisa pode ser de natureza qualitativa, uma vez que desejamos compreender o significado das experiências específicas de grupos humanos. Esse tipo de abordagem leva em consideração a diversidade dos contextos analisados e tem sensibilidade para questões sociais.

Para embasar teoricamente a pesquisa, adotamos a teoria da crítica social dos conteúdos, sob a perspectiva de Saviani (1991). Essa teoria se preocupa em analisar como as ideologias são reproduzidas através dos conteúdos que são produzidos e difundidos na sociedade, incluindo os conteúdos presentes nos livros didáticos. Segundo Dermeval Saviani (1991, p. 93), "[...] o conteúdo é o resultado de uma seleção feita pelo autor ou pelo órgão que o encomenda, dentro do universo de conhecimentos e saberes disponíveis". Dessa forma, é importante investigar quem são os responsáveis pela seleção dos conteúdos presentes nos livros didáticos e quais são as ideologias que estão sendo reproduzidas por meio desses conteúdos.

Em relação a abordagem metodológica, a pesquisa em questão adota uma abordagem metodológica qualitativa, buscando compreender as representações dos jesuítas nos livros didáticos de História utilizados nas escolas municipais da Serra/ES. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar em profundidade as nuances das representações presentes nos materiais investigados e compreender o significado dessas representações para os diferentes grupos envolvidos no processo educativo.

A coleta de dados será realizada por meio da análise documental dos livros didáticos de História adotados no âmbito do município de Serra/ES, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses materiais foram selecionados por representarem uma fonte primária relevante para a pesquisa, uma vez que refletem as representações presentes nos materiais utilizados no contexto educacional investigado. Para tanto, nos utilizaremos para a análise dos dados coletados, a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin.

Essa abordagem envolve a identificação e interpretação das representações dos jesuítas nos livros didáticos, considerando aspectos como contexto histórico, linguagem utilizada, imagens e narrativas presentes nos materiais. Para embasar teoricamente a pesquisa, adotamos a teoria da crítica social dos conteúdos, sob a perspectiva de Dermeval Saviani (1991). Essa teoria é utilizada para analisar como as ideologias são reproduzidas através dos conteúdos presentes nos materiais didáticos. A análise considera quem são os responsáveis pela seleção dos conteúdos nos livros didáticos e quais ideologias estão sendo difundidas por meio desses materiais.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

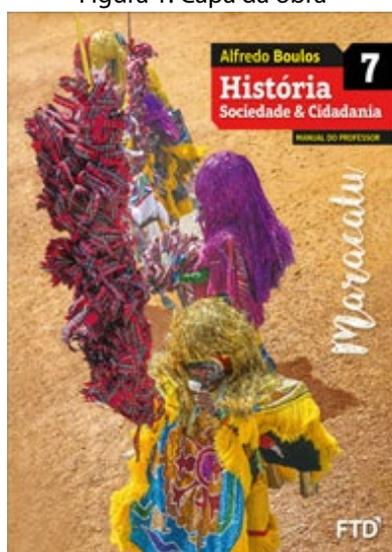
Foram selecionados os livros didáticos de História adotados no município da Serra/ES, aprovados pelo PNLD, totalizando duas obras a saber: A obra “História Sociedade & cidadania de Alfredo Boulos”, o livro “Teláris História” de autoria de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino .

Realizamos portanto a coleta de dados a partir das duas obras de História adotados para o Ensino Fundamental na rede pública Municipal da Serra. Em seguida realizamos a análise do conteúdo que aparecem nas obras selecionadas para identificar e interpretar as representações dos jesuítas conforme aparecem esses conteúdos. Posteriormente nos utilizamos da teoria da crítica social dos conteúdos de Dermeval Saviani (1991) para fundamentar a análise das ideologias presentes nos livros didáticos. Em seguida realizamos a análise e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa, destacando as implicações das representações identificadas.

3.1. A análise das obra

Examinando outra obra História Sociedade & cidadania de Alfredo Boulos (2018).

Figura 1: Capa da obra



Fonte: História Sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos (2018)

O texto aborda a fundação de São Paulo e destaca os jesuítas como agentes de evangelização e colonização, enfatizando sua dedicação em converter os indígenas ao catolicismo. Apesar de mencionar a guerra contra os tupinambás na Bahia, omite a relevância das missões jesuíticas no Espírito Santo, como a de São José de Anchieta. A ausência de referência a esse estado pode ser atribuída à limitação do tema ou à percepção de sua menor importância. O autor ressalta que essa lacuna contradiz as Diretrizes Curriculares Nacionais, que destacam a importância dos estudos regionais e locais na história.

Figura 2: Texto 1 de Boulos sobre os Jesuítas

Os jesuítas

Como antes, a Companhia de Jesus é uma ordem religiosa fundada para ajudar espiritualmente os índios, em 1549. Os padres jesuítas criam uma ordem religiosa adaptada às condições locais, com o objetivo de evangelizar e educar os índios no Brasil, no México e no Peru.

Os jesuítas criam centros de ensino em 1549, acompanhando o processo de povoamento. Têm de fazer o deslocamento de um centro de ensino para a fundação de outros. No Brasil, fundam escolas nos primeiros anos de povoamento.

No Brasil, os jesuítas são a grande ordem de colonizadores indígenas, influenciam a cultura e a língua que são os primeiros a ensinar os índios. Os jesuítas, então, também foram para o México e o Peru, criando centros de ensino indígena. É mais tarde, depois disso, que os jesuítas vão para a América do Sul.

ENCARNAMENTO

Os jesuítas que se encaravam os índios, tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação. Os jesuítas tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Os jesuítas tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

IMAGENS EM MOVIMENTO

• MISSÕES jesuítas (Brasil e México). Disponível em: <http://www.museu.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018. Vídeo sobre a missão de São Miguel Anays, no Rio Grande do Sul.

• MISSÕES: uma história pouco conhecida. Disponível em: <http://www.museu.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018. Esse vídeo conta a história do Guarani do Sul, localizada no atual Rio Grande do Sul, abandonada a disposição dos povos e as atuais condições de vida dos Guarani.

Alca de Jesus

• Alca de Jesus, 1680. Disponível em: <http://www.museu.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018.

ENCARNAMENTO

Os jesuítas que se encaravam os índios, tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Os jesuítas tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Os jesuítas tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Fonte: História Sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos (2018)

Figura 3: Texto 2 de Boulos sobre os Jesuítas

ENCARNAMENTO

- Criar a alca dos índios para a estrutura das missões.
- Deixar o papel das missões no processo de proteção aos índios.
- Analisar as missões dentro do contexto da colonização.
- Conhecer as atividades desenvolvidas pelos jesuítas nas missões.
- Destacar que a vida nas missões era organizada com base em rotinas que envolviam trabalho, ensino e lazer.
- Resultar em alca e foto de uma missão jesuítica no Brasil.

Delimitação

Alca: 100 metros, 100 metros.

IMAGENS EM MOVIMENTO

• MISSÕES jesuítas. Disponível em: <http://www.museu.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018. Vídeo sobre a missão de São Miguel Anays, no Rio Grande do Sul.

• MISSÕES: uma história pouco conhecida. Disponível em: <http://www.museu.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2018. Esse vídeo conta a história do Guarani do Sul, localizada no atual Rio Grande do Sul, abandonada a disposição dos povos e as atuais condições de vida dos Guarani.

ENCARNAMENTO

Os jesuítas que se encaravam os índios, tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Os jesuítas tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Os jesuítas tinham de aprender a língua indígena, a cultura indígena e a religião indígena. Isso era feito através de um processo de adaptação.

Fonte: História Sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos (2018)

Figura 4: Texto 3 de Boulos sobre os Jesuítas

Texto de apoio

As missões

Vindos à América do Sul com um projeto claro de reduzir os grupos indígenas que encontrassem, catequizando e politizando-os, os jesuítas foram progressivamente obrigados a negociar com eles.

[...]

Mas de que maneira ganhou sustentação política e material o projeto da Companhia de Jesus de catequizar grupos indígenas no sul da América? Por que meios pôde tornar-se realidade um projeto em que poucas centenas de padres jesuítas seriam responsáveis por convencer centenas de milhares de indivíduos a abandonar suas crenças e visões de mundo?

224

Se em quais locais os habitantes das missões produziam aquilo de que precisavam para viver?

O que caracterizou as missões jesuíticas entre os povos indígenas, majoritariamente Guarani, no sul da América, foi a grandiosidade de sua proposta e uma mais complexa articulação de esforços políticos, institucionais e logísticos, imprescindíveis à sua realização. [...]

BOFFEN, André Arnau; VIANI, Diego; BRUNO, Laerson. *Museu das Missões*. Brasília, DF: Unam, 2015. p. 17-19. (Coleção Museu do Brasil). Disponível em: <http://www.museu.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Museu-das-Missões.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

Fonte: História Sociedade & cidadania, de Alfredo Boulos (2018)

Figura 5: Texto 4 de Boulos sobre os Jesuítas

As novas fronteiras da América portuguesa

Como você acabou de ver, os luso-brasileiros avançaram sobre as terras que, pelo Tratado de Tordesilhas, pertenciam à Espanha. O governo português, então, buscou legalizar os territórios conquistados por meio de uma série de acordos internacionais. Os mais importantes foram:

- **Tratado de Madri (1750)**, assinado entre Portugal e Espanha. Estabelecia que a Colônia do Sacramento pertencia à Espanha. Em troca, Portugal recebia a área de Sete Povos das Missões, sete grandes aldeamentos organizados pelos jesuítas espanhóis, onde viviam cerca de 30 mil índios da nação guarani. Pelo Tratado de Madri, os jesuítas deveriam abandonar as missões com seus móveis e bagagens, levando consigo os índios. O território das missões e as casas ficariam com os portugueses.

Os Guarani não aceitaram a ideia de ter de se mudar das terras em que viviam. A maioria dos jesuítas também não; eles argumentavam que, além de serem livres, os Guarani eram donos do território e que nem Portugal nem Espanha tinham direito a ele. Incentivados por jesuítas, os indígenas pegaram em armas contra soldados portugueses e espanhóis, impedindo que se cumprisse o acordo. Tinha início, assim, a **Guerra Guaranítica (1754-1756)**.



Sete Povos das Missões: território que abrangia as atuais cidades de São Borja, São Miguel, São Nicolau, Santo Ângelo, São Tadeu Gonzaga, São Lourenço e São João, situadas no Rio Grande do Sul.

Uma das principais lideranças indígenas na Guerra Guaranítica foi Sepé Tiaraju, que lutou bravamente em defesa do direito dos Guarani ao território de Sete Povos das Missões. Para o movimento indígena do Brasil, Sepé foi uma das principais lideranças da

Texto de apoio

As missões jesuíticas no Sul

[...] Do ponto de vista português, os Trinta Povos das Missões foram historicamente encarados como iniciativas que haviam se adequado às estratégias de ocupação territorial espanhola, em contraposição às intenções portuguesas. Eram vistos, por isso, como um entrave à consolidação portuguesa na região.

Na Europa, os interesses jesuítas eram cada vez mais postos em questão. Muitos, e aí podemos incluir Se-

bastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro português, acusavam os jesuítas de acumularem riquezas na América do Sul. Segundo seus detratores portugueses e espanhóis, os jesuítas insuflavam os Guarani a resistirem ao conjunto de deveres impostos pelas metrópoles.

O próprio fato de a língua guarani ser aquela adotada pelos indígenas e padres jesuítas nas reduções tornou-se um ponto de discórdia no quadro de tensão que passou a envolver os jesuítas, Espanha e Portugal.

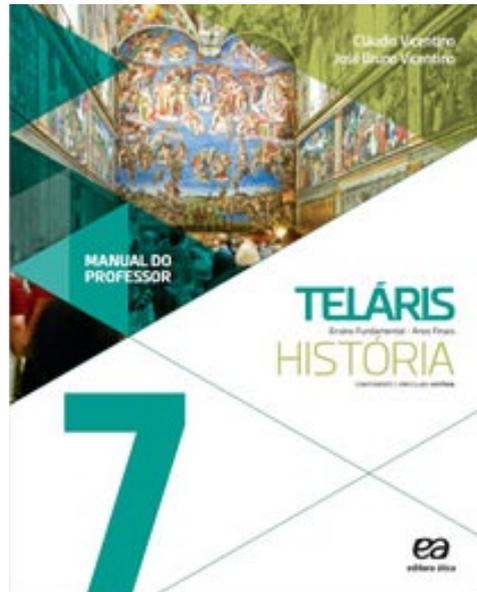
Fonte: *História Sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos (2018)

3.2. A complexidade da representação dos jesuítas na história colonial brasileira

O texto aborda a representação dos jesuítas na história colonial brasileira, destacando a complexidade dessa narrativa com elementos positivos e negativos. Utilizando diversos textos, como "As missões jesuíticas no Sul", "A Guerra Guaranítica", "As missões", "Resistência indígena" e "As missões jesuíticas no território colonial", explora-se a perspectiva ideológica variada dos autores. As análises revelam dualidades, como a visão portuguesa dos jesuítas como adversários estrangeiros e a perspectiva espanhola sobre a acumulação de riquezas. Em contextos como a Guerra Guaranítica, os jesuítas são vistos como defensores dos direitos indígenas, enquanto o texto "Resistência indígena" destaca sua capacidade de adaptação diante dos bandeirantes. A representação equilibrada em "As missões" reconhece a complexidade da atuação jesuítica, e o último texto, "As missões jesuíticas no território colonial," retoma a dualidade entre a civilização e a acusação de colonialismo. Em suma, a análise ressalta a importância de considerar diversas perspectivas para uma compreensão mais completa e crítica do papel dos jesuítas na história colonial brasileira.

Passemos agora a analisar a terceira obra, o livro *Teláris História* de autoria de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino, conforme podemos verificar na capa a seguir:

Figura 6: Capa do livro Teláris História, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino(2022)



Fonte: *Teláris História*, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino(2022)

Figura 7: Texto 1 sobre os Jesuítas ,do livro Teláris História, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino(2022)



Fonte: *Teláris História*, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino(2022)

O texto aborda os jesuítas na América Portuguesa como missionários religiosos em missões de conversão e educação dos indígenas. Destaca conflitos com colonos devido à proibição da escravização pelos jesuítas. A Coroa tentava equilibrar interesses, mas as disputas diminuíram com a importação de africanos escravizados. Os jesuítas preservaram tradições indígenas, mas os cristianizados enfrentaram dilemas identitários. Apesar de elogiados, críticas podem questionar o colonialismo e assimilação forçada. Em leitura complementar, são vistos como dedicados missionários e destacam-se na educação e ciências. Análises críticas podem considerar a motivação inicial, as implicações políticas e a relação com os interesses da Igreja Católica na época. O texto é positivo, ressaltando o compromisso dos jesuítas com a fé, educação e conhecimento.

O texto destaca a complexidade da atuação dos jesuítas no Brasil colonial, apontando aspectos positivos e negativos. Positivamente, são reconhecidos como missionários dedicados à evangelização, preservadores de culturas indígenas e impulsionadores do desenvolvimento econômico nas missões. Negativamente, são criticados pela imposição da fé católica, acusados de violência para manter a ordem e responsabilizados pela expulsão de 1759, vista como ameaça à Coroa portuguesa. A representação ambivalente dos jesuítas abrange desde sua imagem inicial como "homens de fé e paz" até a imposição autoritária e episódios violentos na colonização. O texto deixa a interpretação da atuação jesuítica ao leitor, destacando sua complexidade no contexto colonial brasileiro.

Figura 10: Texto 4 sobre os Jesuítas, do livro *Teláris História*, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino(2022)



Fonte: *Teláris História*, de Claudio Vicentino e José Bruno Vicentino(2022)

O texto retrata os jesuítas de maneira ambivalente, destacando aspectos positivos e negativos de sua atuação no Brasil colonial.

Aspectos positivos:

- Os jesuítas são reconhecidos como responsáveis pela criação das missões jesuíticas, essenciais para a evangelização e o desenvolvimento econômico na região sul do Brasil colonial.
- São creditados pela introdução da pecuária na região, tornando-se a principal atividade econômica local.
- Na esfera educacional, os jesuítas são representados como educadores dedicados, estabelecendo as primeiras escolas elementares, secundárias e seminários. Sua educação tinha o propósito de doutrinar, especialmente os indígenas.

Aspectos negativos:

- A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, é mencionada como resultado de seu poder e influência, que representavam uma ameaça aos interesses da Coroa portuguesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dois livros didáticos de história do Brasil, realizada nesta pesquisa, permitiu identificar uma representação complexa e contraditória dos jesuítas. Por um lado, os livros os representam como missionários, religiosos e educadores, dedicados à conversão e catequização dos indígenas, ensinando-lhes a língua e os costumes portugueses. Essa representação, conforme o conceito de Chartier sobre representações como produção de sentido, os posiciona como agentes de civilização, buscando transformar os indígenas em cristãos e cidadãos portugueses, refletindo uma perspectiva eurocêntrica que valoriza a cultura europeia em detrimento da indígena.

Por outro lado, os jesuítas são apresentados como agentes de resistência à escravização dos indígenas, destacando sua oposição à prática e defendendo a reunião dos indígenas nas missões para serem catequizados. Essa dualidade na representação reflete a complexidade da atuação dos jesuítas no contexto colonial brasileiro.

Contudo, a análise dos livros revelou uma lacuna significativa, pois, apesar de enfatizarem o papel dos jesuítas na fundação de São Paulo e nas missões do Sul do Brasil, não concedem destaque ao papel desempenhado por eles no Espírito Santo. A única menção ao estado é feita em relação à morte de José de Anchieta em Reritiba, atual cidade de Anchieta. Essa ausência de referência ao Espírito Santo pode ser atribuída a diversos fatores, como restrições de espaço nos livros didáticos, desinteresse das grandes editoras pela história local, influência de projetos políticos ou a escassez de pesquisas específicas sobre a atuação dos jesuítas na região capixaba. Além disso, essa lacuna reflete a perspectiva que coloca o Espírito Santo na periferia da região Sudeste do Brasil.

Destaca-se a importância da complementação feita pelos professores para proporcionar aos alunos uma visão mais completa da história dos jesuítas no Brasil. Os educadores podem utilizar recursos adicionais, como livros, artigos e filmes, para apresentar aos alunos o papel específico dos jesuítas no Espírito Santo. Nesse contexto, a análise de livros didáticos emerge como uma ferramenta crucial para compreender a produção de conhecimento histórico. Ao examinar os livros didáticos, é possível identificar valores e ideologias presentes na construção da narrativa histórica. Autores como Maria Cristina Soares de Mello, Lílian Cristina Costa e Lílian de Oliveira têm contribuído significativamente para a análise crítica desse meio. Saviani, em sua crítica social dos conteúdos, denuncia a visão eurocêntrica presente nos livros didáticos, que negligencia a história dos povos indígenas e afro-brasileiros. Ele também questiona a abordagem linear e progressiva adotada, sem considerar as contradições e conflitos históricos. Em síntese, a análise realizada destaca não apenas a complexidade na representação dos jesuítas nos livros didáticos, mas também a importância da atuação dos professores na complementação do ensino, visando uma compreensão mais abrangente e crítica da história. Esta pesquisa contribui para a reflexão sobre a construção do conhecimento histórico e ressalta a necessidade contínua de avaliação e aprimoramento dos materiais didáticos utilizados nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eduardo. Programa Nacional do Livro Didático: uma análise da implementação e distribuição dos livros na Região Norte do Brasil. In: BORDIN.
- PADILHA (Eds.). **Políticas públicas e gestão da educação básica no Brasil**: pesquisas contemporâneas. Appris Editora, 2020. p. 175-196.
- ARANHA, Maria Lúcia **História da educação e da Pedagogia** – Geral e do Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Ana. Mae. (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARROS, Mauro. O livro didático de história como um recurso pedagógico. In: ARANHA, Álvaro, HETTWER Cristine (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. EDUNISC, 2016. p. 113-131.
- BIRMINGHAM, David. **O Marquês de Pombal**: Reformador e visionário. Lisboa: Bertrand Editora, 2009.
- BLOCH, Marc. **Introducción a la historia**. Madrid: Editorial Crítica, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC/SEF, 1998. 108 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**: Guia de Livros Didáticos PNLD 2017. Brasília, DF: MEC, FNDE, 2017.
- CARDOSO, Maria Abadia. Ensino de história e livros didáticos: desafios do tempo presente. Anpuh Brasil–30º Simpósio Nacional de História. Recife, 2019.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre as práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade, coordenada por Francisco Bethencourt e Diogo Ramada Curto).
- CHAVES, Edilaine Alves. **A presença do livro didático de história em aulas do Ensino Médio**: estudo etnográfico em uma escola do campo. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**: cidadania, direitos e diversidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 107.
- FAUSTO, Boris. **Negócios e ócios**: histórias da imigração. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERNANDES, Ana Cristina (2018). O Programa Nacional do Livro Didático e as políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, 23, e230038. doi: 10.1590/s1413-24782018230038.

FERNANDES, Carlos Eduardo. Sítios jesuíticos no Espírito Santo: história e patrimônio. Vitória: **Secretaria de Estado da Cultura**, 2009. 314 p.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de História: fundamentos e métodos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa; MACHADO, Ironita; DIEHL, Antônio Astor. (org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. 2. ed. Passo Fundo/RS: UPF, 2002.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **História do Espírito Santo**. Vitória/ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2015.

FREITAS, Carlos. de. As representações da catequese jesuítica nos livros do PNLD: abordagens do passado colonial e possibilidades de aprendizagem histórica. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 6, p. 36-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268/1945>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Ana Maria. (2020). Os professores e a seleção do livro didático: práticas e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 28(108), 476-495. doi: 10.1590/s0104-40362019002701550.

GONÇALVES, Eliane. O livro didático de história como mediador no ensino de história. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 1, p. 87-101, 2018.

GONÇALVES, José Reginaldo. A presença dos jesuítas no Brasil: história e cultura. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Editora 34, 2003.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p.

HEBRARD, J. O livro didático e a escrita da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 69-90, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Inventário Nacional de Sítios Arqueológicos, Históricos e Paisagísticos do Espírito Santo**. Brasília: IPHAN, 2010.

LUSTOSA, Isabel. **A Companhia de Jesus e o Ensino: Memória e História.** São Paulo: Editora Contexto, 2000.

MATTOS, Luiz de. **Primórdios da educação no Brasil: O período heroico (1549-1570).** Rio de Janeiro, Gráfica Aurora, 1958.

MEIRELES, José Alves de Freitas. **Os jesuítas e a educação no Brasil: práticas, desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MENDES, A. C. **A importância do livro didático no contexto escolar: um estudo sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MERGÁR, Arion. A representação do gênero feminino nos autos criminais na Província do Espírito Santo (1853-1870). Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. 2006.

OLIVEIRA, Denise Maria (2017). **Programa Nacional do Livro Didático: qualidade e democratização do acesso à cultura escrita.** In: Cadernos CEDES, 37(101), 287-307. Campinas: UNICAMP, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marina Dias. **O livro didático de história: linguagens, abordagens e práticas.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

OLIVEIRA, Luisa Silva. O livro didático e a leitura de mundo. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 189-204, 2019.

O'Malley, John. **Jesuítas no Brasil: A ordem e as letras, 1549-1760.** São Paulo: Edusp, 1999.

PEREIRA, Maria Luiza. (2022). O Programa Nacional do Livro Didático no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, 7(2), 75-93.

RAMOS, Simone. Cristina. (2019). O impacto do Programa Nacional do Livro Didático no desempenho dos estudantes: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Educação**, 24, e240010. doi: 10.1590/s1413-24782019240010.

REIS, José Carlos. **Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** São Paulo: Editora Alameda, 2016.

RIBEIRO, Maria José. O livro didático de história e o ensino da história: possibilidades e limites. **Revista de Ensino de História da Associação dos Professores de História do Estado de São Paulo**, v. 5, n. 8, p. 68-83, 2020.

RIBEIRO, Maria. Luisa. **História da educação brasileira: organização escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Julio Cesar de Paula. **O ENSINO JESUÍTICO NA PROVÍNCIA DO GUAIRÁ ENTRE OS ANOS DE 1609 A 1632: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CARTAS ÂNUAS.** 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

SANTOS, Aline dos. **A contribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a formação de professores e a melhoria da educação básica.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Rafael Carvalho (2021). Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): desafios e perspectivas na era digital. In: S. Silva & C. Brito (Eds.), **Educação na era digital** (pp. 55-70). Editora UFSCar.

SANTOS, Thais Mara. O livro didático de história no contexto escolar. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 5, n. 2, p. 89-104, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Abordagens pedagógicas na educação brasileira: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHWARTZ, Stuart B. **A longa marcha: trabalho, escravidão e liberdade no Rio de Janeiro, 1790-1870.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SERRANO, Jonathas. **História do Brasil para jovens: do descobrimento ao século XXI.** São Paulo: Editora FTD, 2015.

SILVA, Maria Eliza Rocha. Os jesuítas como precursores da educação brasileira. **VII Congresso Nacional da Educação.** 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID7351_24092020135643.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

SILVA, Maria Auxiliadora. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Maria. Auxiliadora. (2017). **O livro didático de história no Brasil: abordagens historiográficas e perspectivas para o ensino.** Anos 90, 24(45), 109-136.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Martins (2016). O livro didático e a formação de leitores críticos. **Revista Brasileira de Educação**, 21, e210009, p. 12-25.

SOL, Geraldina Vicente. **A educação escolar jesuítica nas primeiras décadas do século XX no Nordeste do Brasil:** uma análise das Conferências Pedagógicas da Companhia de Jesus. 2021. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília.

SOUZA, João. Alberto de. (2018). Critérios de seleção de livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático: uma análise a partir de manuais do professor. **Educação e Pesquisa**, 44, e191242. doi: 10.1590/s1678-4634201844191242.

VAINFAS, Ronaldo. **A Companhia de Jesus no Brasil:** Colaboração e conflito. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

VENTURA, Antônio. **D. José I:** O reformador. Lisboa: Temas e Debates, 2017.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONFEÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM MATERIAIS RECICLADOS

MUSIC AS A LEARNING TOOL IN EARLY EARLY EDUCATION FROM THE MAKING OF MUSICAL INSTRUMENTS WITH RECYCLED MATERIALS

DOI: 10.29327/5393049.1-17

*Natália Aparecida Ribeiro de Souza*¹
*Nilda da Silva Pereira*²

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 trabalho apresenta os resultados e as discussões da pesquisa de mestrado que realizamos sobre a musicalização como ferramenta crucial no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, enfocando a utilização de materiais reciclados na construção de instrumentos musicais, com ênfase na promoção de hábitos sustentáveis desde a infância. Diante da crescente importância da conscientização ambiental, a escolha deste enfoque se justifica pela necessidade de integrar práticas sustentáveis ao currículo educacional. O objetivo principal é investigar como a música e a utilização de materiais reciclados podem contribuir para o desenvolvimento infantil e fomentar práticas ecologicamente conscientes. Para isso, foram tomadas como fundamentação teórica as contribuições de autores como: Vygotsky (1991), Freire (1987), Maria de Fatima de Santana (2017), Maria Gracielle Vieira Pedroza (2019), Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt (2020), Paulo Henrique de Souza (2021), Alzira de Jesus Ferreira Arouca (2017) e Yaiza Pérez Ocaña (2021). A metodologia adotada foi qualitativa, participativa exploratória, envolvendo seis professoras e um professor do Centro Municipal de Educação Infantil "Bem-Me-Quer", que responderam aos questionários eletrônicos. Os resultados revelam que a música é eficaz no desenvolvimento infantil, enquanto que o uso de instrumentos reciclados estimula hábitos sustentáveis e consciência ambiental. Destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, apoiadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e fomentar a proposta de um Guia Didático como ferramenta para aprimorar essas práticas. A pesquisa reforça a importância da Educação Ambiental na formação de cidadãos/cidadãs conscientes desde a infância, a fim de promover um futuro sustentável e mais harmonioso.

Palavras-chave: Música. Consciência Ambiental. Reciclagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper presents the results and discussions of the master's research we conducted on the role of musicalization as a crucial tool in the teaching and learning process in Early Childhood Education, focusing on the use of recycled materials in the construction of musical instruments, with an emphasis on promoting sustainable habits from early childhood. Given the growing importance of environmental awareness, the choice of this approach is justified by the need to integrate sustainable practices into the educational curriculum. The main objective is to investigate how music and the use of recycled materials can contribute to child development and foster ecologically conscious practices. The theoretical foundation relies on the contributions of authors such as Vygotsky (1991), Freire (1987), Maria de Fatima de Santana (2017), Maria Gracielle Vieira Pedroza (2019), Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt (2020), Paulo Henrique de Souza (2021), Alzira de Jesus Ferreira Arouca (2017), and Yaiza Pérez Ocaña (2021). The adopted methodology was qualitative, exploratory participative, involving six female teachers and one male teacher from the "Bem-Me-Quer" Municipal Early Childhood Education Center, who responded to electronic questionnaires. The results reveal that music is effective in child development, while the use of recycled instruments stimulates sustainable habits and environmental awareness. There is a highlighted need for intentional pedagogical practices supported by the National Common Curricular Base (BNCC) and the proposal of a Didactic Guide as a tool to enhance these practices. The research reinforces the importance of Environmental Education in shaping conscious citizens from early childhood, aiming to promote a sustainable and harmonious future.

Keywords: Music. Environmental Awareness. Recycling. Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como objetivo a interação das crianças com o meio ambiente, estimulando a curiosidade e o cuidado desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2017). A peculiaridade dessa fase, atendendo ao público infantil, demanda um ensino protagonizado por professores/as que utilizem estímulos eficazes, proporcionando aprendizado significativo na vida da criança.

A BNCC orienta a atribuição de "intencionalidade pedagógica" ao planejar ações para a Educação Infantil, visando alcançar objetivos e moldar práticas de acordo com as necessidades das crianças (Brasil, 2017). Valorizando a autonomia e liberdade, a BNCC destaca o desenvolvimento a partir de múltiplas linguagens e exploração de espaços.

A música, sugerida como ferramenta na Educação Ambiental, pode ser integrada através da confecção de instrumentos musicais com materiais reciclados, incentivando a consciência ambiental desde a infância (Souza, 2021). Além de promover a valorização de recursos e compreensão da reciclagem, essa abordagem contribui para o desenvolvimento criativo e aprimoramento de habilidades motoras.

A confecção de instrumentos musicais reciclados na Educação Infantil não apenas oferece oportunidades inclusivas, acessíveis e de baixo custo, mas também proporciona benefícios cognitivos e emocionais. Essa proposta educacional, ao unir música, sustentabilidade e criatividade, promove a formação de cidadãos/cidadãs conscientes, criativos e emocionalmente equilibrados. Torna-se, assim, essencial valorizar essa abordagem nas instituições de Educação Infantil, enriquecendo o aprendizado das crianças e preparando-as para um futuro mais sustentável.

Partindo dessa premissa, compreendemos que é importante explorar as múltiplas estratégias de ensino, de modo que o processo educativo atenda à criança de acordo com suas singularidades, ao mesmo tempo em que lhe oportuniza o contato com aprendizagens capazes de contribuir na sua formação enquanto cidadão/cidadã, desenvolvendo a percepção sobre o papel do ser humano na sociedade.

Buscamos, a partir dessa pesquisa, responder à questão-problema: Como utilizar a música como ferramenta de ensino na Educação Infantil, a partir de instrumentos confeccionados com materiais reciclados?

Assim, este estudo visou explorar quais são as possibilidades e contribuições da utilização da música no processo de ensino e aprendizagem a partir de instrumentos confeccionados com materiais reciclados.

Os objetivos específicos são:

- conhecer as implicações da utilização da música na Educação Infantil;

- investigar como os/as professores/as que atuam na Educação Infantil utilizam a música como ferramenta de ensino e aprendizagem;
- entender as possibilidades e limitações da utilização de materiais reciclados na confecção de instrumentos musicais, e;
- produzir um guia pedagógico voltada aos professores/as que atuam na creche, destacando a importância da música para o desenvolvimento infantil e sugestões de confecção de instrumentos musicais a partir de materiais reciclados.

Este estudo tem sua relevância pautada na percepção de que o uso da música como ferramenta de ensino e aprendizagem consiste em um importante aliado para a conquista de um trabalho significativo. Nele se prioriza o bem-estar e as diversas possibilidades de aprendizagens das crianças.

A pesquisa desenvolvida foi qualitativa, centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Preliminarmente, realizamos um levantamento bibliográfico para construir o referencial teórico que embasa a argumentação deste estudo sobre música e Educação Ambiental na Educação Infantil, buscando traçar um panorama abrangente sobre o assunto.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras e um professor de um CMEI na comunidade quilombola em Boa Esperança, Presidente Kennedy – ES, onde se destaca a influência cultural da música, dança, jongo e capoeira. A produção de dados ocorreu após aprovação ética, com participantes cientes dos riscos e benefícios. Foi aplicado um questionário online, baseado no referencial teórico, com 12 perguntas abertas, (conforme arroladas e debatidas na seção 3 deste texto) aos/às docentes.

A análise dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa foi conduzida com o auxílio do Google Forms, tabulando respostas para observação e diagnóstico. Utilizou-se a análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (1977), compreendida em três etapas principais. Na pré-análise, o/a pesquisador/a estabelece objetivos, define unidades de análise e seleciona o material a ser estudado. Na etapa de exploração, ocorre a codificação das informações, o desenvolvimento de categorias e subcategorias, bem como a elaboração de indicadores. A última etapa envolve o tratamento dos resultados, podendo incluir análise estatística, inferência e interpretação. O/a pesquisador/a relata os resultados de maneira clara, expondo categorias, subcategorias e interpretações, proporcionando uma compreensão abrangente do material analisado. Essa abordagem oferece um guia sistemático para analisar profundamente diversos tipos de conteúdo, sendo adaptável conforme a natureza específica da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A preocupação com as questões ambientais está sendo pauta de discussão em todo o mundo, motivadas, principalmente, pela necessidade urgente de mudar a situação mundial, com altas taxas de poluição, degradação ambiental, entre outros problemas que afetam diretamente o meio ambiente, trazendo inquietações sobre o futuro do planeta (Oliveira; Toniosso, 2014).

Assim, ações sustentáveis têm sido incentivadas na busca por conscientizar a população sobre a importância de novos hábitos para garantir que as gerações futuras tenham acesso aos recursos naturais que temos hoje.

Leonardo Álisson Pompermayer Verderio (2021, p. 138) explica que a Educação Ambiental trabalhada na Educação Infantil é importante para a formação do sujeito e influencia na visão do mesmo acerca do mundo à sua volta e à forma como interage com ele. O autor defende que

[...] o desenvolvimento da EA nesta etapa da educação básica, através de atividades que incluam experiências agradáveis e o contato com a natureza, pode fortalecer a construção de valores e atitudes voltados ao respeito e preservação ao meio ambiente (Verderio, 2021, p. 138).

O autor destaca a importância de proporcionar um ensino prazeroso e educador na Educação Infantil, reconhecendo que as crianças aprendem de maneira diferenciada por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas (Santos, 2016). O objetivo é buscar alternativas relevantes sobre Educação Ambiental, visando construir um mundo melhor ao conscientizar e ensinar as crianças a preservar o meio ambiente.

A metodologia adotada deve empregar recursos e linguagem condizentes com a faixa etária das crianças, estimulando a compreensão, criatividade e formação de cidadãos/cidadãs conscientes de seu papel no mundo (Grzebieluka; Kubiak; Schiller, 2014). A Educação Infantil, sendo a base para as demais etapas, desempenha um papel multiplicador, transmitindo valores e aprendizados ao longo da vida (Menezes, 2012).

No contexto ambiental, a utilização de materiais reciclados é uma proposta viável, considerando o fácil acesso e a diversidade de aplicabilidade desses objetos. Essa abordagem permite aos professores/as exemplificar para as crianças a transformação de resíduos em recursos, promovendo a conscientização sobre o uso responsável dos recursos naturais (Torres, 2010).

A música, frequentemente presente na Educação Infantil, desempenha um papel significativo nos momentos de interação, rotina e brincadeira. Seu uso traz benefícios consideráveis para o desenvolvimento das crianças nessa fase.

A música desenvolve o raciocínio, dando criatividade à criança e aptidões para que sejam aproveitadas nas ricas atividades dentro da sala de aula. Assim como é a música é a dança que atuam no desenvolvimento corporal através da gesticulação e movimentação, dando equilíbrio para metabo-

lismo humano, estimulando a disposição e evitando doenças como obesidade, fadiga, problemas cardíacos, levando o aluno ao prazer e estimulação fazendo uma aprendizagem de forma saudável (Silva, 2013, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva a incorporação da música na Educação Infantil, promovendo a produção de sons com o corpo e a exploração de diferentes fontes sonoras, incluindo objetos, instrumentos musicais e materiais diversos (Brasil, 2017). Reconhecendo a música como uma linguagem expressiva, a BNCC destaca a importância desse estímulo para que as crianças percebam a música como forma de expressão individual e coletiva (Brasil, 2017).

Entretanto, apesar da orientação para que a criança seja estimulada a discriminar diferentes tipos de sons e ritmos, interagindo com a música, a falta de recursos muitas vezes limita a plena exploração desse objetivo (Brasil, 2017). Diante desse cenário, a confecção de instrumentos musicais a partir de materiais reciclados surge como uma prática viável, integrando a musicalização, essencial na Educação Infantil, e a Educação Ambiental, crucial para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e responsável.

A utilização de materiais reciclados, como latas, canudos, varetas, papel usado, bexigas, tintas e cola, na produção de instrumentos, não apenas enriquece a experiência musical, mas também promove a conscientização sobre a preservação do meio ambiente (Silva, 2013). Os benefícios desses materiais podem ser plenamente explorados com dedicação, empenho e intencionalidade pedagógica, transformando a prática pedagógica em uma oportunidade para estimular a criatividade, sensibilidade e o cuidado ambiental, exigindo conhecimentos específicos dos professores (Silva, 2013).

2.1. A música no contexto da Educação Quilombola

A Educação Quilombola, conforme estabelecido pela Lei 10.639/2003 e pelo Decreto 6.040/2007, reconhece a necessidade de uma educação voltada às peculiaridades culturais das comunidades quilombolas. O objetivo é proporcionar uma educação que contribua para a valorização da cultura, história e tradições dessas comunidades, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades e conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania.

As diretrizes da Educação Quilombola buscam uma abordagem pedagógica que respeita as formas de aprendizagem tradicionais e o conhecimento transmitido oralmente. Além disso, enfatizam a necessidade de uma educação que promova o reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial e cultural do país, combatendo o racismo e a discriminação.

A música tem uma presença intrínseca nas culturas quilombolas como uma forma vital de expressão, comunicação e preservação de tradições. Ela desempenha um papel central nas

práticas religiosas, nas festividades, nas narrativas históricas e nas dinâmicas sociais das comunidades quilombolas. A música é uma linguagem que transcende barreiras e conecta gerações, permitindo a transmissão de valores, saberes e sentimentos de forma vibrante e envolvente.

Dentro das comunidades quilombolas são fundamentais as relações entre práticas corporais expressas por gestualidade, modos, costumes e formação da identidade de pertencimento e performances à cultura local. O jongo, por sua vez, sendo uma dança coletiva, expressa uma corporalidade sobre o meio no qual está inserido, podendo ser observado através da performance com um lugar primordial na reprodução da tradição (Christófori, 2021, p. 33).

A música também contribui para o fortalecimento da autoestima e identidade das comunidades quilombolas. Ao reconhecer e valorizar suas tradições musicais, os quilombolas apresentam uma maior sensação de pertencimento e orgulho de suas raízes culturais.

A primeira infância é uma fase crítica no desenvolvimento da identidade. Crianças quilombolas estão expostas a desigualdades raciais desde cedo, o que pode afetar sua autoimagem e autoestima. Práticas antirracistas na educação desde a primeira infância são cruciais para criar um ambiente acolhedor, inclusivo e afirmativo. A adoção de um currículo culturalmente relevante é essencial para a Educação Quilombola antirracista. Isso envolve a inclusão de materiais e atividades que reflitam as realidades, histórias e contribuições das comunidades quilombolas e afro-brasileiras. Ao explorar a riqueza da cultura negra, as crianças podem desenvolver um senso positivo de identidade e pertencimento. Nesse processo, a música pode se tornar uma ferramenta rica para abordar essa temática tão relevante de forma lúdica e prazerosa, a fim de obter resultados significativos (Dias et al., 2021).

Práticas antirracistas na Educação Quilombola envolvem a desconstrução de estereótipos raciais, que podem ser alcançadas por meio de conversas abertas sobre raça, histórias que desafiam narrativas hegemônicas e a promoção da empatia. É importante proporcionar um espaço seguro para que as crianças expressem suas perguntas e curiosidades sobre raça e diferenças culturais (Dias et al., 2021). Para integrar a música na educação quilombola é necessário um enfoque colaborativo e participativo. Professores, educadores e membros das comunidades quilombolas devem trabalhar juntos para identificar os repertórios musicais significativos, considerando as diferentes gerações e tradições dentro da comunidade (Baiense, 2021).

Sendo assim, a música não deve ser abordada de forma isolada, mas sim integrada ao currículo de forma interdisciplinar. Por exemplo, a história da comunidade pode ser contada por meio de músicas tradicionais, relacionando-as a eventos e momentos marcantes. A música também pode ser utilizada como ponto de partida para discussões sobre questões sociais, éticas e culturais, enriquecendo a experiência educacional (Christófori, 2021).

A música desempenha um papel vital na Educação Quilombola, contribuindo para a preservação cultural, a construção da identidade, o fortalecimento da autoestima e a promoção da educação inclusiva. Ao integrar a música de forma sensível e participativa, a Educação Quilombola pode criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, que respeita as tradições e saberes das comunidades quilombolas, enquanto prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, investir na incorporação da música nesse contexto educacional é essencial para a promoção de uma educação significativa e transformadora nas comunidades quilombolas do Brasil.

3. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONFECÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM MATERIAIS RECICLADOS

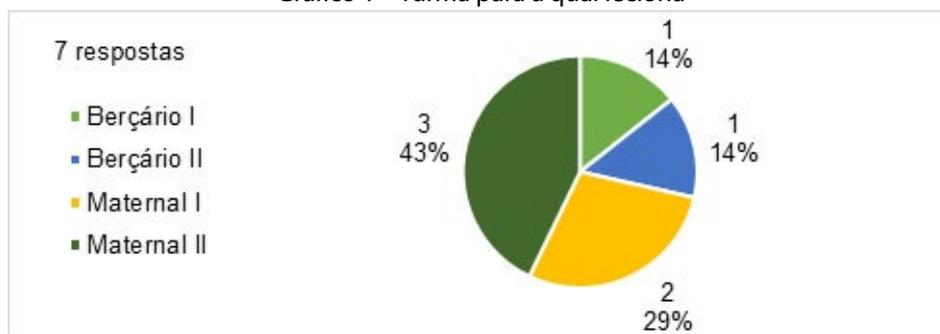
Nesta sessão apresentamos os resultados e discussões das produções dos conteúdos gerados pelos/as participantes da pesquisa, que enquanto sujeitos intervenientes na investigação conduzem autoria. Assim, puderam pensar e expressar os saberes vivenciados nas suas trajetórias profissionais, contribuindo com as reflexões aqui tecidas. Fortalecemos a tese de que as práticas musicais, com auxílio de instrumentos confeccionados com materiais reutilizáveis, são excelentes ferramentas de aprendizagem na educação infantil, salutareos recursos pedagógicos e possibilidades criativas fundamentais no processo educacional das crianças.

O entendimento e consideração dos/as educadores/as que atuam na Educação Infantil são cruciais para a melhoria das práticas pedagógicas e o impacto positivo no desenvolvimento dos estudantes. As entrevistas revelaram diversidade de ideias, desafios enfrentados e aspirações dos/as professores/as em relação à integração da música e Educação Ambiental em suas aulas.

Ao iniciar a pesquisa, os/as participantes foram questionados sobre a turma em que atuam em 2023. Essa informação é essencial para uma análise detalhada das práticas educacionais, permitindo a compreensão de como a música e a Educação Ambiental são incorporadas em diferentes estágios de desenvolvimento das crianças. A identificação das turmas possibilita examinar adaptações nas práticas para atender às necessidades específicas de cada grupo, comparar o impacto dessas estratégias em vários estágios de aprendizado e compreender as diversas perspectivas dos/as professores/as. Esses dados são fundamentais para o ajuste e desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes e direcionadas a cada fase da Educação Infantil.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição da amostra de professores/as participantes, indicando que eles estão divididos entre turmas de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II no contexto do CMEI.

Gráfico 1 – Turma para a qual leciona

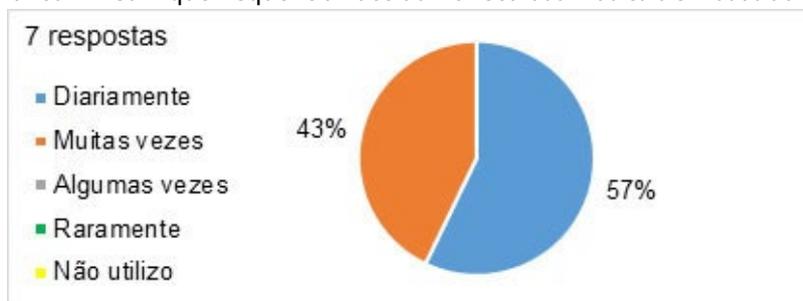


Fonte: elaborado pela autora (2023)

A análise da distribuição dos/as educadores/as em diferentes segmentos de ensino revela uma diversidade nas experiências educacionais, abrangendo diversas faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças. Essa diversidade promete enriquecer a compreensão sobre a aplicação de temas como música e Educação Ambiental na prática educacional. Essa perspectiva é respaldada por Santana (2016), que destaca a criança como um canal aberto a informações e experiências, enfatizando a importância de abordar o meio ambiente nas creches para contextualizar a aprendizagem na Educação Infantil.

Na investigação subsequente, focalizamos a frequência com que os/as professores/as incorporam recursos musicais em suas práticas pedagógicas. O Gráfico 2, apresentado a seguir, oferece uma representação visual esclarecedora da regularidade com que esses profissionais utilizam elementos musicais no contexto da Educação Infantil.

Gráfico 2 – Com que frequência você utiliza recursos musicais em suas aulas?



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Uma análise dos dados produzidos revela uma tendência notável de incorporação consistente da música no ambiente educacional por parte desses profissionais. Sobre isso, Pedroza (2019, p. 20) confirma essa utilização recorrente durante os momentos diversificados da rotina na creche:

No contexto escolar, mais precisamente na Educação Infantil, ouvir músicas e determinar músicas para diversos momentos, dentre eles, para a acolhida e hora do lanche, são práticas comuns, mas, infelizmente, o que acontece nesses momentos é o uso do canto apenas como um tipo de marcador de rotina ou uma tentativa de estabelecer-se a ordem, o que torna a prática com música monótona, mecânica e pouco musical.

A maioria dos/as professores/as entrevistados/as (quatro participantes) revelou utilizar recursos musicais diariamente em suas práticas pedagógicas, destacando a música como ferramenta educacional consistente e significativa no cotidiano escolar. Três docentes indicaram utilizar a música muitas vezes, evidenciando uma frequência considerável, mesmo que não diária. A ausência de respostas nas categorias "Algumas vezes", "Raramente" e "Não utilizo" sugere uma preferência generalizada dos/as professores/as pela integração da música nas atividades educacionais, indicando reconhecimento dos benefícios e da importância desse recurso no ambiente educacional.

No contexto abordado, buscamos compreender os momentos de utilização da música pelos/as professores/as. O Gráfico 3 demonstra que a musicalização é frequentemente integrada em várias fases das atividades pedagógicas, incluindo a rotina inicial, com destaque para a participação de seis dos/as participantes nesses momentos.



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A ênfase na musicalização desde o início das aulas na Educação Infantil destaca sua importância como ferramenta pedagógica, proporcionando benefícios diversos. A presença constante da musicalização em várias fases das atividades pedagógicas a caracteriza não apenas como meio de ensino, mas também como estímulo multisensorial.

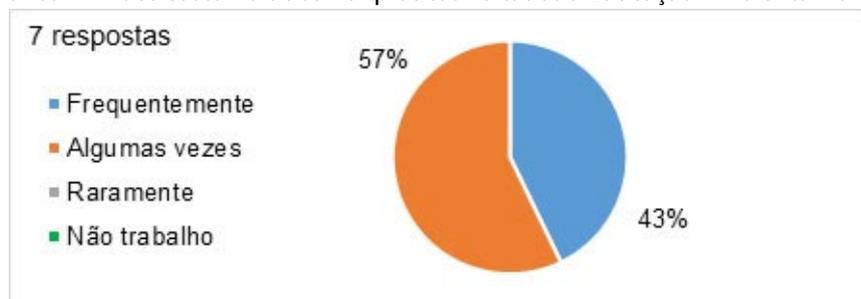
Na Educação Infantil, a incorporação da musicalização durante atividades pedagógicas facilita a absorção de informações, melhora a concentração e torna o ambiente de aprendizado mais atrativo e lúdico para as crianças. Sua inclusão na rotina inicial contribui para criar um ambiente acolhedor, auxiliando na transição das crianças de casa para a escola, reduzindo a ansiedade e promovendo disposição e bem-estar.

A música desempenha diferentes papéis na Educação Infantil, podendo ser incorporada tanto durante a rotina quanto em outros momentos, cada um com uma finalidade específica. Ele sublinha que práticas com música são frequentes quando utilizadas como meio para atingir objetivos não musicais, como o ensino de conteúdos. Em contrapartida, nas práticas de musicalização, a música é o meio com uma finalidade própria, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança por meio da formação musical (Pedroza, 2019). A autora ressalta a importância da música, por si só,

no desenvolvimento infantil, destacando que não é necessário associá-la a um conteúdo específico para cumprir seu papel na Educação Infantil. Dessa forma, os momentos de interação livre enriquecidos com a musicalização refletem o reconhecimento do potencial da música para incentivar a socialização, a criatividade e a expressão individual, criando um ambiente cooperativo e inclusivo.

Investigamos sobre as práticas associadas à Educação Ambiental na creche. As respostas dos/as professores/as sobre essas práticas são ilustradas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Você costuma trabalhar práticas voltados à Educação Ambiental na creche?



Fonte: elaborado pela autora (2023)

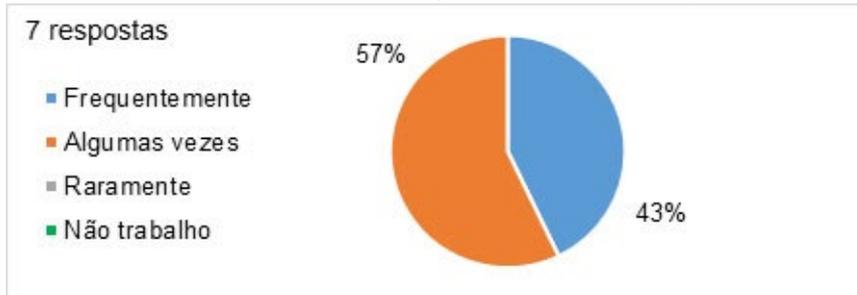
Três participantes da pesquisa mencionaram envolvimento frequente em atividades de Educação Ambiental, enquanto quatro o fazem ocasionalmente. Esses resultados indicam a abordagem adotada pelos/as professores/as em práticas de conscientização ambiental na creche. A presença de professores/as que frequentemente realizam essas atividades sugere uma abordagem pedagógica comprometida desde os primeiros anos de ensino, promovendo uma compreensão holística e consciente do ambiente entre as crianças, preparando-as para serem cidadãos/cidadãs mais engajados/as e responsáveis no futuro.

Segundo Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014), as escolas de Educação Infantil frequentemente segregam corpo e mente dos/estudantes, priorizando conhecimentos valorizados pela cultura escolar em detrimento de outros apreciados por estudantes e professores/as. Destaca-se a necessidade de uma abordagem diferenciada na Educação Infantil, demandando que as instituições de ensino capacitem e orientem estudantes e comunidades para uma compreensão mais ampla das concepções de cultura e para a expansão dos significados das práticas de Educação Ambiental.

A ausência de respostas nas categorias "Raramente" e "Não trabalho" sugere uma possível lacuna na implementação consistente de atividades relacionadas à Educação Ambiental por alguns professores/as. Essa lacuna representa uma oportunidade de intervenção, incentivando e apoiando os/as educadores/as a integrarem mais práticas de Educação Ambiental em suas atividades pedagógicas. Assim, embora a maioria dos/as professores/as da creche esteja envolvida em diferentes níveis com práticas relacionadas à Educação Ambiental, destaca-se a necessidade de promover e apoiar ainda mais a integração dessas práticas para consolidar uma abordagem abrangente, beneficiando o desenvolvimento e a conscientização das crianças sobre questões ambientais.

Sobre os recursos didáticos empregados pelos/as professores/as para promover a Educação Ambiental na creche se apresentam no Gráfico 5, que retrata os diferentes tipos de recursos didáticos utilizados na abordagem da Educação Ambiental na Educação Infantil.

Gráfico 5 – Quais recursos didáticos você utiliza para trabalhar a Educação Ambiental na creche?



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A análise dos dados revela a diversidade de métodos adotados pelos/as professores/as na promoção da consciência ambiental na creche. Recursos como atividades práticas, imagens ilustrativas e vídeos educativos são amplamente utilizados, indicando uma abordagem variada. A ênfase nas atividades práticas sugere a valorização da aprendizagem experiencial, enquanto o uso de imagens e vídeos busca enriquecer o repertório visual e audiovisual das crianças, facilitando a compreensão de temas ambientais. A música é destacada como ferramenta relevante, ressaltando seu potencial na sensibilização e integração de questões ambientais de maneira lúdica. A inclusão de jogos e brincadeiras, apesar de mencionada por apenas um participante, pode contribuir para uma abordagem mais descontraída e participativa. A conversa informal é reconhecida por sua capacidade de criar um espaço aberto para a troca de ideias e construção de conhecimento de forma livre e menos estruturada.

Os dados relacionam-se à natureza dinâmica e diversificada mencionada pelos docentes, enfatizando que, para o desenvolvimento de valores sociais e conhecimentos, buscam-se atividades interativas que relatem informações sobre as tradições culturais da comunidade e outros, como destacado por Oliveira e Toniosso (2014). Eles ressaltam a importância de iniciar o trabalho com crianças de zero a três anos pela observação e exploração do meio, proporcionando as primeiras noções organizadas sobre pessoas, grupos sociais e relações humanas.

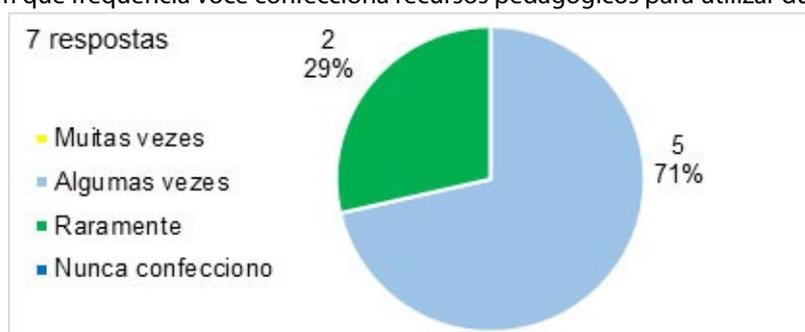
Os/as participantes da pesquisa expressaram de maneira unânime a percepção positiva do impacto da Educação Ambiental na Educação Infantil, destacando sua relevância na formação cidadã e conscientização ambiental. Os depoimentos convergiram ao enfatizar que o contato precoce com essa prática possibilita o desenvolvimento de um senso de pertencimento e compreensão do entorno, sendo crucial na construção de valores ecológicos, éticos e de responsabilidade social. A influência da Educação Ambiental na criação de hábitos sustentáveis, reflexão sobre mudanças de comportamento e estímulo à consciência ecológi-

ca foram aspectos ressaltados, sublinhando a importância de integrar essas práticas desde a infância para o desenvolvimento individual e construção de uma sociedade mais consciente e responsável (Pedroza, 2019).

Os/as professores/as também destacaram a música como um recurso valioso no contexto da Educação Ambiental na Educação Infantil, enfatizando sua capacidade de atrair e envolver as crianças, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e dinâmico. A música foi reconhecida como uma linguagem cativante, capaz de facilitar a compreensão de conceitos de maneira acessível, lúdica e eficaz, especialmente quando associada à temática da preservação ambiental.

A pesquisa exploratória incluiu uma pergunta específica para entender a frequência com que os/as professores/as criam recursos pedagógicos para suas aulas na Educação Infantil. Essas descobertas são representadas no Gráfico 6, que detalha a frequência com que os/as professores/as confeccionam esses recursos para suas aulas.

Gráfico 6 – Com que frequência você confecciona recursos pedagógicos para utilizar durante suas aulas?

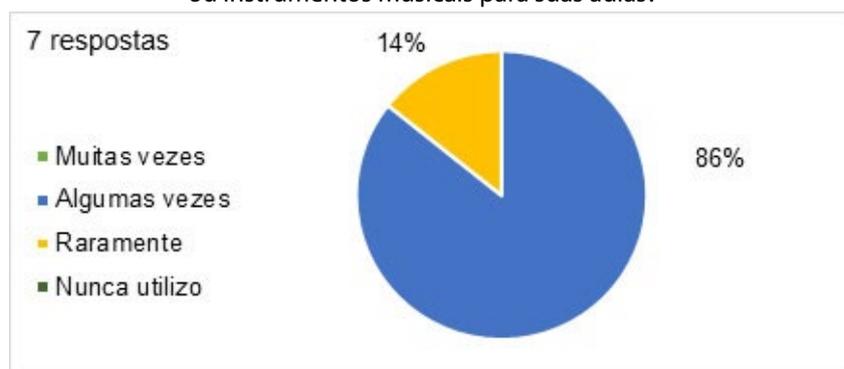


Fonte: elaborado pela autora (2023)

Os dados produzidos revelam que aproximadamente 71% dos/as participantes confeccionam materiais pedagógicos algumas vezes, enquanto 29% indicam que raramente o fazem. Surpreendentemente, nenhum participante mencionou confeccionar recursos pedagógicos "Muitas vezes", e nenhum afirmou nunca confeccionar. Essa diversidade de abordagens na preparação de materiais oferece uma visão esclarecedora dos esforços individuais dos/as educadores/as na construção de conteúdo para a Educação Infantil. Em relação a essa prática, Oliveira e Toniosso (2014) destacam a importância do/a professor/a inovar, trazendo ideias próprias para ampliar os conhecimentos dos estudantes. A preferência por confeccionar recursos em momentos específicos, mas não com frequência regular, sugere uma disposição para diversificar estratégias pedagógicas. No entanto, a baixa frequência pode indicar limitações na oferta de materiais personalizados, impactando a variedade de estímulos e abordagens. Essa constatação levanta questões sobre o impacto potencial desses recursos no ensino na Educação Infantil, destacando a necessidade de considerar a confecção de materiais de maneira sistemática para enriquecer o ambiente educacional.

O Gráfico 7 apresenta em que frequência o grupo de educadores/as fazem o uso de sucatas ou materiais reciclados na produção de recursos pedagógicos e instrumentos musicais para aulas.

Gráfico 7 – Com que frequência você utiliza sucatas/ materiais reciclados para produzir recursos pedagógicos e/ ou instrumentos musicais para suas aulas?



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A maioria dos/as participantes da pesquisa utiliza materiais reciclados "algumas vezes," sendo uma prática não comum ou regular entre os/as professores/as entrevistados/as. Essa predominância indica uma oportunidade de explorar estratégias para uma utilização mais frequente e sistemática desses materiais na Educação Infantil. Souza (2021) destaca a importância de pensar nesses recursos pedagógicos/musicais para promover o desenvolvimento infantil, proporcionando um ensino-aprendizagem lúdico e prazeroso.

Os resultados da décima pergunta evidenciam a percepção positiva dos professores/as quanto aos efeitos do uso de materiais reciclados na conscientização ecológica das crianças. A convergência de opiniões destaca o papel fundamental desses materiais na sensibilização ambiental dos estudantes, permitindo-lhes compreender como a reutilização de materiais pode impactar positivamente o meio ambiente (Santana, 2016).

Adicionalmente, os/as participantes apontam que o uso de materiais reciclados não apenas promove a conscientização ecológica, mas também estabelece hábitos sustentáveis nas crianças, influenciando suas famílias e comunidades. Atividades práticas e lúdicas, como transformar materiais recicláveis em brinquedos, são destacadas como uma maneira eficaz de ensinar o ciclo de reaproveitamento de recursos, alinhando-se aos princípios da Educação Ambiental (Souza, 2021).

Nesse contexto, os resultados respaldam a proposta de integração do uso de materiais reciclados no currículo da Educação Infantil, reforçando a importância de fornecer recursos educativos práticos e pertinentes, alinhados às percepções e necessidades dos/as professores/as, para promover a conscientização ambiental desde os primeiros anos de aprendizagem (Souza, 2021).

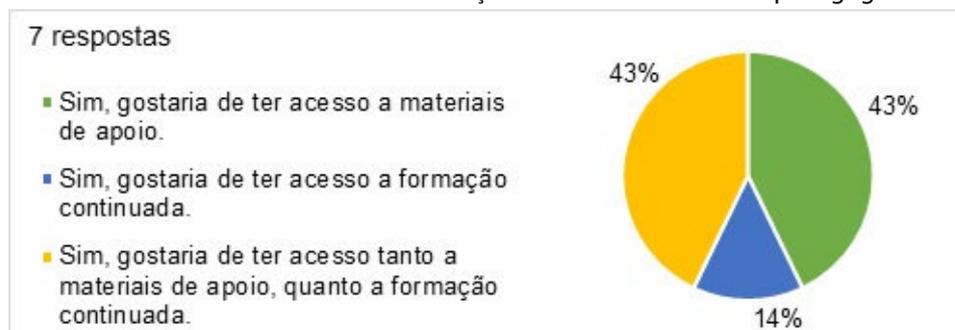
Indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre os benefícios percebidos pelos/as professores/as ao utilizar sucatas e materiais reciclados na produção de recursos pedagógicos na Educação Infantil. Suas respostas indicam o estímulo à criatividade e imaginação das crianças, ressaltan-

do a versatilidade dos materiais reciclados na criação de brinquedos diversos. A consciência ambiental e a sustentabilidade são pontos relevantes nas respostas, destacando como o uso de sucatas promove a reutilização de objetos e introduz o conceito de sustentabilidade de forma significativa para as crianças (Grzebieluka; Kubiak; Schiller, 2014).

Além disso, destaca-se que a prática de reutilização de materiais proporciona benefícios práticos e econômicos para a escola, economizando recursos e cultivando habilidades valiosas nas crianças. A pesquisa reforça a importância de integrar a reciclagem de materiais na prática pedagógica como estratégia para sensibilizar as crianças sobre a preservação ambiental, sendo essencial para a elaboração do guia didático e delineamento da integração desses recursos no processo educacional, enriquecendo o aprendizado e despertando a consciência ecológica nas crianças.

Os/as professores/as expressaram interesse positivo em obter acesso a materiais de apoio e formação continuada para aprimorar seus conhecimentos sobre a utilização de sucatas na confecção de recursos pedagógicos e musicais. O Gráfico 8 representa as respostas, revelando uma inclinação clara dos/as participantes em buscar suporte para desenvolver competências e estratégias educacionais, especialmente no uso criativo e eficaz de materiais reciclados na escola. Esses resultados indicam uma disposição ativa por parte dos/as professores/as em aprimorar suas práticas pedagógicas por meio do acesso a recursos e formação continuada.

Gráfico 8 – Interesse em ter acesso a materiais de apoio e/ou formação continuada para adquirir conhecimentos sobre como utilizar sucatas na confecção de recursos musicais e pedagógicos



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Dos/as sete participantes entrevistados/as, três manifestaram interesse exclusivo em materiais de apoio, um expressou interesse em obter formação continuada, enquanto três participantes indicaram interesse tanto em materiais de apoio quanto em formação continuada. Nenhum participante relatou desinteresse em adquirir conhecimentos na área, evidenciando uma demanda significativa por suporte e orientação no uso de sucatas na confecção de recursos musicais e pedagógicos (Silva, 2013; Souza, 2021).

A busca por materiais de apoio e formação continuada sugere o reconhecimento, por parte dos/as participantes, da importância e do potencial educacional desses recursos. A combinação de ambos é considerada uma abordagem favorável para aprimorar as habilidades dos/

as professoras na utilização de sucatas, promovendo um ambiente educacional inovador e enriquecedor. Essa demanda destaca a necessidade de fornecer capacitação prática e teórica aos/as educadores/as, visando aprimorar suas habilidades na utilização de sucatas na Educação Infantil (Silva, 2013; Souza, 2021). Tais considerações são cruciais para orientar a produção do Guia Didático proposto, visando atender às necessidades identificadas pelos docentes e fortalecer as práticas pedagógicas associadas à música e à Educação Ambiental na Educação Infantil.

Ao analisar os dados produzidos, observa-se uma considerável participação dos/as professores/as em atividades de Educação Ambiental na Educação Infantil, embora com variações na frequência e métodos de implementação. A música é amplamente utilizada no ambiente escolar, sendo empregada diariamente na maioria dos casos, inclusive em contextos inovadores, como atividades de higiene e alimentação, evidenciando sua versatilidade como ferramenta pedagógica. No entanto, a menor adesão a recursos como jogos e brincadeiras para Educação Ambiental sugere uma oportunidade de introduzir métodos mais interativos na abordagem ambiental.

Os benefícios percebidos na utilização de sucatas e materiais reciclados, como o estímulo à criatividade e a promoção da consciência ambiental, ressaltam a importância de incluir práticas sustentáveis desde cedo na educação das crianças. A demanda por suporte e orientação dos/as professores/as para a utilização desses materiais destaca a necessidade de fornecer recursos educacionais práticos e teóricos para atender a essa demanda.

No contexto da Educação Quilombola, há no Plano Político Pedagógico (PPP) da CMEI Bem-Me-Quer orientações relacionadas a valorização da cultura da comunidade, o que inclui as especificidades quilombolas. São com as direções do PPP que os/as professores/as se embasam para organizar seus planejamentos diários. O PPP da Bem-Me-Quer destaca os objetivos as Diretrizes da Educação Quilombola e salienta a importância da Lei brasileira 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte do currículo da Educação Básica. Os/as professores/as valorizam os encaminhamentos destacados no PPP e planejam suas ações pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pesquisado desempenha um papel fundamental como um ponto de convergência na comunidade quilombola, fortalecendo laços sociais, culturais e educacionais essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e a preservação da identidade quilombola. Garantindo acesso à educação de qualidade desde a primeira infância, a instituição oferece um ambiente acolhedor e seguro, integrando práticas culturais e tradições locais no currículo educacional para fortalecer a identidade cultural das crianças.

Além de enfatizar a importância da Educação Ambiental na formação infantil, o estudo destaca a necessidade de um currículo intencional sustentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para promover consciência ecológica desde cedo. A pesquisa evidencia que práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e significativas são cruciais para tornar o ensino relevante na Educação Infantil.

A música e o uso de materiais reciclados emergem como ferramentas essenciais para enriquecer o processo educacional, proporcionando uma abordagem envolvente e tangível aos conceitos ambientais. Os dados revelam a abertura dos/as professores/as para melhorar suas práticas, mas destacam a necessidade de mais suporte e orientação. Nesse contexto, a proposta de um Guia Didático baseado nos resultados da pesquisa surge como uma oportunidade para preencher essa lacuna, fornecendo diretrizes claras, estratégias aplicáveis e sugestões práticas para os/as professores/as, com potencial transformador na Educação Ambiental e no desenvolvimento integral das crianças.

Assim, a pesquisa destaca a importância de uma abordagem ampla e diversificada na Educação Ambiental na Educação Infantil, visando formar cidadãos/cidadãs mais conscientes/as desde a infância. Destaca-se a necessidade de instituições de ensino valorizarem e implementarem tais práticas, criando ambientes de aprendizagem enriquecedores e relevantes para as crianças, contribuindo para um futuro mais sustentável e harmonioso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 14 out. 2021.

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

GRZEBIELUKA, D.; KUBIAK, I.; SCHILLER, A. M. Educação Ambiental: A importância deste debate na Educação Infantil. **Revista Monografias Ambientais - REMOA**, v. 13, n. 5, dez. 2014. p. 3881-3906. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/14958/pdf>> Acesso em 26 fev. 2022.

OLIVEIRA, G. C. S.; TONIOSSO, J. P. Educação Ambiental: práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 30-43, 2014. Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073822.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PEDROZA, M. G. V. **Musicalização na Educação Infantil**: repensar práticas pedagógicas. Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2019. 61f. Disponível em: <<http://dspace>.

sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/6277/3/MARIA%20GRACIELLE%20VIEIRA%20PEDROZA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20PEDAGOGIA.2019.pdf > Acesso em 01 nov. 2022.

SANTANA, Wania Borges de. **A percepção do ensino da Educação Ambiental por profissionais da Educação Infantil**: estudo de caso. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Campo Grande: 2016. 38 f.

SANTOS, Carla Francielle dos. A importância da Educação Ambiental no ensino infantil com a utilização de recursos tecnológicos. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 4-19, out. /mar., 2016. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/gestao_ambiental/article/view/4188> Acesso em 01 mar. 2022.

SILVA, J. C. S. **O trabalho com a música na Educação Infantil**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2013. 36f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2721/1/JCSS28092013.pdf> >. Acesso em 02 nov. 2021.

SOUZA, P. H. **Música na Educação Infantil**: reflexões acerca das confecções de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, 2021. 53 f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/33765/1/Musica-EducacaoInfantil_Souza_2021.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TORRES, E. M. L. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Monografia (Pós-graduação Lato Senso em Educação Ambiental). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: 2010. 43 f. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205719.pdf > Acesso em 02 nov. 2021.

VERDERIO, L. Á. P. O desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 16, p. 130-147, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10617/8304>> Acesso em 27 mar. 2022.

ESTIMULAR A CRITICIDADE DOS EDUCANDOS NA EJA – A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA

STIMULATE THE CRITICALITY OF STUDENTS IN EJA – THE IMPORTANCE OF THE READING MEDIATOR TEACHER

DOI: 10.29327/5393049.1-18

Nilza Claudina Dionizio¹
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

A leitura abre muitas portas – ao emprego, à formação, ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida. A maioria dos alunos adultos está empregada e trabalham bastante para se sustentar e cuidar de suas famílias. Considerando a questão enunciada, norteadora da pesquisa, foi proposto como objetivo geral, Compreender como se dá a prática da leitura com criticidade de jovens e adultos em uma escola localizada no município de Serra. A pesquisa se fundamenta em uma pesquisa-ação que será realizada em uma escola do município da Serra/ES. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: alunos da 1ª a 4ª etapa da EJA, o pedagogo e o professor regente. Para realização da coleta de dados, foram construídos formulários com perguntas semiestruturadas para os participantes da pesquisa, que foram alunos da 1ª a 4ª etapa da EJA, o pedagogo e o professor regente. Estes, foram aplicados pessoalmente por meio de material impresso, previamente agendado com os participantes e coletados posteriormente para tabulação. Os capítulos foram escritos pelos alunos com uma abordagem baseada em experiências vivenciadas que possam orientar o ensino da construção da leitura e escrita e fornecer orientações e ferramentas específicas para implementação. Após, foi construído um guia orientador afim de nortear os trabalhos de professores da EJA do município de Serra/ES.

Palavras-chave: Leitura. EJA. Estratégias.

ABSTRACT

Reading opens many doors – to employment, training, higher education and lifelong learning. Most adult learners are employed and work hard to support themselves and their families. Considering the question enunciated, guiding the research, it was proposed as a general objective, To understand how the practice of reading with criticality of young people and adults takes place in a school located in the municipality of Serra. The research is based on an action research that will be carried out in a school in the municipality of Serra/ES. The subjects participating in the research were: students of the 3rd and 4th stage of EJA, the pedagogue and the regent teacher. To carry out the data collection, forms with semi-structured questions were constructed for the research participants, who were students of the 3rd and 4th stage of EJA, the pedagogue and the regent teacher. These were applied personally by means of printed material, previously scheduled with the participants and collected later for tabulation. The chapters were written by the students with an approach based on lived experiences that can guide the teaching of the construction of reading and writing and provide specific guidelines and tools for implementation. Afterwards, a guiding guide was built in order to guide the work of EJA teachers in the municipality of Serra/ES.

Keywords: Reading. EJA. Strategies.

1. INTRODUÇÃO

A leitura abre muitas portas – ao emprego, à formação, ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida. A neurocientista Maryanne Wolf, pesquisadora do letramento literário e da leitura profunda, afirma que, muito embora o ser humano não tenha nascido para ler, desde que os homens galgaram o patamar de leitores, com a aquisição, sobretudo, da leitura profunda; ao desenvolverem o cérebro no aprofundamento do ato de ler, catalisaram um processo evolutivo com a ampliação da qualidade do seu pensamento e raciocínio (Wolf, 2019).

A maioria dos alunos adultos está empregada e trabalha bastante para se sustentar e cuidar de suas famílias. Muitos desenvolveram habilidades interpessoais e outras que lhes permitiram funcionar como adultos competentes, contribuintes, apesar de sua falta de habilidades básicas. No entanto, eles têm esperanças para o futuro e acreditam que a educação lhes dará opções para melhorar suas vidas. A antropóloga francesa, Michéle Petit, em seus estudos sobre a leitura, afirma que a leitura é importante, quando mostra ao indivíduo possibilidades, reforçando que a leitura pode ser um caminho para novas escolhas, para a tomada de decisões, e para abandonar a premissa da sujeição ao outro.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem esse papel, de propiciar a construção de si mesmo. Cumpre um propósito fundamental, que é o de desempenhar no processo de aprendizagem ao longo da vida por meio da educação contínua geral, profissional, cultural e acadêmica. De um modo geral, os objetivos que a EJA precisa desempenhar na vida dos alunos são: desenvolver uma compreensão crítica dos principais problemas contemporâneos e das mudanças sociais e a capacidade de desempenhar um papel ativo no progresso da sociedade com vista a alcançar a justiça social; criar a compreensão e o respeito pela diversidade de costumes e culturas; promover uma maior sensibilização e concretizar diversas formas de comunicação e solidariedade a nível familiar, local, nacional, regional e internacional, dentre muitos outros.

Grande parte dos alunos que se inscreve na EJA tem consciência de que precisam continuar seus estudos, deixados para trás por circunstâncias diversas, e estão de acordo da necessidade de apoio para alcançar tais premissas educacionais. Por isso retornam aos bancos escolares, para tentar retomar a caminhada, com o intuito de obter ascensão profissional. Vão para a escola, nessa fase tardia, buscando recuperar o tempo perdido, e com pressa em alcançar o conhecimento necessário, e/ou a certificação desse aporte cognitivo que lhes permita desenvolver-se no mercado de trabalho.

Imbuídos dessa busca utilitarista, não raras vezes, acabam por comporem os índices de evasão da EJA. De acordo com os dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a taxa de evasão escolar na EJA apresenta um índice acima de 10%. Pois um dos empecilhos para o desenvolvimento na EJA é a habilidade de leitura, que se mostra uma

barreira à expansão educacional. Esses alunos sabem que precisam de ajuda para alcançar tais premissas educacionais. A discrepância em relação a essa urgência estabelecida é que a aquisição de conhecimento, está associada a processos, nem sempre tão rápidos. Afinal, a maioria apresenta falta de capacidade de compreensão e interpretação leitora, afora os que não conseguem sequer decodificar os códigos linguísticos, o que lhes impede de conseguir o sucesso em quase todas as áreas.

Estimular a criticidade dos educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma tarefa fundamental para promover uma aprendizagem significativa e engajada. É impossível falar sobre a EJA sem mencionar Paulo Freire. Sua pedagogia da libertação enfatiza a importância da conscientização dos educandos e sua participação ativa no processo de aprendizagem. De acordo com Freire (2011), para estimular a criticidade dos educandos, é essencial proporcionar oportunidades para que eles reflitam sobre sua realidade e questionem as estruturas sociais opressivas. Isso pode ser feito através de debates, análises de textos e imagens, e projetos de pesquisa.

Já Morin (2011), enfatiza a necessidade de uma abordagem holística na educação. Ele defende a necessidade de desenvolver uma consciência ecológica, ética e cidadã nos educandos. Uma maneira de estimular a criticidade é focar em temas transversais, como sustentabilidade ambiental, diversidade cultural e direitos humanos. Isso permite explorar diferentes perspectivas e estimular o pensamento crítico sobre questões complexas.

Rodrigues (2019) propõe o uso de metodologias ativas na EJA, onde os educandos são incentivados a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. Isso inclui atividades práticas, projetos de pesquisa, resolução de problemas do cotidiano e a utilização de tecnologias digitais. Essas abordagens promovem a participação ativa e o pensamento crítico dos educandos, permitindo que eles façam conexões entre o conhecimento adquirido e sua realidade.

Estimular a criticidade dos educandos na EJA requer uma abordagem participativa, dialógica e contextualizada, envolvendo temáticas significativas e promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Os autores mencionados acima fornecem importantes orientações nesse sentido.

A aquisição da leitura na EJA é, evidentemente, um processo desafiador, uma vez que envolve adultos que não tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura na idade convencional. No entanto, esse processo é essencial para o aprendizado ao longo da vida e, portanto, para a obtenção de conquistas profissionais. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) o processo de aquisição da leitura na EJA muitas vezes envolve o uso de métodos de alfabetização, como o método fônico, que se concentra na associação de sons e letras, ou o método global, que se estabelece na compreensão de palavras como um todo.

Mas existe uma metodologia que evidencia-se como uma perspectiva mais empoderadora e capacitadora para a expansão da compreensão leitora, que é a inclusão de uma proposta de letramento literário. Visto que pelo letramento há uma melhor apropriação da leitura e da escrita pelos sujeitos discentes. Não se fica restrito à codificação e decodificação, mas há uma abrangência à exploração de textos variados, em diferentes situações. A educadora, linguista e referência nos processos de alfabetização e letramento literário, Magda Soares (1998), reflete que o conceito de letramento literário está relacionado a diferentes práticas de leitura e escrita, as quais, presumivelmente, levarão os indivíduos à concepção de incorporação da semântica do texto, e à compreensão do que lêem.

Uma abordagem eficaz na EJA é a contextualização, que envolve o uso de materiais de leitura relacionados à vida cotidiana dos alunos adultos. A leitura de textos relevantes e do interesse deles pode tornar o processo de aprendizado mais significativo (Soares, 2004). Como muitos adultos na EJA já têm uma rica experiência oral, a valorização da oralidade, este pode ser um ponto de partida importante para a aquisição da leitura, contando com a participação de um mediador de leitura. A associação de palavras faladas com palavras escritas pode outra estratégia eficaz (Freire, 1970), sempre com o acompanhamento individualizado de um mediador de leitura, que pode adaptar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

O perfil da maioria dos alunos são: trabalhadores, empregados e/ou desempregados que não obtiveram acesso à educação no tempo correto, pessoas com experiências de vida que tiveram interrupções nos estudos por algum motivo, e que, não têm mais tempo para perder, e possuem pressa na aquisição do aprendizado. Alunos idosos, e ao mesmo tempo, jovens, sendo alguns, menores infratores, porém, todos com idade/série em defasagem. Muitos, saem direto do trabalho para a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 promulgou a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio na década de 1990. Onde no art. 37, diz que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, compreende-se a importância da EJA para os alunos que não conseguiram concluir os estudos no tempo certo. Assim sendo, os professores participantes desta modalidade de ensino, precisam fazer sempre o melhor que podem para gerenciar atividades de aprendizagem em pequenos e grandes grupos voltadas para o que parecem ser necessidades comuns e dependem de apostilas para instrução de habilidades individualizadas. Ensinar os alunos a ler não é uma tarefa simples ou uniforme.

A turma selecionada para esta pesquisa é heterogênea. A heterogeneidade em uma turma de EJA é uma característica intrínseca desse contexto educacional. Há várias razões pelas quais as turmas da EJA são tipicamente heterogêneas, tais como: Diversidade de Idade; Níveis Educacionais Diferentes; Experiências de Vida Diferentes; Objetivos Educacionais Diversos; Heterogeneidade Cultural e Diferenças de Aprendizado.

O empenho desta pesquisadora como pedagoga, tem sido o de proporcionar uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos desde 2015, sendo atuante como pedagoga e professora do 1º ao 5º ano do ensino fundamental séries iniciais pela Prefeitura Municipal da Serra/ES. Durante anos de experiência como educadora em várias salas de aula licenciada em Pedagogia sobre na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pude perceber a importância da leitura como peça fundamental no processo educacional de jovens e adultos. Acredito que a leitura vai além de uma simples habilidade técnica, sendo um instrumento de emancipação, reflexão crítica e transformação social. Como parte de minha trajetória profissional, tive a oportunidade de trabalhar como Tutora pela Uniasselvi¹ durante 05 (cinco) anos, onde pude aprimorar minha formação pedagógica e adquirir conhecimentos sobre metodologias de ensino, práticas educativas e estratégias de incentivo à leitura.

A pesquisadora teve sua curiosidade aguçada em relação a EJA, devido a influência materna saber ler e não saber escrever. Todavia, ela retornou à escola, porém, não permaneceu em decorrência de algumas impossibilidades, tais como: afazeres domésticos, filhos, cônjuge, etc. Fatores esses, que contribuíram para fazê-la desistir por não conseguir conciliar com as suas atribuições.

Diante dessa experiência enriquecedora, decidi empreender um estudo para compreender a prática da leitura com criticidade entre jovens e adultos no primeiro segmento, focando em uma escola do município da Serra. Essa pesquisa se tornou o objeto central da minha dissertação de mestrado, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da EJA.

Além disso, pretende-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura crítica, como compreensão textual, interpretação, reflexão e questionamento crítico. Com base nas informações obtidas, pretendo propor estratégias pedagógicas que promovam a leitura crítica entre os jovens e adultos da escola estudada. Essas estratégias serão fundamentadas nas orientações teóricas de autores como Paulo Freire, que defendem uma abordagem educativa dialogada, participativa e voltada para a transformação social.

1 A UNIASSELVI é a maior instituição de ensino superior de Santa Catarina e uma das maiores do Brasil, ofertando mais de 300 cursos de Graduação, Pós-graduação, Profissionalizantes e Técnicos nas modalidades presencial e a distância. São mais de mil polos de ensino a distância em todos os estados e 10 unidades próprias de ensino presencial em Santa Catarina (SC) e no Mato Grosso (MT).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na sociedade, abordando a necessidade de educação ao longo da vida para pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular. A criticidade dos educandos na EJA é um tema relevante e envolve diversos aspectos: Inclusão Social e Econômica; Empoderamento Individual; Desenvolvimento de Habilidades Críticas; Promoção da Cidadania; Combate ao Analfabetismo Funcional; Atendimento às Diversidades; Relevância para o Mercado de Trabalho; Apoio Socioemocional; Envolvimento da Comunidade e Acesso e Permanência. Em resumo, a criticidade dos educandos na EJA está intrinsecamente ligada à promoção da equidade, ao desenvolvimento de habilidades essenciais e à criação de oportunidades para que os adultos continuem aprendendo e se desenvolvendo ao longo de suas vidas. O investimento na EJA é um investimento no potencial humano e no fortalecimento da sociedade como um todo.

Buscar-se-á com esta pesquisa, trabalhar o letramento literário na EJA na primícia de suscitar a compreensão leitora e a compreensão com autonomia e a criticidade dos educandos. Assim, mediar a leitura, atuando como um maestro em relação dialógica, capaz de orquestrar os saberes diversos dos alunos em sintonia com as estratégias leitoras para desenvolver a sua autonomia, pois, a compreensão leitora, é a capacidade de interpretar aquilo que leem e ampliar seu senso crítico.

2. MATERIAIS E METÓDOS

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, onde se optou pelo método da pesquisa-ação, principalmente porque ela oferece a possibilidade de desenvolver um processo dinâmico e com rigor científico durante cada etapa (Thiollent, 2011), bem como o fato de não ser um modelo rígido, pois não predetermina um fluxo necessário de ferramentas visando à promoção de processos participativos. A pesquisa-ação destina-se muitas vezes a provocar mudanças nas práticas e, ao mesmo tempo, a criar conhecimento. Os participantes da pesquisa serão alunos devidamente matriculados da 1ª a 4ª etapa da EJA de uma escola que fica localizada no município da Serra/ES, o pedagogo e o professor regente.

Para realização da coleta de dados, serão construídos formulários com perguntas semiestruturadas para os participantes da pesquisa, que serão alunos da 1ª a 4ª etapa da EJA, o pedagogo e o professor regente. Estes, serão aplicados pessoalmente por meio de material impresso, previamente agendado com os participantes e coletados posteriormente para tabulação. E para iniciar a pesquisa, foi necessária submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP por envolver pessoas e para as devidas autorizações, sendo aprovada com número de parecer 6.437.086. A proposta de trabalho com os alunos, foi construir um livro em conjunto, de forma que todos tenham participação ativa, deixando livre para a escolha do tema e construção dos capítulos.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar a importância do professor mediador de leitura no estímulo à criticidade dos educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Através da revisão bibliográfica e da aplicação de questionários para professores e alunos, foram coletados dados que permitiram analisar a influência desse professor na formação crítica dos estudantes. Os resultados indicaram que o professor mediador de leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criticidade dos educandos na EJA. Através de estratégias como a mediação de textos literários, debates e reflexões, o professor é capaz de despertar o interesse pela leitura e promover a análise crítica dos conteúdos abordados.

Os alunos destacaram a importância desse professor na sua trajetória educacional, relatando que a mediação de leitura os ajudou a ampliar o repertório literário, a desenvolver habilidades de interpretação e a construir seu próprio pensamento crítico. Além disso, os estudantes ressaltaram que a formação crítica adquirida na EJA teve impacto em outros aspectos de suas vidas, como o fortalecimento da autoestima e a tomada de decisões mais conscientes.

Com base nos resultados da pesquisa, foram sugeridos alguns encaminhamentos para a prática pedagógica. Os professores foram orientados a investir em formação continuada que os capacite a atuar como mediadores de leitura, a fim de aprimorar suas estratégias e técnicas de mediação. Além disso, recomenda-se a ampliação do acervo literário das salas de aula da EJA, a fim de oferecer variedade de gêneros e temas aos alunos.

Outra recomendação é a criação de espaços de debate e reflexão, nos quais os alunos possam compartilhar suas opiniões e ideias. Esses espaços devem ser construídos de forma horizontal, respeitando a diversidade de experiências e saberes dos estudantes. Também é importante promover a articulação entre a leitura e outros conteúdos curriculares, relacionando a literatura com sua aplicação prática no cotidiano dos alunos. Considerando a relevância desses encaminhamentos, espera-se que a pesquisa contribua para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores na EJA, permitindo o estímulo à criticidade dos educandos e ampliando suas possibilidades de formação e participação social.

3.1. A pesquisa na escola

3.1.1. Entrevista com o professor regente

O professor regente foi questionado sobre o seu tempo de experiência na regência, pois o tempo de experiência na docência pode influenciar a forma como o professor aborda e medeia a leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Então, ele respondeu: “12 anos de experiência”.

Ter 12 anos de experiência na docência demonstra um período significativo de atuação profissional e pode trazer uma perspectiva mais sólida e embasada para a pesquisa. Um professor com esse tempo de experiência provavelmente já enfrentou diferentes desafios ao trabalhar com alunos da EJA, e pode ter desenvolvido estratégias de ensino eficazes para estimular a criticidade dos educandos.

Além disso, o tempo de experiência na docência pode estar relacionado ao conhecimento e à habilidade do professor em mediar a leitura de forma adequada. Ao longo dos anos, é provável que um professor tenha tido a oportunidade de aprender com práticas bem-sucedidas e também com os desafios enfrentados ao trabalhar com a leitura na EJA. Esse conhecimento adquirido pode ser valioso no processo de estimular a criticidade dos educandos.

No entanto, é importante enfatizar que o tempo de experiência sozinho não garante a efetividade do professor como mediador de leitura na EJA. Outros fatores, como formação continuada, atualização de conhecimentos e engajamento com a pesquisa, também desempenham um papel importante na qualidade da prática docente.

Portanto, o tempo de experiência na docência, como resposta à pergunta feita, pode ser um indicador positivo para o tema proposto na dissertação de mestrado, pois sugere que o professor possui uma base sólida de conhecimento e habilidades adquiridas ao longo da prática profissional, o que pode contribuir para o estímulo da criticidade dos educandos na EJA.

Em relação a pergunta: Qual turma leciona nesta instituição?, ele respondeu: *“de 1ª a 4ª etapa, pois, as turmas são multiseriadas”*.

A resposta dada indica que nesta instituição as turmas são multiseriadas, ou seja, são compostas por alunos de diferentes etapas escolares. Isso significa que na mesma sala de aula podem estar estudantes de idades e níveis de aprendizado distintos. Essa abordagem pedagógica pode oferecer vantagens e desafios. Por um lado, permite que os alunos interajam e aprendam uns com os outros, promovendo a colaboração e o desenvolvimento de habilidades sociais. Além disso, o professor tem a oportunidade de adaptar o ensino às necessidades individuais de cada estudante, oferecendo reforço ou desafios extras, conforme necessário. Por outro lado, o ensino multiseriado pode exigir dos professores uma maior organização e planejamento, já que precisam lidar com diferentes currículos, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem na mesma sala. Também pode limitar a disponibilidade de recursos e materiais educacionais adequados para cada etapa, o que pode ser um desafio para garantir a qualidade do ensino.

No entanto, é importante destacar que a eficácia do ensino multiseriado depende da capacitação dos professores e da estruturação adequada da instituição. A presença de profissionais qualificados e de um apoio pedagógico efetivo pode garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso dos alunos nas diferentes etapas escolares.

Em suma, embora o ensino multiseriado possa trazer alguns desafios, quando bem planejado e implementado, pode oferecer uma experiência educacional enriquecedora, promovendo a aprendizagem colaborativa e personalizada.

Já em relação a pergunta: possui experiência com alunos da EJA?, a professora respondeu que sim. A experiência com a EJA é extremamente valiosa para desenvolver um trabalho eficiente nessa modalidade de ensino. No entanto, é preciso lembrar que cada aluno é único, e é necessário adaptar-se a cada um, independentemente da experiência já adquirida. O importante é estar sempre aberto a aprender e se atualizar, buscando constante aprimoramento e aperfeiçoamento da prática docente para oferecer um ensino de qualidade aos alunos da EJA.

A pedagoga foi questionada se os seus alunos são assíduos, ela disse: “*a frequência oscila bastante*”. A afirmação da pedagoga de que a frequência dos alunos oscila bastante é uma observação comum na área da educação. Existem diversas razões pelas quais os alunos podem ter uma frequência variável, e é importante analisar essas razões antes de fazer qualquer julgamento.

Dentre os fatores que influenciam na assiduidade dos alunos estão questões pessoais, saúde, problemas familiares, falta de motivação, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Cada aluno é único e possui sua própria realidade, que pode influenciar na sua presença regular na escola. Por isso, não é correto generalizar e culpar somente os alunos pela variação na frequência escolar. É papel importante da pedagoga investigar as causas dessa oscilação e propor estratégias para incentivar uma frequência mais estável.

Uma forma de abordar essa questão é através da criação de um ambiente escolar acolhedor e motivador, onde os alunos se sintam valorizados e engajados no processo de aprendizagem. Além disso, é importante manter uma comunicação aberta com os pais ou responsáveis dos alunos, buscando entender as razões por trás da ausência e colaborando para superar esses obstáculos. A pedagoga também pode realizar análises mais aprofundadas, como identificar padrões de frequência em determinados dias da semana ou horários de aula, a fim de propor soluções mais direcionadas para o problema.

No geral, é fundamental adotar uma abordagem sensível e individualizada quando se trata de frequência escolar. É importante cultivar um ambiente de confiança e compreensão, buscando entender as razões por trás da oscilação e trabalhar em conjunto para encontrar soluções que beneficiem todos os alunos.

A pesquisadora perguntou a professora se os seus alunos possuem resistência em aprender o novo, logo ela respondeu: “*sim, bastante*”.

A pergunta feita à professora regente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre se os alunos da EJA possuem resistência em aprender o novo levanta uma questão importante sobre a experiência desses estudantes e seus desafios na sala de aula. É importante reconhecer que

os alunos da EJA geralmente são pessoas adultas que retornam aos estudos, muitas vezes após um longo período de afastamento da escola. Esses indivíduos frequentemente têm experiências de vida e bagagens diferentes daqueles que estão cursando a educação regular. Portanto, é compreensível que eles possam ter uma certa resistência em aprender algo novo, especialmente quando se trata de conteúdos acadêmicos.

Uma possível explicação para essa resistência é o sentimento de insegurança e a falta de confiança em suas próprias habilidades de aprendizado. Muitos alunos da EJA têm baixa autoestima em relação à sua capacidade de acompanhar o ritmo da sala de aula e se sentem envergonhados por não terem concluído seus estudos no momento "adequado". Essa preocupação pode gerar uma resistência em se engajar completamente nas atividades e em aprender coisas novas.

Além disso, a metodologia de ensino tradicional, muitas vezes focada em memorização e repetição, pode não ser adequada para os alunos da EJA, que precisam de abordagens pedagógicas diferenciadas. É fundamental que os professores da EJA adotem estratégias de ensino que sejam mais inclusivas e estimulantes para esses estudantes. Aulas expositivas e baseadas em livros didáticos podem não ser tão eficazes quanto atividades práticas e interativas, que tenham aplicação prática no dia a dia dos alunos. Contudo, é importante destacar que a resistência em aprender o novo pode não ser uma característica constante de todos os alunos da EJA. Muitos deles exibem uma grande motivação e entusiasmo em adquirir conhecimentos e desenvolver novas habilidades. É fundamental que os educadores da EJA reconheçam a individualidade de cada aluno e busquem abordagens de ensino que levem em consideração suas necessidades e interesses.

Em suma, embora seja possível que alguns alunos da EJA possuam certa resistência em aprender algo novo, é fundamental adotar uma abordagem mais flexível e personalizada de ensino para melhor promover a aprendizagem desses estudantes. Com empatia, estímulo adequado e respeito pela singularidade de cada aluno, é possível superar essa resistência e proporcionar uma experiência educacional positiva e enriquecedora para todos.

A pedagoga foi indagada se seria difícil desenvolver esta pesquisa com os alunos selecionados a fim de acrescentar no seu aprendizado, ela acredita que não. A pergunta levanta a questão se seria difícil desenvolver uma pesquisa com os alunos selecionados a fim de promover o aprendizado e estimular a criticidade dos educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no papel do professor como mediador de leitura. Para discutir essa pergunta, é preciso considerar diversos aspectos.

Em primeiro lugar, é válido ressaltar que a EJA é um contexto educacional desafiador. Muitos alunos na EJA podem ter enfrentado dificuldades no passado, como defasagem escolar, baixo nível de letramento ou falta de incentivo para o desenvolvimento da criticidade. Portanto, é possível afirmar que desenvolver uma pesquisa nesse contexto pode ser mais complexo que em outras modalidades de ensino.

Além disso, é importante considerar que a estimulação da criticidade dos educandos requer um professor mediador de leitura qualificado e engajado. Esse profissional deve ter conhecimento sobre os diferentes níveis de leitura, estratégias de mediação e recursos adequados para envolver os alunos na pesquisa. A falta de preparo do professor pode ser um obstáculo para o sucesso da pesquisa e do aprendizado dos alunos.

Outro fator a ser considerado é a disponibilidade e a motivação dos alunos para participar da pesquisa. A EJA geralmente é composta por pessoas que trabalham e possuem outras responsabilidades além dos estudos. Portanto, o engajamento dos alunos pode ser um desafio, especialmente para uma pesquisa que visa estimular a criticidade. O desenvolvimento de estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos é essencial para superar essa dificuldade.

No entanto, apesar dos desafios mencionados, é importante ressaltar que a pesquisa como ferramenta de aprendizado e estímulo à criticidade pode ter um impacto significativo na EJA. Ao envolver os alunos em pesquisas, eles são instigados a pensar, analisar, questionar e formar opiniões próprias. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias não apenas para a vida acadêmica, mas também para a vida pessoal e profissional.

Portanto, embora a pesquisa com o objetivo de estimular a criticidade dos educandos na EJA e a importância do professor mediador de leitura possa apresentar desafios, é possível superá-los com preparo adequado, estratégias de engajamento e incentivo dos alunos. O resultado dessa pesquisa pode trazer benefícios significativos para o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos na EJA.

A pesquisadora perguntou ao professor regente como é possível incentivar o interesse dos alunos da EJA pela leitura, então, é respondido: *“ao discutir sobre como incentivar o interesse dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) pela leitura, é necessário levar em consideração as perspectivas de diferentes autores especializados no assunto”*.

Paulo Freire (1968) acreditava na importância da leitura como forma de conscientização e empoderamento dos indivíduos. Para ele, o professor deve estabelecer um diálogo com os alunos da EJA, identificando suas necessidades, interesses e experiências, e, a partir daí, selecionar livros que abordem temas pertinentes às suas realidades. Além disso, Freire (1968) enfatizava a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, promovendo debates e atividades que relacionem a leitura com a vida cotidiana dos alunos. Já Mirian Goldenberg (2004) destaca a importância de escolher livros de gêneros e estilos variados para atrair a atenção dos alunos da EJA. Ela ressalta que a escolha de obras pode incluir desde romances, biografias, contos, até histórias em quadrinhos e poesias. Além disso, a antropóloga defende que o professor deve criar um ambiente acolhedor e prazeroso para a leitura, buscando formas de torná-la mais acessível e atraente aos alunos, como por exemplo, promovendo clubes de leitura ou organizando atividades de interpretação e produção de textos baseadas em situações do cotidiano.

Freire (1968) ainda argumenta que é fundamental nutrir o prazer pela leitura, valorizando a liberdade de escolha, permitindo que os alunos leiam livros de acordo com suas preferências pessoais, sem pressões ou obrigações. Penna enfatiza que o professor deve atuar como um mediador, apresentando diferentes opções de leitura, compartilhando experiências literárias e promovendo discussões informais sobre os livros.

Todos esses autores estão de acordo quanto à importância de tornar a leitura um processo prazeroso e relevante para os alunos da EJA. A abordagem do professor deve ser sensível às necessidades e interesses dos estudantes, respeitando suas vivências e buscando selecionar materiais que dialoguem com suas realidades. A criação de um ambiente acolhedor e estimulante para a leitura, a liberdade de escolha e o estímulo à reflexão crítica são estratégias recorrentes nos diferentes pontos de vista apresentados.

A pesquisadora questionou ao professor se ele já desenvolveu algum trabalho / projeto envolvendo leitura com os seus alunos, ele disse que sim. Ele mencionou que já desenvolveu projetos de leitura em diferentes abordagens e níveis de ensino. Algumas das atividades incluíam leitura compartilhada, leitura individual, análise de textos literários e não literários, discussões em grupo sobre os temas abordados nos textos, entre outros.

O professor explicou que os projetos de leitura tinham como objetivo incentivar o gosto pela leitura, desenvolver habilidades de interpretação e produção de textos, além de promover o pensamento crítico e a capacidade de argumentação dos alunos. Ele destacou que os resultados desses projetos foram bastante positivos, com os alunos demonstrando maior interesse e envolvimento com a leitura, melhorando suas habilidades de leitura e escrita, e ampliando seu repertório cultural e conhecimento de mundo.

A pesquisadora ficou interessada com os projetos desenvolvidos pelo professor e perguntou se ele tinha algum trabalho específico que se destacasse. O professor mencionou um projeto em que os alunos escolhiam um livro para ler individualmente e depois compartilhavam suas experiências de leitura em um grupo de discussão. Nesse projeto, os alunos eram estimulados a fazer anotações enquanto liam o livro, destacar trechos que considerassem importantes e preparar perguntas para a discussão em grupo. Eles também eram incentivados a escrever resenhas e recomendar o livro para outros colegas.

Segundo o professor, esse projeto, além de promover a leitura, também estimulava a troca de experiências entre os alunos, desenvolvendo suas habilidades de comunicação e argumentação. A pesquisadora parabenizou o professor pelos projetos desenvolvidos e demonstrou interesse em conhecer mais detalhes sobre as estratégias utilizadas e os resultados alcançados. Ela destacou a importância desse tipo de trabalho para o desenvolvimento dos alunos e sugeriu a possibilidade de uma parceria futura para a realização de pesquisas conjuntas na área.

3.1.2. Entrevista com o pedagogo

Questionada sobre o seu tempo de experiência na EJA, a pedagoga relata que possui 15 anos de experiência como pedagoga nesse seguimento. E, quando questionada sobre os projetos que foram desenvolvidos com os alunos da EJA envolvendo a estimulação à leitura, ela respondeu: “os projetos que foram desenvolvidos com os alunos da EJA envolvendo a estimulação à leitura foram muito positivos e resultaram em um grande avanço no interesse e na capacidade de leitura dos alunos.

Primeiramente, foi importante criar um ambiente acolhedor e motivador para os estudantes, transformando a sala de aula em um espaço agradável e cheio de livros. Isso fez com que eles se sentissem mais incentivados a explorar diferentes gêneros literários e a se envolverem com a leitura. Além disso, foi fundamental identificar os interesses dos alunos, escolhendo livros e atividades que fossem relevantes e significativos para eles. Dessa forma, eles se sentiam mais engajados e motivados a ler e a participar dos projetos. Outra estratégia utilizada foi a leitura em grupo, onde os alunos liam em voz alta para o restante da turma. Essa prática proporcionou um ambiente de cooperação e tornou a leitura mais prazerosa, além de ajudar na compreensão do texto. Também realizamos encontros com autores, visitas a bibliotecas e feiras de livros, incentivando assim os alunos a explorarem diferentes recursos e possibilidades de leitura. Essas experiências foram enriquecedoras e despertaram ainda mais o interesse pela leitura”.

A pedagoga também investiu em estratégias de mediação de leitura, como a leitura compartilhada e as rodas de conversa sobre os livros lidos. Essas atividades permitiram que os alunos compartilhassem suas impressões e aprendizados, além de promoverem a troca de experiências e reflexões sobre as histórias.

Como resultado desses projetos, notamos um aumento significativo na fluência leitora e na compreensão dos textos pelos alunos. Além disso, eles desenvolveram o gosto pela leitura e se tornaram mais críticos em relação aos conteúdos que liam. Em resumo, os projetos desenvolvidos com os alunos da EJA envolvendo a estimulação à leitura foram extremamente positivos. Eles proporcionaram um ambiente propício ao desenvolvimento da leitura, despertando o interesse e incentivando os alunos a explorarem diferentes gêneros literários. Os resultados mostraram um avanço significativo na fluência leitora e na compreensão dos textos, além de promoverem o prazer e o valor da leitura entre os estudantes.

Quando a pedagoga foi indagada sobre quais são as práticas pedagógicas que incentivam a leitura, ela respondeu: “A leitura é uma habilidade fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Estimular o gosto pela leitura desde cedo é fundamental para formar cidadãos críticos, autônomos e com domínio da linguagem escrita”.

De acordo com Freire (1968), existem diversas práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para incentivar a leitura, por exemplo: criar um ambiente propício à leitura. É importante criar um espaço agradável e acolhedor para que os alunos se sintam motivados a ler. A sala de aula pode ter uma biblioteca com uma diversidade de livros, revistas e outros materiais de leitura. Contação de histórias: a contação de histórias é uma prática que desperta o interesse pela leitura. O professor pode ler histórias com entusiasmo, utilizando diferentes recursos como dramatização, projeções de imagens, entre outros. Roda de leitura: promover momentos de leitura em grupo, onde os alunos podem compartilhar suas experiências com os livros, indicações, realizar debates, resumir as histórias lidas, entre outras práticas.

A leitura pode ser integrada a outras disciplinas, como a escrita de redações sobre um livro lido, a realização de apresentações orais sobre uma história, entre outras atividades que envolvam a leitura e a escrita. Realizar projetos de leitura, como a criação de clubes de leitura, a realização de feiras literárias, a participação em concursos de redação e escrita, entre outros projetos que envolvam os alunos e incentivem a leitura.

Além das práticas em sala de aula, é importante envolver a família no processo de incentivo à leitura. O professor pode enviar livros para casa, recomendar leituras compartilhadas entre pais e filhos, entre outras ações.

É fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas ao público-alvo e às necessidades dos alunos. O incentivo à leitura deve ser constante e ocorrer de forma lúdica e prazerosa, para que os alunos percebam a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora.

Vale ressaltar que a leitura deve ser incentivada em todas as fases da vida escolar, desde a educação infantil até o ensino médio. Cabe ao pedagogo avaliar as melhores estratégias a serem aplicadas de acordo com cada idade, contexto e perfil dos alunos.

Em relação a pergunta feita a pedagoga em relação ao principal desafio do professor ao elaborar as atividades de leitura e escrita que irá trabalhar com os alunos, ela menciona: *“um dos principais desafios enfrentados pelo professor ao elaborar tais atividades na EJA é a diversidade de níveis de leitura e escrita dos alunos. Muitos estudantes da EJA podem ter pouco ou nenhum domínio dessas habilidades, o que exige do professor a adoção de diferentes estratégias para atender às necessidades individuais de cada aluno. Outro desafio importante é motivar os alunos a se interessarem pela leitura e escrita. Muitas vezes, a experiência escolar passada pelos alunos da EJA foi negativa, o que pode gerar desânimo e falta de confiança na própria capacidade de ler e escrever. Sendo assim, o professor precisa buscar formas de tornar as atividades mais atrativas e significativas para os alunos, utilizando materiais e temas que sejam relevantes para eles, estimulando a participação ativa e promovendo um ambiente acolhedor. A falta de tempo também pode ser um desafio importante. Muitos alunos da EJA têm múltiplas responsabilidades fora da escola,*

como trabalho e família, o que limita o tempo disponível para dedicar-se aos estudos. Nesse sentido, o professor precisa buscar estratégias que permitam uma aprendizagem eficiente, respeitando as limitações de tempo dos alunos. Além disso, a falta de hábito de leitura e escrita é um desafio a ser superado na EJA. Muitos alunos não têm o costume de ler e escrever no seu cotidiano, o que dificulta o desenvolvimento dessas habilidades. O professor precisa, portanto, buscar formas de incentivar o interesse pela leitura, oferecendo variedades de textos e atividades que despertem a curiosidade e o prazer pela linguagem escrita”.

Por fim, é importante destacar que cada aluno da EJA possui um percurso de vida único, com diferentes experiências e vivências. Dessa forma, o professor precisa levar em consideração o contexto e a bagagem de cada aluno ao elaborar as atividades de leitura e escrita, adaptando-as de forma individualizada e respeitando as características e necessidades de cada estudante. Em resumo, o principal desafio do professor ao elaborar atividades de leitura e escrita na EJA é atender à diversidade de níveis de habilidades dos alunos, motivá-los, respeitar suas limitações de tempo, incentivar o hábito de leitura e escrita, e adaptar as atividades às necessidades individuais de cada estudante. Isso exigirá do professor flexibilidade, criatividade e sensibilidade em relação aos diferentes contextos e vivências dos alunos da EJA.

A pesquisadora indaga a pedagoga: você acredita que eles terão interesse em participar desta pesquisa? Ela responde: “sim”.

Alguns fatores podem influenciar o interesse dos alunos em participar da pesquisa. Por exemplo, se a pesquisa for sobre um tema que eles considerem relevante e importante para a sua vida acadêmica ou pessoal, eles estarão mais propensos a participar. Além disso, se a pesquisa promover um engajamento ativo dos alunos, proporcionando algum tipo de benefício ou aprendizado, isso também pode aumentar o interesse deles. Por outro lado, se os alunos não veem valor ou benefício na pesquisa, é possível que não se sintam motivados a participar. Além disso, se eles tiverem um histórico de desinteresse ou falta de engajamento em atividades acadêmicas, pode ser difícil convencê-los a participar da pesquisa.

3.1.3. Entrevista com os alunos

Iniciar uma discussão sobre uma entrevista realizada com os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma ótima forma de analisar e refletir sobre o contexto da educação para adultos no país. Há várias questões que foram abordadas durante essa discussão, tais como: a importância da EJA: é fundamental discutir sobre a importância da EJA na vida dos adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Através do programa, essas pessoas têm a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos, desenvolver habilidades e melhorar sua qualidade de vida; desafios enfrentados pelos alunos: durante a entrevista, obtivemos

informações sobre os desafios enfrentados pelos alunos da EJA. Discutimos esses desafios que pôde permitir uma compreensão mais profunda sobre as dificuldades enfrentadas pelos adultos que decidiram investir na sua formação acadêmica.

Nesse contexto, a discussão sobre a entrevista realizada com os alunos da EJA trouxe à tona diversas questões relevantes para a melhoria da educação de adultos no Brasil. A partir dessas reflexões, é possível identificar gargalos e propor ações para potencializar o acesso, a permanência e o sucesso desses alunos.

Figura 04 - Qual a série que você estuda?



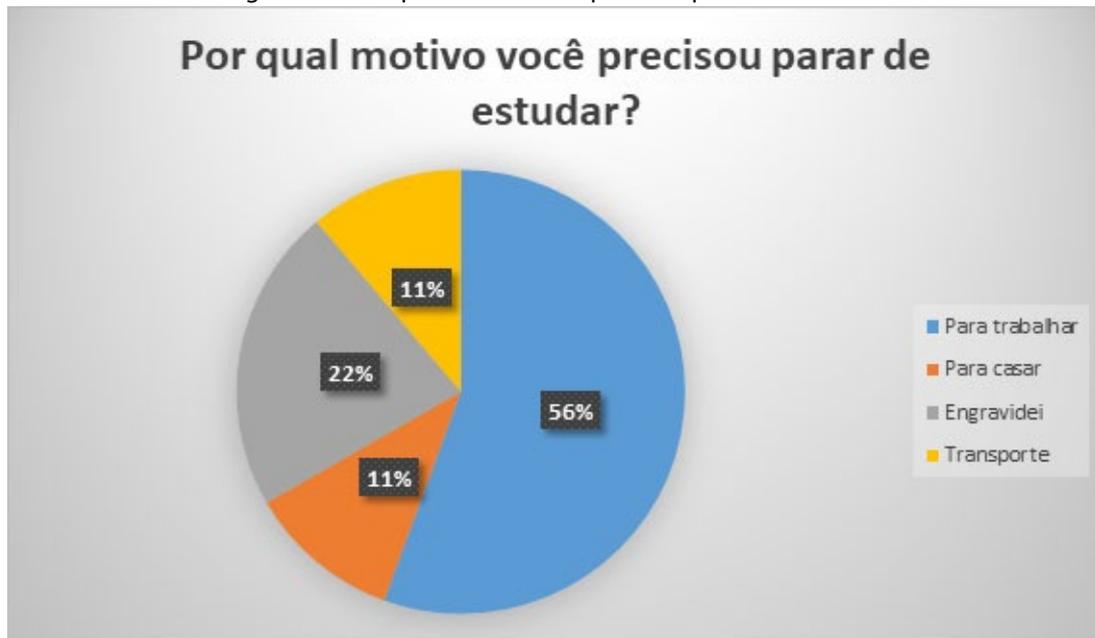
FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Essa pergunta teve como objetivo identificar em qual etapa escolar os alunos estão estudando. Segundo as respostas dadas pelos alunos, temos um total de 10 alunos entrevistados. Dos 10 alunos entrevistados, podemos observar que a maioria, ou seja, 4 alunos, está na 4ª Etapa, que se destina a uma determinada série escolar. Isso indica que a série mais comum entre esses alunos é a que corresponde à 4ª Etapa.

Em seguida, temos 3 alunos que estudam na 1ª Etapa, que se refere ao início do Ensino Fundamental. Com isso, podemos inferir que alguns desses alunos estão em séries mais baixas do Ensino Fundamental. Apenas 2 alunos responderam que estudam na 2ª Etapa. Como não há informações adicionais, não podemos determinar exatamente a que se refere a 2ª Etapa nesse contexto. Pode ser uma etapa intermediária do Ensino Fundamental ou uma etapa específica de algum outro sistema educacional. Apenas 1 aluno afirmou estudar na 5ª Etapa.

Em suma, com base nas respostas dadas pelos alunos, podemos inferir que a série mais comum entre eles é a 4ª Etapa, seguida pela 1ª Etapa e 2ª Etapa.

Figura 05 - Por qual motivo você precisou parar de estudar?



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

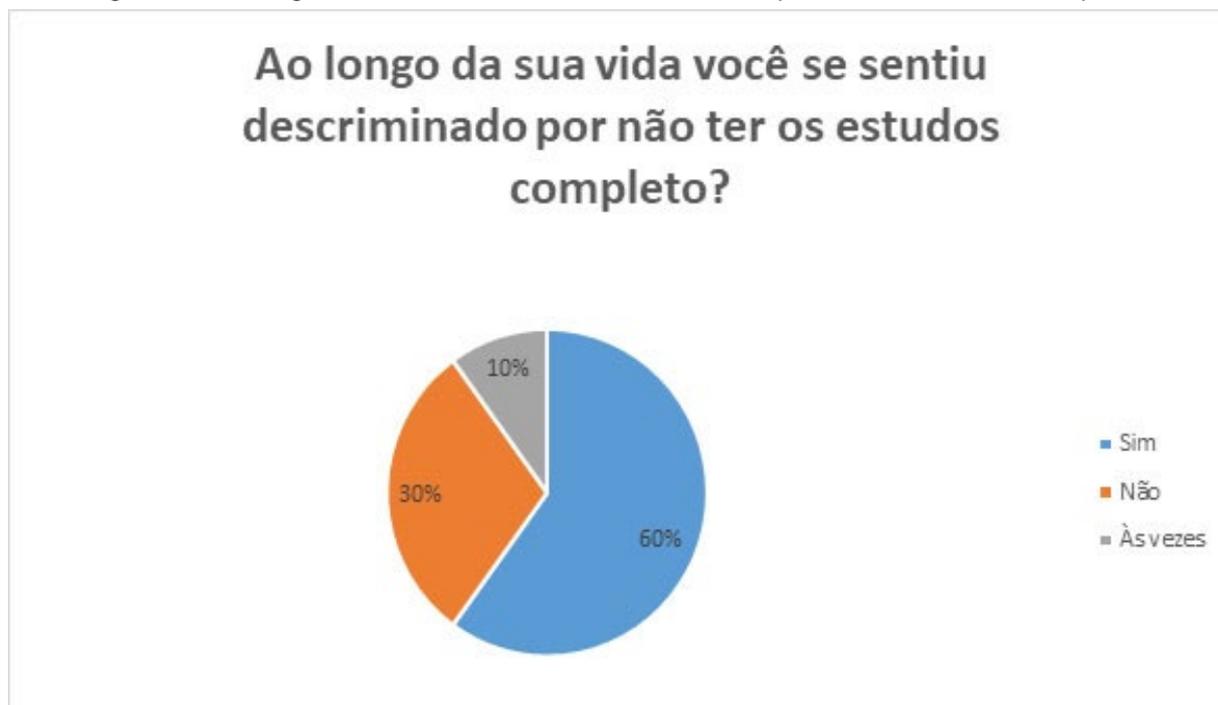
A pergunta revela desafios e obstáculos enfrentados pelos alunos que interromperam seus estudos. As respostas apresentadas pelos alunos mostram diferentes razões para essa interrupção. Cinco alunos responderam que pararam de estudar por causa do trabalho. Isso indica que esses indivíduos enfrentam dificuldades financeiras e precisam trabalhar para sustentar a si mesmos ou suas famílias. A falta de recursos financeiros é um fator comum que impede muitos alunos de continuarem seus estudos.

Um aluno afirmou ter interrompido os estudos por causa do casamento. Isso pode indicar que ele tem novas responsabilidades familiares e pode não ter a capacidade de conciliar seus compromissos pessoais com os estudos. Dois alunos responderam que engravidaram e precisaram parar de estudar. Essa resposta destaca um aspecto social importante, pois mostra como a gravidez pode afetar a continuidade dos estudos para as mulheres. Elas podem enfrentar desafios adicionais, como a responsabilidade de cuidar de um filho e a falta de suporte para conciliar a maternidade com a educação.

Outro aluno afirmou que parou de estudar por motivo de transporte. Isso pode indicar a falta de acesso a um transporte confiável e acessível para ir à escola ou universidade. A falta de infraestrutura adequada é uma barreira para a educação em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou de baixa renda.

Essas respostas ressaltam a importância de abordar e superar tais obstáculos para garantir a igualdade de oportunidades educacionais. É necessário oferecer suporte financeiro, opções de flexibilidade e infraestrutura adequada para garantir que os alunos tenham a possibilidade de continuar seus estudos, independentemente de suas circunstâncias pessoais, sociais ou econômicas.

Figura 06 – Ao longo da sua vida você se sentiu discriminado por não ter os estudos completo?



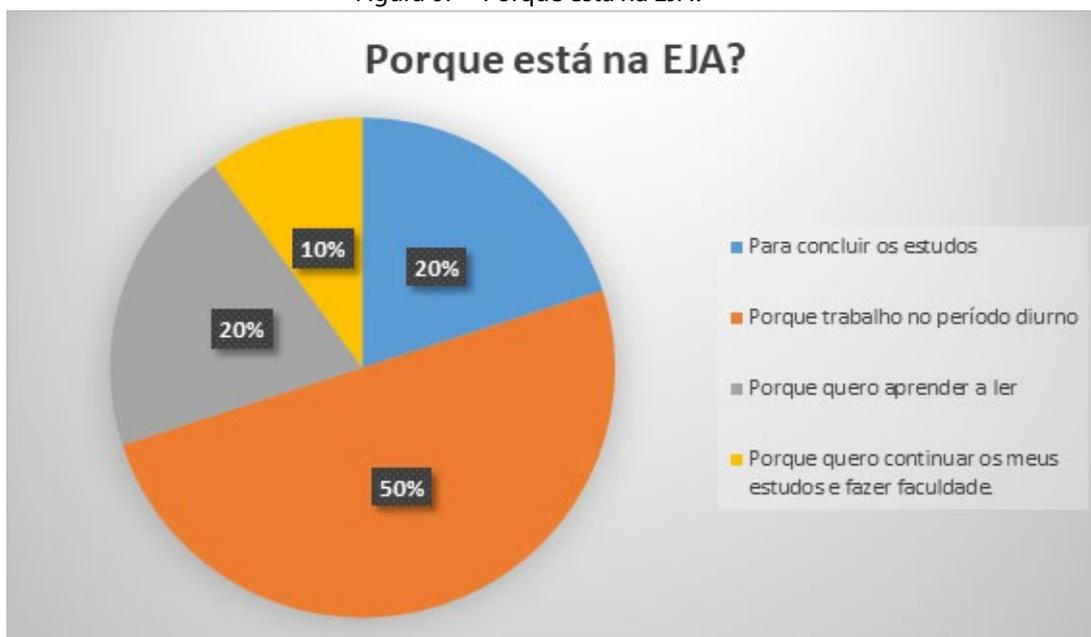
FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Essa pergunta aborda um tema sensível e importante, que é a discriminação baseada no nível de escolaridade. É interessante notar que houve alunos que se sentiram discriminados, enquanto outros não tiveram essa experiência e alguns relataram que isso ocorreu ocasionalmente. Para os alunos que se sentiram discriminados, é válido refletir sobre como essa discriminação afetou suas vidas e suas oportunidades. A falta de escolaridade completa pode levar a julgamentos e estereótipos negativos, dificultando o acesso a empregos melhores, promoções e outros aspectos da vida pessoal e profissional.

Por outro lado, os alunos que não se sentiram discriminados podem ter tido experiências diferentes, onde a falta de estudos não teve tanto impacto em suas vidas. Isso pode ser atribuído a outros fatores, como habilidades sociais, conhecimento prático ou oportunidades específicas que surgiram em suas trajetórias. O aluno que respondeu "Às vezes" pode sentir a discriminação em situações específicas ou momentos em que é confrontado com esse fato, mas também é possível que ele não experimente isso constantemente. Essa resposta sugere que a discriminação pode ser variável, dependendo do contexto e das pessoas envolvidas.

Em geral, essa discussão demonstra a importância de combater a discriminação com base no nível de escolaridade. Todos devem ser valorizados pelas suas habilidades, conhecimentos e experiências, independentemente de sua formação acadêmica. É fundamental promover a igualdade de oportunidades e evitar o preconceito em relação à educação incompleta.

Figura 07 – Porque está na EJA?



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

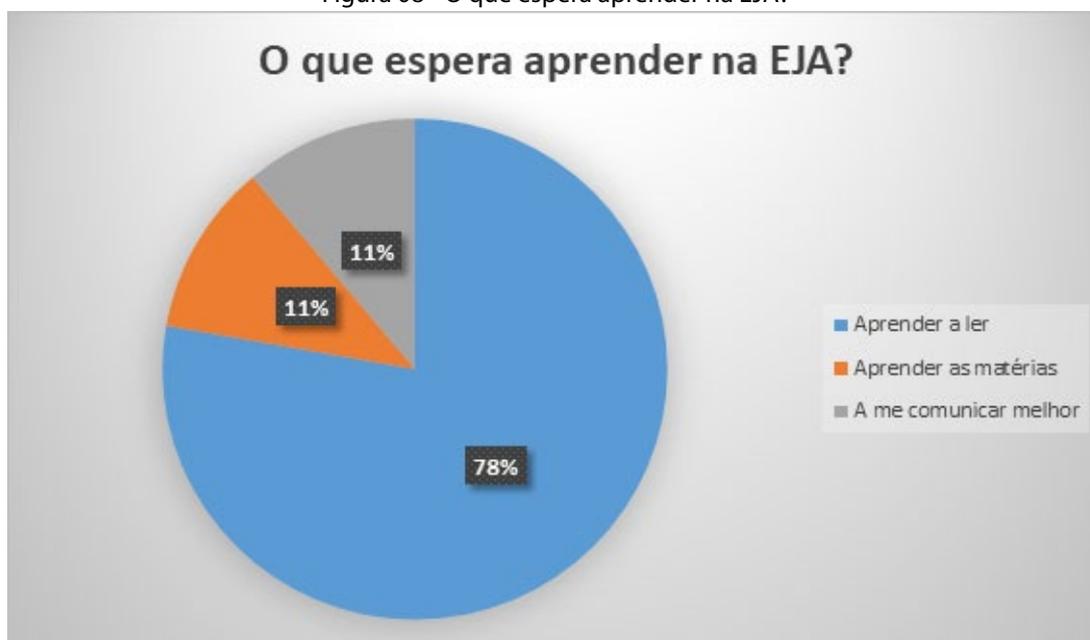
Nessa discussão, podemos perceber que existem diferentes motivos para as pessoas estarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade regular. Dois alunos apontam que estão na EJA para concluir seus estudos. Essa é uma motivação muito comum, já que muitas pessoas por diferentes razões não tiveram a oportunidade de terminar o ensino básico no período regular. A EJA possibilita que esses estudantes retomem seus estudos e alcancem a tão desejada conclusão.

Cinco alunos mencionam que estão na EJA porque trabalham no período diurno. Esse é um desafio comum enfrentado por muitos adultos que precisam trabalhar para sustentar a si mesmos e suas famílias. A EJA oferece a flexibilidade necessária para que eles possam estudar no período noturno e conciliar essa demanda com suas responsabilidades profissionais. Dois alunos afirmam que estão na EJA porque desejam aprender a ler. Isso mostra que a função da EJA vai além da conclusão dos estudos básicos, ela também oferece a oportunidade de alfabetização para aqueles que não tiveram essa oportunidade anteriormente. A alfabetização é um passo fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a inclusão social.

Por fim, um aluno declara que está na EJA porque quer continuar seus estudos e fazer faculdade. Essa é uma motivação inspiradora, já que a EJA pode abrir portas para o ingresso no ensino superior e para a qualificação profissional. Mostra também que a EJA não é apenas uma forma de concluir o básico, mas também pode ser uma base para a educação contínua e o crescimento pessoal.

Em suma, essa discussão sobre os motivos pelos quais os alunos estão na EJA revela a diversidade de situações e objetivos que levam as pessoas a buscar essa modalidade de ensino. Seja para concluir os estudos, conciliar trabalho e estudo, aprender a ler ou buscar oportunidades de ensino superior, a EJA desempenha um papel importante na educação e no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Figura 08 - O que espera aprender na EJA?



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Nas respostas apresentadas, podemos perceber que os alunos têm diferentes expectativas em relação ao que esperam aprender na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira resposta menciona o aprendizado das matérias. Isso indica que o aluno está buscando aprofundar seus conhecimentos em disciplinas como matemática, história, geografia, ciências, entre outras. É válido ressaltar que muitos alunos da EJA estão retomando os estudos após um longo período fora da escola, e por isso desejam dominar os conteúdos que deixaram de aprender. A segunda resposta menciona a melhoria da comunicação. Isso evidencia que o aluno tem como objetivo desenvolver suas habilidades de expressão oral e escrita, para se comunicar de forma mais clara e eficiente. Essa é uma competência muito importante para melhorar a inserção social e no mercado de trabalho.

Por fim, a resposta mais frequente é a vontade de aprender a ler. Sete alunos mencionaram essa expectativa. Isso mostra que alguns estudantes da EJA ainda não possuem habilidades de leitura e escrita, e desejam adquiri-las para ampliar seu acesso à informação, cultura e desenvolvimento pessoal. Essas respostas demonstram que os alunos da EJA têm objetivos e necessidades diferentes. Enquanto alguns querem se aprofundar em matérias específicas, outros focam na melhoria da comunicação oral e escrita, e outros ainda buscam

adquirir um conhecimento básico de leitura. Essas expectativas devem ser consideradas pelos profissionais da educação, para que possam direcionar o ensino de forma adequada e atender às demandas e particularidades de cada aluno.

Figura 09 - Quais seriam as suas maiores dificuldades?

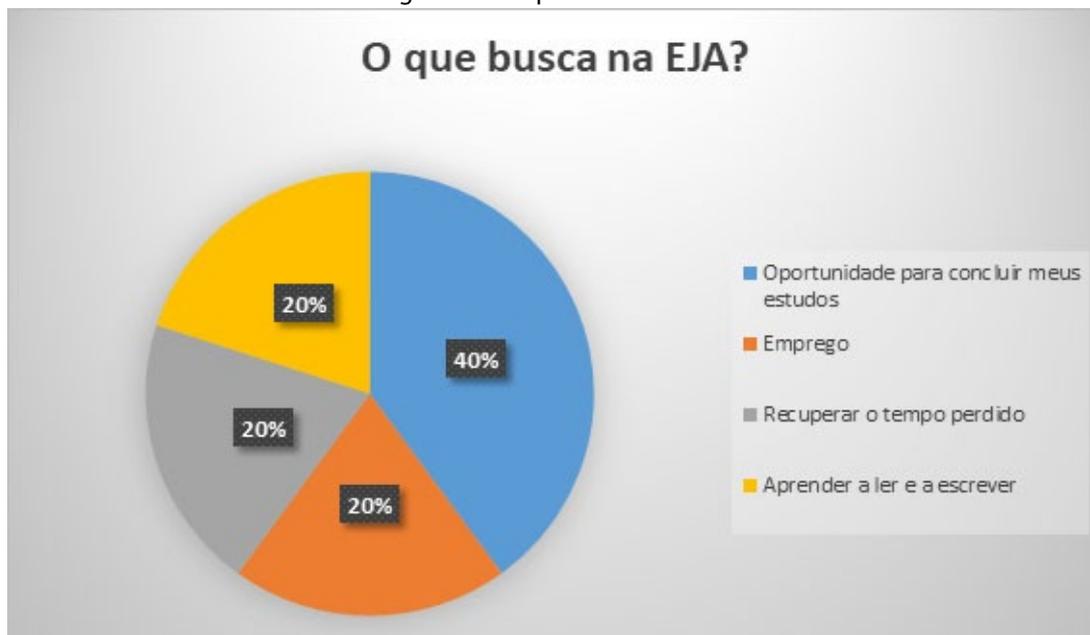


FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Nessa discussão, parece que diferentes alunos têm dificuldades variadas. É interessante observar que o cansaço foi mencionado por 5 alunos, o que pode indicar que eles estão sobrecarregados de tarefas ou compromissos. Isso pode afetar diretamente a disposição e capacidade de aprendizado. Por outro lado, 3 alunos mencionaram dificuldade de aprendizado. Essa questão pode estar relacionada a diversos fatores, como problemas de atenção, métodos de ensino que não estão funcionando para eles ou até mesmo dificuldades específicas em determinadas matérias. Transporte também foi uma dificuldade mencionada por um aluno. Isso significa que ele deve ter algum tipo de dificuldade em se deslocar até a escola, o que pode interferir em sua frequência ou pontualidade.

A falta de concentração foi apontada por um aluno. Isso pode ser um desafio para muitos estudantes, especialmente em um mundo cada vez mais cheio de distrações como celulares e redes sociais. Percebemos, portanto, que as dificuldades dos alunos variam bastante. Algumas dessas questões podem ser resolvidas ou amenizadas com intervenções e suporte adequado, como uma melhor organização do tempo, métodos de ensino adaptados às necessidades dos estudantes e melhorias no transporte público. É importante que os educadores e a instituição de ensino estejam atentos a essas dificuldades e ofereçam o suporte necessário para que os alunos possam superá-las e ter um bom aproveitamento escolar.

Figura 10 - O que busca na EJA?



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

A pergunta "O que busca na EJA?" revela diferentes motivações por parte dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. As respostas apresentadas variam desde a finalização dos estudos até a aquisição de habilidades específicas, como ler e escrever. Os quatro alunos que responderam "Oportunidade para concluir meus estudos" podem ter interrompido sua trajetória educacional no passado, seja por motivos pessoais, socioeconômicos ou familiares. Ao buscar a EJA, esses alunos estão empenhados em alcançar um nível de escolaridade mínimo ou mesmo a obtenção de um diploma de conclusão, o que pode lhes abrir portas para prosseguir em estudos superiores ou buscar melhores oportunidades profissionais.

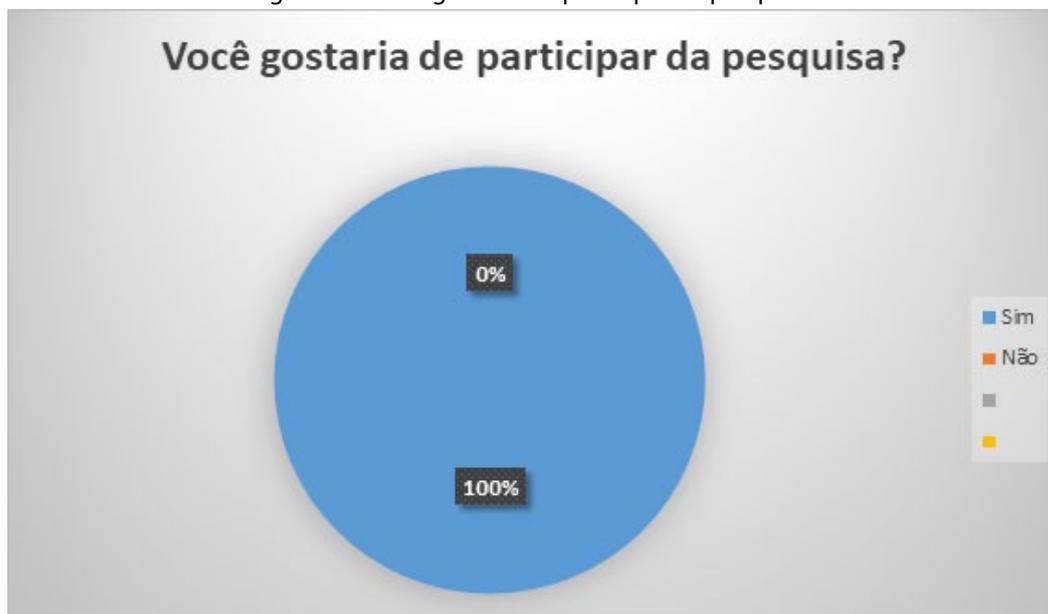
Já os dois alunos que responderam "Emprego" podem buscar a EJA como uma forma de aumentar suas chances de inserção no mercado de trabalho. Sabendo que a falta de qualificações acadêmicas pode limitar as oportunidades de emprego, esses alunos veem a EJA como uma forma de adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para se destacarem em suas carreiras.

Os dois alunos que responderam "Recuperar o tempo perdido" provavelmente tiveram uma interrupção significativa em sua educação anterior e sentem a necessidade de compensar esse atraso. A EJA oferece a oportunidade de retomar os estudos e progredir ao próprio ritmo, possibilitando a reconstrução dos conhecimentos que foram deixados para trás.

Por fim, os dois alunos que responderam "Aprender a ler e a escrever" podem ser adultos que, por diversas razões, não tiveram acesso a uma educação formal na infância ou adolescência. O analfabetismo funcional pode ser uma barreira significativa para várias áreas da vida, seja na educação, no trabalho ou na comunicação em geral. Nessas situações, a EJA desempenha um papel essencial na alfabetização e volta a proporcionar essas habilidades básicas.

Em resumo, na Educação de Jovens e Adultos, os alunos têm diferentes objetivos e motivações, que variam desde a busca pela conclusão dos estudos, passando pela melhoria das oportunidades de emprego, pela recuperação do tempo perdido e pela aquisição de habilidades básicas, como ler e escrever. Cada aluno possui suas necessidades individuais e a EJA é uma forma de abordá-las de maneira personalizada e adaptada às demandas específicas de cada um.

Figura 11 - Você gostaria de participar da pesquisa?



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora.

Essa é uma discussão interessante sobre a pergunta feita aos alunos sobre sua disposição em participar da pesquisa. Em primeiro lugar, é uma boa notícia que dez alunos tenham respondido positivamente e mostrado interesse em participar da pesquisa. Isso indica que eles estão abertos a compartilhar suas opiniões e experiências, o que é fundamental para a realização de uma dissertação de mestrado. Além disso, a falta de respostas negativas pode ser interpretada de maneiras diferentes. Por um lado, pode significar que os alunos estão genuinamente interessados e veem valor na pesquisa proposta. Por outro lado, pode ser que os alunos tenham dificuldade em expressar sua falta de interesse ou concordar em participar por medo de consequências negativas ou até mesmo por pressão social.

Independentemente disso, a ausência de respostas negativas pode trazer certo viés para a pesquisa, uma vez que apenas os alunos interessados participarão. Isso pode limitar a ampla gama de perspectivas que poderiam ser obtidas se também tivessem sido ouvidos os alunos que não têm interesse em participar. No entanto, pode-se argumentar que a escolha do tema - estimular a criticidade dos educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - já seleciona um grupo específico de alunos que estejam mais predispostos a participar e a discutir assuntos relacionados ao tema proposto. Nesse sentido, é compreensível que nenhum aluno tenha respondido negativamente se o tópico da pesquisa ressoa de forma positiva com a realidade vivenciada por eles.

Em resumo, os resultados obtidos até o momento mostram um bom nível de aceitação por parte dos alunos para participar da pesquisa. No entanto, é importante estar ciente das limitações dessa amostra selecionada e buscar maneiras de ampliar a diversidade de opiniões e experiências para uma análise mais completa e abrangente.

4. CONCLUSÃO

As considerações finais são uma oportunidade para o autor apresentar as principais conclusões obtidas ao longo do estudo e refletir sobre suas implicações práticas. No caso da pesquisa sobre o estímulo à criticidade dos educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a importância do professor mediador de leitura, essa seção final é crucial para destacar os resultados e discutir os desdobramentos para a prática pedagógica.

Uma das conclusões que podem ser destacadas é a constatação de que o estímulo à criticidade dos educandos na EJA é fundamental para empoderá-los socialmente e proporcionar uma formação mais completa. Ao desenvolver habilidades críticas, os educandos se tornam capazes de analisar e interpretar textos, identificar pontos de vista, argumentar e formar opiniões embasadas.

Nesse sentido, a figura do professor mediador de leitura se mostra essencial. O papel desse professor vai além de simplesmente apresentar textos aos alunos. Ele deve fomentar o diálogo, incentivar a reflexão, promover debates e propor desafios que estimulem a criticidade. O professor mediador de leitura é um facilitador do processo de aprendizagem, que orienta os educandos a construir seus próprios conhecimentos. Outro aspecto relevante a ser discutido nas considerações finais é sobre a importância da escolha de textos adequados e relevantes para despertar a criticidade dos educandos na EJA. A pesquisa pode ter evidenciado a necessidade de selecionar materiais que estejam conectados com a realidade e com os interesses dos estudantes adultos, para que eles possam se engajar de forma significativa na leitura e na discussão.

Ainda, é válido questionar, nas considerações finais, as dificuldades encontradas pelos professores em atuar como mediadores de leitura e estimular a criticidade dos educandos na EJA. É possível que a pesquisa tenha identificado obstáculos como a falta de formação específica, a falta de recursos materiais e o aumento da carga horária de trabalho dos professores como fatores que comprometem essa prática pedagógica.

Por fim, é importante destacar as contribuições da pesquisa para a área da Educação de Jovens e Adultos e para o campo da formação de professores. Ao evidenciar a importância do professor mediador de leitura na promoção da criticidade dos educandos, a pesquisa pode despertar o interesse de gestores e educadores para investir em estratégias de formação continuada que valorizem essa abordagem pedagógica.

Em suma, as conclusões obtidas, suas implicações práticas, as dificuldades encontradas e as contribuições da pesquisa para a área educacional, foi uma oportunidade para destacar o potencial transformador da criticidade e da mediação de leitura na formação dos educandos adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 26 de set de 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A compreensão do sistema de escrita**: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

RODRIGUES, R. M. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: Aspectos políticos, conceituais e práticos. In Estágios e Reflexões (Vol. 15, No. 1, pp. 2387-2408, 2019).

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento**. Editora: Contexto, 1998.

SOARES, M.B. **Alfabetização e Letramento**. Editora: Contexto, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**, 18ª edição, São Paulo, SP. Cortez, 2011.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: Os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

O REVELAR DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE JOVENS EGRESSAS DO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

THE REVEAL OF THE SCHOOL EXPERIENCES OF YOUNG PEOPLE GRADUATING FROM THE INSTITUTIONAL CARE SERVICE

DOI: 10.29327/5393049.1-19

Priscila Fosse Coimbra Tinoco¹
Pablo Ornelas 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

A dissertação apresentada propõe uma análise das experiências escolares de três jovens egressa do serviço de acolhimento institucional do Espírito Santo. A investigação se valeu da chamada pesquisa narrativa, uma metodologia qualitativa voltada à coleta e análise de relatos compartilhados por indivíduos a partir de certa inspiração etnográfica, para conduzir entrevistas realizadas com três egressas do serviço de acolhimento institucional do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa era compreender como ocorre o atendimento da escola com alunos institucionalizados, a partir da perspectiva das usuárias destes serviços. Além da proposição de uma análise da narrativa produzida pelas três entrevistadas, bem como a pesquisa documental e revisão bibliográfica utilizadas na realização dessa investigação, ainda foi produzido um guia didático voltado às escolas, com informações acerca do acolhimento institucional como medida protetiva e orientações sobre a necessidade de repensar as práticas com alunos e alunas que vivenciam em meio a esse tipo de realidade.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Prática pedagógica. Escolarização. Estigmatização.

ABSTRACT

The presented dissertation proposes an analysis of the school experiences of three young individuals who have exited the institutional care service in Espírito Santo. The investigation utilized the narrative research approach, a qualitative methodology focused on collecting and analyzing narratives shared by individuals, inspired by ethnography. Interviews were conducted with three individuals who had exited the institutional care service in Espírito Santo. The research aimed to understand how schools engage with institutionalized students from the perspective of the users of these services. In addition to proposing an analysis of the narratives produced by the three interviewees, as well as the documentary research and bibliographical review used in conducting this investigation, a didactic guide for schools was also produced. This guide provides information about institutional care as a protective measure and offers guidance on the need to reconsider practices with students experiencing this type of reality.

Keywords: Institutional care. Pedagogical practice. Schooling. Stigmatization.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo que abrange diversos fatores, e a qualidade do atendimento educacional está intrinsecamente ligada à capacidade do sistema educacional de lidar com a diversidade dos estudantes. Cada aluno possui ritmo de aprendizado, interesses e necessidades específicas, destacando a importância da personalização do atendimento de acordo com as características individuais de cada um.

A escola, portanto, não deve ser encarada como um ambiente passível de padronização. A personalização do ensino precisa ser direcionada às necessidades reais e às individualidades dos alunos. A diversidade presente no ambiente educacional vai além de aspectos como gênero, etnia, religião, classe social ou deficiências, envolvendo também o contexto específico de cada educando e as diversas desigualdades vivenciadas na sociedade.

A preocupação em proporcionar condições que minimizem os impactos dos problemas enfrentados pelos alunos, influenciados por sua realidade, é fundamental para um fazer pedagógico significativo. Essa abordagem representa a diferença entre um ensino que nega ao aluno seu direito básico de acesso à educação de qualidade e uma prática educativa que reconhece e respeita a diversidade.

Para compreender a relação entre a educação e o acolhimento institucional, é essencial entender o conceito e os objetivos desse serviço, estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990. O acolhimento institucional é uma garantia legal destinada à proteção de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social, cujas famílias não conseguem oferecer as condições adequadas de cuidado e proteção.

O ECA aborda de forma específica as medidas de proteção em casos que colocam em risco a integridade da criança e do adolescente. O acolhimento institucional é uma dessas medidas, aplicada em situações em que a família biológica enfrenta desafios severos, como negligência, violência, abuso ou abandono. Essa modalidade visa assegurar a segurança, o bem-estar e o desenvolvimento saudável desses indivíduos, oferecendo um ambiente temporário de acolhimento em instituições como abrigos, casas-lares ou famílias acolhedoras (BRASIL, 1990).

A decisão de acolhimento é tomada pelo poder judiciário, após avaliação da situação familiar e das condições de vida da criança ou do adolescente e o principal objetivo do acolhimento institucional é oferecer um ambiente seguro e afetivo para os indivíduos em situação de vulnerabilidade, suprimindo suas necessidades básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e convivência social. Além disso, busca-se promover o desenvolvimento integral desses indivíduos, estimulando seu crescimento emocional, cognitivo e social, devendo ser encarado como uma medida temporária, com o objetivo de promover a reintegração familiar ou a reinserção social (BRASIL, 2018).

Durante o período de acolhimento, é essencial que sejam criadas condições para que a criança, o adolescente ou o jovem mantenham vínculos com sua família de origem sempre que possível, visando à reintegração familiar ou, quando isso não for possível, à adoção ou à colocação em família substituta. Para isso, é importante que haja articulação com outros órgãos e serviços, como assistência social, saúde, educação e justiça, a fim de garantir uma intervenção abrangente e integrada na vida da criança, do adolescente ou do jovem (BRASIL, 2009).

Ao ser recebido pelo serviço de alta complexidade, esses sujeitos, em sua grande maioria, apresentam prejuízos quanto a sua situação pedagógica, como evasão escolar, baixo rendimento, indisciplina, altos índices de repetência etc. Contudo, uma das primeiras ações tomadas pela instituição de acolhimento é a retomada das atividades de educação formal, buscando minimizar os impactos na vida da criança e do adolescente acolhido. Para isso, os abrigos contam com a atuação do educador social, cuja função é auxiliar o aluno no aspecto educacional, observando suas necessidades e criando estratégias para diminuir suas dificuldades.

Apesar do acompanhamento no abrigo, na escola os alunos oriundos de instituições de acolhimento sofrem com a atribuição de estigmas e preconceito relacionado a quem são eles, assim como ao seu comportamento e sua aprendizagem, tendo como consequência a dificuldade de adaptação e prejuízos consideráveis na sua aprendizagem e adaptação escolar. Professores e colegas desenvolvem uma impressão negativa sobre o educando institucionalizado, fazendo com que ele sofra na escola com a discriminação.

Nesse sentido, o aluno que vive nessas instituições encontra dificuldades de aceitação e adaptação nas escolas, o que influencia diretamente no seu aprendizado e no seu rendimento escolar. Ou seja, a escola que deveria representar a pluralidade e a democracia de acesso à escolarização e ao direito constitucional de educação, deixa de cumprir seu papel, sujeitando o aluno que vivencia essa realidade à novas violações de direito e impedindo que ele tenha oportunidades para se desenvolver integralmente.

Considerando minhas próprias percepções adquiridas ao longo da jornada profissional e os estudos realizados sobre a temática, desenvolver essa pesquisa se justifica pela relevância em dar voz próprios alunos acolhidos, envolvendo-os no processo de pesquisa e permitindo que compartilhem suas experiências e perspectivas, promovendo sua participação ativa na construção de soluções educacionais que sejam mais alinhadas com suas necessidades e aspirações, contribuindo para sua autoestima, autonomia e senso de pertencimento.

Além disso, através da pesquisa, é possível entender as necessidades específicas dos alunos que passam pelo acolhimento institucional em termos de educação, além de identificar possíveis lacunas educacionais, desafios de aprendizagem, aspectos socioemocionais e necessidades de suporte pedagógico, para que seja possível desenvolver estratégias educacionais adequadas

e personalizadas para atender às necessidades individuais desses alunos, bem como identificar boas práticas educacionais que estão sendo implementadas com sucesso em instituições de acolhimento, escolas ou redes educacionais específicas. Essas práticas podem ser compartilhadas e replicadas em outras instituições, promovendo uma troca de conhecimento e contribuindo para a melhoria geral da educação de alunos acolhidos.

Essa pesquisa também fornece evidências e dados que podem embasar a formulação de políticas educacionais voltadas para alunos em situação de acolhimento institucional, podendo abordar questões como garantia de acesso à educação, adaptações curriculares, apoio pedagógico e estratégias de reintegração ou transição escolar, apresentando dados concretos a fim de promover mudanças efetivas na educação desses alunos.

Com base nisso, busca-se, a partir desse estudo, responder à seguinte pergunta: O que jovens que passaram por uma instituição de acolhimento pensam sobre o atendimento da escola com elas enquanto vivenciaram o acolhimento institucional?

Por isso, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como ocorre o atendimento da escola com alunos institucionalizados, à luz dos relatos de jovens egressas do serviço de acolhimento institucional.

Os objetivos específicos consistem em:

- Conhecer a percepção de jovens egressas do serviço de acolhimento institucional acerca da escola e da educação;
- Investigar a realidade de jovens egressas do serviço de acolhimento institucional, no que se refere ao processo educativo;
- Produzir um guia didático voltado às escolas, com informações acerca do acolhimento institucional como medida protetiva e orientações sobre a necessidade de repensar as práticas com alunos que vivenciam essa realidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica abordada consiste na análise da luta pelos direitos da criança e do adolescente ao longo do tempo, revelando a evolução do conceito de infância e adolescência no âmbito científico. A discussão sobre o acolhimento institucional, suas orientações e a importância do respeito à singularidade e identidade dos acolhidos destaca a necessidade de compreensão individual e respeito à diversidade cultural na abordagem de cada criança e adolescente acolhido, além da relevância dos vínculos afetivos e ações que visam preservar o convívio comunitário e o retorno à família ou a uma família substituta sempre que viável.

2.1. A escola como espaço excludente: Entre estigmas e discriminação

O conceito de "inclusão" no contexto educacional vai além do direito adquirido pelos alunos com deficiência de frequentar escolas regulares. Ele abrange a necessidade de considerar a diversidade presente no ambiente escolar, incluindo desigualdades sociais, diferenças culturais e econômicas, entre outros fatores que impactam a vida e o desempenho dos estudantes (GOMES, 2018).

A exclusão, por outro lado, é um fenômeno que se manifesta historicamente no sistema educativo, perpetuando estigmas e estereótipos relacionados à carência cultural, déficit de inteligência, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem em crianças de classes populares (MATTOS, 2012). A exclusão não se limita apenas ao âmbito acadêmico, mas abrange uma multiplicidade de trajetórias pessoais e coletivas de desvinculação, levando o indivíduo a se perceber sem saída, aceitando-se como alguém apartado de uma sociedade que o rotula como carente e dependente de favores.

Mantoan (2003) destaca a importância de repensar a educação considerando a diversidade no ambiente escolar, propondo a criação de ambientes inclusivos nos quais as diferenças sejam respeitadas e acolhidas, independentemente de sua natureza.

No contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, o conceito de inclusão vai além das necessidades educacionais específicas. Ele abrange a criação de ambientes que ofereçam suporte não apenas acadêmico, mas também emocional, social e psicológico. A perspectiva de inclusão transcende a simples admissão de alunos com deficiência no ambiente escolar regular, buscando uma transformação estrutural nas esferas educacionais e sociais para garantir participação ativa, respeito e valorização das diferenças.

No que diz respeito à exclusão social na escola, como o bullying, isolamento, discriminação e falta de recursos para alunos com deficiência, é fundamental que as escolas ajam ativamente para criar ambientes inclusivos (PEDROSSIAN; FERRO; ALVES, 2023). Isso inclui a implementação de políticas antibullying e antidiscriminação, a promoção da diversidade, o apoio para alunos com deficiência e a conscientização da comunidade escolar para prevenir a exclusão social.

Quanto aos alunos institucionalizados, eles frequentemente enfrentam discriminação e estigma na escola, o que pode levar à exclusão e ao isolamento. A escola, por vezes, não considera adequadamente o contexto desses alunos durante o trabalho educacional, o que pode resultar em visões estigmatizadas e julgamentos precipitados. É crucial que as escolas compreendam as complexidades dessas situações e trabalhem para criar ambientes seguros e acolhedores, oferecendo suporte emocional e superando desafios específicos.

A análise de François Dubet (1993) destaca a importância de entender os "efeitos" educacionais associados à atuação da escola, indo além da mera reprodução das desigualdades sociais.

A escola não apenas reproduz essas desigualdades, mas também produz efeitos próprios que podem intensificar ou atenuar tais disparidades. Essa análise é essencial para compreender como a escola contribui para a complexidade dos fenômenos de exclusão e desigualdade educacional.

No contexto específico dos alunos institucionalizados, é fundamental superar os estigmas associados a eles na escola, promovendo a compreensão e a aceitação. O apoio emocional e psicológico, juntamente com a conscientização da comunidade escolar, são elementos-chave para evitar a estigmatização e criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

2.2. A institucionalização frente aos problemas sociais

Desde o início do século XX, houve uma mudança significativa na percepção das crianças e adolescentes, deixando de serem considerados seres sem relevância para serem reconhecidos como sujeitos com direitos. O acolhimento institucional, ao longo da história, foi implementado como medida de proteção para aqueles que sofreram violações, e a preocupação com o cuidado às crianças abandonadas remonta ao período colonial (MARCILIO, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, representou um marco importante ao estabelecer os direitos fundamentais da criança e do adolescente, visando garantir sua proteção e favorecer seu desenvolvimento (BRASIL, 1990, art. 7). O ECA também determinou a obrigatoriedade da comunicação ao Conselho Tutelar de casos suspeitos ou confirmados de violação de direitos, indicando que o acolhimento em instituição especializada pode ser considerado uma medida excepcional e provisória após esgotadas as possibilidades de manter a convivência com a família.

As Orientações Técnicas para a elaboração do Plano Individual de Atendimento - PIA (2018) ressaltam que o afastamento de crianças e adolescentes do seio familiar, assim como as razões que levaram ao acolhimento, podem causar sofrimento psíquico ao sujeito, especialmente considerando a fase de desenvolvimento em que se encontram. Diante disso, é crucial que os profissionais envolvidos no acolhimento ofereçam um serviço que proporcione condições favoráveis para um desenvolvimento saudável, levando em conta as singularidades de cada criança e adolescente.

É fundamental reconhecer a diversidade cultural presente na sociedade, que se reflete também nas instituições de acolhimento. Isso envolve aspectos como grupos de irmãos, pessoas com deficiência, orientação sexual, diversidade de gênero, religião e pertencimento a grupos culturais tradicionais, entre outros. A promoção de um atendimento mais individualizado e significativo requer, portanto, a constante atualização, capacitação e educação permanente dos profissionais, buscando conhecimentos que possam lidar de maneira adequada com essa diversidade (BRASIL, 2018). Essa abordagem sensível e cuidadosa é essencial para garantir que o acolhimento seja eficaz e respeite as necessidades específicas de cada criança e adolescente acolhido.

3. ESBOÇO METODOLÓGICO

Este estudo adota a pesquisa narrativa como metodologia, conforme proposto por Vilela, Borrego e Azevedo (2021). A pesquisa narrativa é uma abordagem qualitativa que se concentra na coleta e análise de relatos compartilhados por indivíduos, visando a compreensão e interpretação de narrativas pessoais, experiências e histórias de vida (Vilela; Borrego; Azevedo, 2021). Diferentemente de abordagens quantitativas, essa metodologia não busca quantificar ou generalizar resultados, mas sim compreender o significado e a interpretação pessoal de eventos e experiências.

A escolha pela pesquisa narrativa neste estudo está alinhada às ideias de Aaron Cicourel, um renomado sociólogo reconhecido por suas contribuições à pesquisa de campo e compreensão das interações sociais. A abordagem adotada busca destacar a importância da interpretação subjetiva e contextualizada das interações sociais (Vilela; Borrego; Azevedo, 2021). O estudo envolve a participação de jovens que viveram em instituições protetivas, uma assistente social e uma professora, utilizando entrevistas semiestruturadas em consonância com a abordagem etnográfica de Cicourel.

A coleta de dados é realizada por meio da técnica da entrevista narrativa, utilizando um roteiro direcionador pré-estabelecido. A escolha por essa abordagem visa capturar a complexidade das interações sociais e destacar aspectos subjetivos das vivências individuais (Vilela; Borrego; Azevedo, 2021). A pesquisa, situada na cidade fictícia de "Cidade da Esperança", utiliza pseudônimos para preservar o sigilo dos participantes, uma medida justificável dada a necessidade de evitar a exposição das instituições envolvidas.

A pesquisa qualitativa adotada neste estudo segue a abordagem de compreensão profunda dos fenômenos estudados, sem buscar relações lineares de causa e efeito ou generalizações estatísticas (GUERRA, 2014). Clandinin e Connely (2015) propõem a pesquisa narrativa como uma maneira de compreender a experiência humana por meio de narrativas, enfatizando a multiplicidade de narrativas em um contexto de pesquisa.

A seleção dos participantes baseou-se no tempo de permanência no abrigo, considerando que períodos mais longos podem proporcionar experiências mais abrangentes e valiosas para a pesquisa. A pesquisa também considera a necessidade de preservar o sigilo, utilizando pseudônimos e identificando a cidade fictícia de pesquisa como "Cidade da Esperança". A pesquisa visa analisar os relatos das participantes para compreender os impactos e percepções daqueles que enfrentaram condições de vulnerabilidade.

A produção de dados envolveu entrevistas narrativas em grupo, uma abordagem fundamental para compreender as experiências coletivas em contextos variados. Essa metodologia permitiu a partilha de experiências em um ambiente colaborativo, identificando temas trans-

versais e expondo perspectivas diversas. A utilização de pseudônimos foi crucial para preservar a confidencialidade dos participantes.

A análise dos dados provenientes das entrevistas narrativas em grupo foi conduzida com rigor metodológico. As narrativas foram transcritas, organizadas e submetidas a técnicas de análise de conteúdo, visando identificar padrões, temas recorrentes e observações emergentes. A triangulação dos dados fortaleceu a validade e confiabilidade dos resultados, comparando diferentes fontes e participantes.

A pesquisa concluiu com a redação de um relatório destacando as principais descobertas e conclusões derivadas das narrativas. Este estudo visa contribuir significativamente para a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, permitindo a construção de uma narrativa compreensiva e fundamentada a partir das vozes e experiências dos participantes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Trajetória de Rosa no abrigo de acolhimento: Uma narrativa descritiva

A história de Rosa, acolhida em um abrigo aos 13 anos, revela a interseção complexa entre fatores de risco, maus-tratos e desafios educacionais. O ambiente familiar tumultuado, marcado por violência e negligência, justificou sua remoção, refletindo fatores de risco discutidos por Estevão (2018), como pobreza extrema e desestruturação familiar.

A inserção em uma nova escola após o acolhimento institucional trouxe desafios adicionais. Rosa enfrentou discriminação e estigmatização, sendo distante e hostilizada por colegas. A falta de suporte prévio contribuiu para lacunas educacionais, desmotivação e desencorajamento diante da disparidade educacional.

A abordagem de Jacinto (2021) ressalta que as adversidades de Rosa transcenderam as limitações acadêmicas, envolvendo discriminação e estigma. A ausência de compreensão das demandas específicas por parte do corpo docente e a distância inicial dos colegas evidenciam a necessidade de uma inclusão que considere as desvantagens sociais enfrentadas por esses alunos.

Os esforços dos professores em preencher lacunas educacionais indicam a importância de uma abordagem personalizada. Santana (2022) destaca conflitos no meio escolar, sendo crucial superar ideias idealizadas de alunos. O suporte emocional e psicológico oferecido pela instituição de acolhimento demonstra a necessidade de uma abordagem mais integral.

A história de Rosa, analisada à luz de Goffman, Becker e Cicourel, destaca as complexidades sociais que moldam a experiência de um indivíduo em situação de desvio. A discriminação vivenciada por Rosa ilustra o conceito de "estigma" de Goffman, enquanto a rotulação e

resposta social exemplificam as ideias de Becker. A perspectiva de Cicourel enfatiza a construção social da realidade e as negociações de significados nas interações sociais, evidenciando as disparidades institucionais.

A narrativa de Rosa sublinha a necessidade de uma abordagem mais compassiva da escola e da instituição de acolhimento. A falta de suporte educacional prático na instituição destaca as disparidades na abordagem institucional, apontando para a importância de intervenções mais sensíveis e integradas. A experiência de Rosa enfatiza a influência direta do ambiente familiar desafiador e destaca a necessidade de um suporte educacional mais sensível e integral para jovens em situação de acolhimento.

4.2. Trajetória de Maria na instituição de acolhimento: Uma narrativa descritiva

Maria, aos 23 anos, ingressou em uma instituição de acolhimento aos 13 anos, permanecendo por seis anos, enfrentando uma jornada permeada por desafios educacionais. Antes de sua chegada à instituição, Maria enfrentava obstáculos consideráveis em sua trajetória acadêmica, marcada pela falta de incentivo, defasagem de conteúdo e ambiente familiar pouco estimulante.

Durante sua permanência na instituição, Maria teve que se adaptar a uma nova escola, enfrentando um ambiente por vezes insensível às suas necessidades educacionais. Profissionais, apesar dos esforços, encontraram dificuldades em compreender sua trajetória e lacunas de aprendizado. Ferreira (2021) destaca que a falta de apoio da escola pode marginalizar crianças institucionalizadas.

A perspectiva de Ferreira sugere que essa falta de apoio não apenas afeta o desenvolvimento educacional, mas também tem implicações mais amplas, influenciando o senso de pertencimento à sociedade. Maria enfrentou dificuldades na adaptação à nova escola, isolamento social e hostilidade por parte de colegas, intensificando seu sentimento de rejeição.

As teorias de Bourdieu (2007) e Goffman destacam como a falta de suporte educacional e a estigmatização afetaram as oportunidades pós-institucionais de Maria. A escassez de "capital cultural" e o impacto no "habitus" moldaram suas perspectivas educacionais e profissionais. A análise conjunta de Bourdieu e Goffman evidencia as complexas barreiras enfrentadas por Maria, considerando fatores estruturais e interações sociais.

Mesmo com esforços de professores e profissionais, Maria enfrentou dificuldades persistentes, ressaltando a necessidade de uma parceria eficaz entre a instituição de acolhimento e a escola, como destacado por Santana (2022). A falta de suporte adequado contribuiu para a desmotivação e lacunas educacionais de Maria.

Após deixar a instituição, Maria encontrou escassez de oportunidades educacionais e profissionais, destacando a importância de políticas e práticas que considerem os contextos dos estudantes. A falta de suporte abrangente impactou negativamente suas perspectivas futuras.

A história de Maria destaca a urgência de um suporte educacional mais personalizado, reconhecendo não apenas as lacunas acadêmicas, mas também as necessidades emocionais e psicológicas. A falta de suporte eficaz na escola e na instituição de acolhimento prejudicou suas perspectivas futuras, ressaltando a necessidade de abordagens holísticas para jovens em situações desafiadoras.

4.3. Desafios e cuidados na transição escola-abrigo: Perspectiva da assistente social

A perspectiva da profissional de serviço social, com 15 anos de experiência, oferece um olhar detalhado sobre as vivências dos jovens atendidos em instituições de acolhimento. O equilíbrio entre acolhimento e compreensão das histórias individuais é destacado como uma tarefa constante, dada a diversidade de desafios enfrentados por esses jovens.

Miranda (2023) ressalta que vários motivos podem levar crianças e adolescentes ao acolhimento institucional, enfatizando que não se deve culpar exclusivamente as famílias em situação de vulnerabilidade pela desintegração familiar. Ele aponta as falhas do Estado no enfrentamento do problema, especialmente na criação e aplicação de políticas públicas eficazes para famílias vulneráveis. Destaca-se a importância de considerar a necessidade de proteção dos menores diante de famílias incapazes de fornecer condições dignas.

A abordagem multidisciplinar nas intervenções destaca a compreensão abrangente das necessidades dos jovens atendidos, envolvendo profissionais como psicólogos, pedagogos e especialistas. Essa colaboração busca criar planos de intervenção personalizados considerando aspectos sociais, emocionais e educacionais, reconhecendo a interconexão dessas dimensões.

A profissional destaca a influência do contexto social dos jovens no desempenho escolar, corroborando com a ideia de Estevão (2018) sobre a importância de considerar as situações que ocasionam a vulnerabilidade social como fatores que influenciam na fragilidade escolar.

A comunicação entre a escola e o abrigo é descrita como sensível e desafiadora. A falta de sensibilidade por parte das escolas pode dificultar a integração dos jovens, tornando-os mais vulneráveis. A necessidade de aprimorar essa comunicação é ressaltada para garantir o bem-estar e o adequado desenvolvimento educacional dos jovens.

A abordagem holística da assistente social destaca a importância de reconhecer não apenas as necessidades imediatas, mas também as barreiras sistêmicas que limitam o progresso

dos jovens em situação de acolhimento. Sua visão vai de encontro às ideias de Jacinto (2021) sobre a alta complexidade do acolhimento, que requer compreensão integral dos sujeitos.

A interação dos profissionais com os usuários deve ser fundamentada na empatia, na escuta ativa e na compreensão da história individual de cada um. É importante criar um ambiente acolhedor e seguro, onde esses indivíduos se sintam ouvidos, respeitados e compreendidos.

A transição para a escola exige comunicação estreita entre os profissionais e a equipe educacional, compartilhando informações relevantes sobre as necessidades específicas dos alunos. A instabilidade nas residências e mudanças frequentes complicam essa comunicação, sendo necessário enfrentar desafios e implementar estratégias para garantir um ambiente escolar inclusivo.

A abordagem escolar deve ser abrangente, envolvendo práticas de educação emocional e social para desenvolver habilidades de autoconhecimento, empatia e respeito mútuo. Programas de treinamento para professores e funcionários da escola podem ser implementados para reconhecer sinais de trauma e responder de maneira apropriada e não revitimizante.

Assim, a atuação profissional deve ser guiada pela sensibilidade, compreensão das necessidades individuais e colaboração com a equipe escolar para garantir um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento saudável dos alunos que passaram por experiências traumáticas.

4.4. Vivências de alunos de abrigos na educação: Perspectivas e estratégias da professora

A trajetória da educadora, com 12 anos de experiência na área da educação, ao redirecionar seu compromisso para uma instituição que acolhe alunos provenientes de abrigos, destaca-se pelo empenho em criar um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Seu envolvimento vai além do aspecto acadêmico, envolvendo também o fornecimento de apoio emocional e psicológico para auxiliar no crescimento e desenvolvimento dos estudantes.

Ao se deparar com a diversidade de experiências e desafios enfrentados por alunos provenientes de acolhimento institucional, a educadora percebeu a necessidade de uma abordagem individualizada e sensível. Alguns alunos demonstravam resistência e timidez, indicando possíveis traumas do passado ou dificuldades emocionais. Bourdieu (2007) contribui para a compreensão dessas experiências, enfatizando as dimensões estruturais que influenciam a adaptação desses alunos ao ambiente escolar, como o capital cultural e social.

A educadora identificou alunos que buscavam ativamente conexão social e aceitação em seu novo ambiente escolar, evidenciando a diversidade de comportamentos e necessidades.

A teoria da representação dramaturgical de Goffman (1985) é aplicada para interpretar essas ações como estratégias para construir uma identidade social positiva, destacando a importância da interação e integração na dinâmica escolar.

Diante da inadequação de uma abordagem genérica, a educadora optou por personalizar suas práticas de ensino, considerando as experiências individuais, desafios e aspirações dos alunos. Essa abordagem visa criar um ambiente escolar seguro que permita o progresso de cada aluno em seu próprio ritmo, alinhando-se à compreensão de Almeida (2020) sobre a importância da educação emocional no desenvolvimento cognitivo.

A influência do contexto do abrigo na vida escolar dos alunos é analisada à luz das ideias de Norbert Elias (1994), destacando a interconexão entre as dimensões emocionais, sociais e educacionais. A falta de estabilidade familiar contribui para lacunas educacionais e instabilidade emocional, impactando diretamente o desempenho acadêmico e o envolvimento dos alunos na escola.

A necessidade de colaboração entre a escola e a instituição de acolhimento é enfatizada, revelando-se como um componente crucial para o desenvolvimento dos alunos. A falta de comunicação é interpretada como uma lacuna na construção do "saber local", exigindo uma compreensão mais profunda das realidades individuais dos alunos em situação de acolhimento, conforme a perspectiva de Geertz (1997).

A educadora propõe a implementação de reuniões regulares, a criação de canais de comunicação específicos e o compartilhamento de planos educacionais e emocionais para uma abordagem unificada. Sua prática pedagógica reflete uma busca constante de compreensão e sensibilidade, evidenciando um esforço significativo para criar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

A colaboração entre escola e instituição de acolhimento pode ser interpretada como expressão do "saber local", conforme a perspectiva de Geertz (1997), que destaca a importância de interpretar os significados culturais dentro de contextos específicos. A ausência de comunicação é vista como uma barreira para essa construção de entendimento aprofundado.

A professora, emocionada, compartilha que testemunhar o progresso dos alunos é gratificante e destaca a oportunidade significativa de aprendizado e crescimento, tanto para ela como educadora, quanto para os alunos. Sua prática pedagógica, marcada pela personalização, flexibilidade e empatia, reflete um compromisso profundo com o desenvolvimento integral dos alunos em situação de acolhimento.

A interseção entre as teorias de Bourdieu, Elias, Almeida, Geertz e Becker, aplicadas à realidade desses alunos, evidencia a complexidade das influências sociais, emocionais e educacionais no processo de aprendizado. A professora emerge como uma facilitadora essencial, reconhecendo a diversidade de experiências e moldando um ambiente propício ao crescimento, à superação e ao desenvolvimento pleno dos alunos em situação de acolhimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises das narrativas de Rosa, Maria, da assistente social e da professora, são evidenciadas questões cruciais que permeiam o desafiador panorama da educação de jovens provenientes de abrigos de acolhimento. As histórias individuais de Rosa e Maria destacam a influência direta do ambiente familiar problemático em suas buscas por apoio institucional. Suas experiências ressaltam as lacunas educacionais e os desafios enfrentados na transição para novos ambientes escolares.

As narrativas revelam a carência de suporte personalizado e a falta de sensibilidade das escolas para com as necessidades específicas desses estudantes, o que impacta seu desempenho acadêmico e emocional. A falta de comunicação efetiva entre a instituição de acolhimento e a escola aprofunda as lacunas no apoio oferecido, desafiando o desenvolvimento integral desses jovens.

A perspectiva da assistente social oferece uma visão detalhada e sensível sobre as dificuldades enfrentadas pelos jovens, enfatizando a importância da abordagem holística, capaz de abranger não apenas os aspectos imediatos, mas também as barreiras sistêmicas que limitam o progresso desses alunos.

A professora destaca a importância de uma abordagem educacional personalizada, sensível e inclusiva, adaptada às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem exige uma parceria sólida entre a escola e a instituição de acolhimento para fornecer um suporte integral e coordenado.

A compreensão dos desafios emocionais e acadêmicos desses jovens, a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor são pilares fundamentais para garantir o bem-estar e o progresso educacional desses estudantes.

Para avançar nesse cenário desafiador, são necessárias políticas e práticas educacionais que considerem não apenas as lacunas acadêmicas, mas também as necessidades emocionais e psicológicas desses alunos. A implementação de estratégias de comunicação efetiva entre a escola e a instituição de acolhimento, bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas entre ambas, são passos fundamentais para garantir um suporte mais efetivo e abrangente.

A sensibilidade às necessidades específicas dos jovens em contextos de acolhimento é um imperativo para o sistema educacional. O desenvolvimento de estratégias educacionais personalizadas, capazes de considerar as particularidades de cada aluno, é essencial para minimizar os impactos das dificuldades sociais enfrentadas.

Portanto, os relatos dessas narrativas enfatizam a necessidade de uma abordagem mais sensível, personalizada e abrangente para a educação de jovens provenientes de abrigos de acolhimento, visando não apenas o avanço acadêmico, mas também o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. H. F. **A educação emocional no processo de escolarização de adolescentes residentes em casas de acolhimento:** uma experiência do PROBEX – UFPB. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa – PB: 2020. 62 f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17771/1/GHFA09072020.pdf>> Acesso em 30 out. 2021.
- BECKER, Howard Saul. **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. Tradução de Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento / Pierre Bourdieu; tradução Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. 560 p.
- BRANDÃO, R. I. G. A. **Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas:** Intervenção do Assistente Social. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Instituto Universitário de Lisboa. 2015. 103f. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/10606/1/TESE_MESTRADO_Rita_Brand%C3%A3o.pdf. Acesso em 19 out. 2021.
- BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas:** Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em 17 out. 2021.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações técnicas para elaboração do plano individual de atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento.** Brasília: 2018. Disponível em < http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/OrientacoestecnicasparaelaboracaodoPIA.pdf>. Acesso em 08 out. 2021.
- CICOUREL, Aaron. teoria e método em pesquisa de campo. IN: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais.** 2ª ed., p. 87- 121, Francisco Alves: 1980. 263 p.
- CINTRA, A. L.; SOUZA, M. Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, vol.10, nº. 3, Fortaleza: set. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300006> Acesso em: 30 out. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29–45, 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESTEVÃO, G. K. S. **Diálogo escola e casa de acolhimento: uma experiência do PROBEX/UFPB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa: 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11185/1/GKSE11072018.pdf>> Acesso em 30 out. 2021.

FARIA, Sofia Mexia Alves Moura; SALGUEIRO, Gabriela; TRIGO, Luísa Ribeiro; ALBERTO, Isabel Maria Marques - As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Percepções em torno das vivências de institucionalização. In Congresso Internacional em Estudos da Criança, I, Braga, Portugal, 02 - 04 fevereiro, 2008 - **Atas eletrônicas do Congresso Internacional em Estudos da Criança**. Braga: Universidade do Minho, 2008. (CD-ROM).

FERREIRA, Mayara Estéfani da Silva. **A escolarização de crianças em situação de acolhimento institucional**. 18 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. 158 p.

GUERRA, E. L. A. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Ânima Educação, Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%3B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>> Acesso em: 30 out. 2021.

JACINTO, Pablo Mateus dos Santos. Acolhimento institucional e educação: uma revisão integrativa de literatura em psicologia. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 9, n.14, e142002. 2021 ISSN 2317-9457 | 2317-9465.

LEMOS, M. S. **A escola dos alunos institucionalizados**: Comportamentos e atitudes. Dissertação (Mestrado em Sociologia: Exclusões e Políticas Sociais). Universidade Da Beira Interior - Ciências Sociais e Humanas. Covilhã: 2012. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2790/1/Dissertacao.pdf>. Acesso em 19 out. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: **História social da infância no Brasil** [S.l: s.n.], 2016. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363086/mod_folder/content/0/A%20Roda%20dos%20Expostos%20e%20a%20Crian%C3%A7a%20Abandonada%20na%20Hist%C3%B3ria%20do%20Brasil.pdf?forcedownload=1> Acesso em 30 out. 2021.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n. 44, p. 217–233, abr. 2012.

MIRANDA, Michelly Matias. **A garantia do direito à educação de crianças e adolescentes residentes em casas de acolhimento**: um estudo a partir da percepção da equipe técnica sobre a escolarização. Monografia (Graduação), Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2023. 79 f.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; FERRO, Angelo Luiz; PAULA, Aleilsa de Lima. O bullying e a educação inclusiva na percepção de professores de ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 13808-13834, 2022.

SANTANA, Karolina de Fátima Farias. **As crianças em situação de acolhimento institucional e o seu processo de escolarização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal.

VILELA, Elaine G.; BORREGO, Cristhiane L.; AZEVEDO, Adriana B. de. Pesquisa Narrativa: Uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul. V. 06, N. 12, p. 75-84, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8129>> Acesso em 30 out. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE: UM ESTUDO DE CASO EM LINHARES-ES

CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TO HEALTH PROMOTION:
A CASE STUDY IN LINHARES-ES

DOI: 10.29327/5393049.1-20

*Wedson Estevão do Nascimento¹
José Roberto Gonçalves de Abreu²*

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

O presente estudo é uma síntese da dissertação de Mestrado intitulada “A promoção da saúde por meio da Educação Física: um estudo de caso em Linhares-ES”, abordou-se a percepção dos professores de Educação Física das escolas públicas em Linhares-ES sobre a promoção da saúde por meio da educação física escolar. Destaca-se a importância de uma reflexão sobre a especificidade da saúde dentro do contexto da disciplina, ressaltando a necessidade de uma abordagem coerente e comprometida com a formação dos educandos. A pesquisa, realizada em colaboração com professores de uma escola pública do município, visa compreender a visão docente sobre a relação entre saúde e Educação Física no ambiente escolar. O objetivo central destacou a promoção da saúde no contexto escolar a partir da perspectiva dos professores de Educação Física. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica teórica qualitativa para embasar a temática da influência docente na promoção da saúde através da Educação Física escolar. Além disso, foi realizado um estudo de caso exploratório, envolvendo a avaliação de seis professores de Educação Física de uma escola pública em Linhares, por meio da aplicação presencial de um questionário semiestruturado. Este estudo buscou problematizar o processo de ensino e aprendizagem nas práticas educativas de Educação Física, visando contribuir para uma abordagem mais eficaz na promoção da saúde no ambiente escolar.

Palavras-chave: Saúde. Promoção da saúde. Educação Física escolar.

ABSTRACT

The present study is a synthesis of the Master's thesis entitled “Health promotion through physical education: a case study in Linhares-ES”, addressing the perception of Physical Education teachers in public schools in Linhares-ES about health promotion through school physical education. The importance of reflecting on the specificity of health within the context of the discipline is highlighted, highlighting the need for a coherent and committed approach to the training of students. The research, carried out in collaboration with teachers from a public school in the city, aims to understand teachers' views on the relationship between health and Physical Education in the school environment. The central objective highlighted the promotion of health in the school context from the perspective of Physical Education teachers. The methodology adopted consists of a qualitative theoretical bibliographical review to support the theme of teaching influence on health promotion through school Physical Education. Furthermore, an exploratory case study was carried out, involving the evaluation of six Physical Education teachers from a public school in Linhares, through the in-person application of a semi-structured questionnaire. This study sought to problematize the teaching and learning process in Physical Education educational practices, aiming to contribute to a more effective approach to promoting health in the school environment.

Keywords: Health. Health promotion. School physical education.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem da saúde no contexto escolar tem se mostrado cada vez mais relevante e prioritária, com a Educação Física desempenhando um papel fundamental nesse cenário. A interação entre saúde e Educação Física nas escolas tem sido catalisada pelo reconhecimento crescente da importância de promover hábitos saudáveis desde a infância e adolescência, visando não apenas o bem-estar físico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, a disciplina de Educação Física desempenha um papel multifacetado, indo além do simples ensino de habilidades motoras e atividades físicas. Ela se torna uma ferramenta poderosa para abordar questões relacionadas à saúde, promovendo não apenas a aptidão física, mas também aspectos como saúde mental, qualidade de vida e prevenção de doenças.

No entanto, é essencial que essa abordagem seja embasada em uma compreensão sólida da relação entre saúde e Educação Física, bem como na conscientização dos educadores sobre seu papel na promoção de hábitos saudáveis entre os alunos. É dentro desse contexto que se insere o presente estudo, que busca explorar a percepção dos professores de Educação Física em escolas públicas de Linhares-ES sobre a promoção da saúde por meio de suas práticas educativas. Ao compreender melhor como os educadores encaram essa interseção entre saúde e Educação Física, podemos avançar na construção de estratégias mais eficazes para promover a saúde no ambiente escolar.

A discussão sobre saúde na escola tem sido catalisada pela Educação Física, sendo a abordagem de maior destaque a de entendimento do ser humano e de movimento fundamentados em valores biológicos, podendo ser percebido nas manifestações do elegimento de conteúdos focando alcance de performance máxima ou que reduzam os alunos a um conjunto anátomo-fisiológico (DARIDO, 2011).

Para Darido (2011) as ações preventivas completam as ações curativas e de reabilitação, não podendo existir isoladamente, justificando a inserção de tal tema na escola. Afinal de contas conhecer, discutir, conscientizar, instrumentalizar são alguns dos objetivos escolares.

De acordo com Ward et al. (2010) a Educação Física precisa, no momento, refletir sobre este conceito de saúde ampliado, superando a perspectiva eminentemente biológica, reavaliando as ações, promovendo novas estratégias metodológicas e ações de ensino/aprendizagem significativas para a compreensão desta visão contemporânea de saúde que ela defende.

Para Hollis et al. (2016) as formas de organização e transmissão dos conteúdos têm se restringindo e sido caracterizadas por submissão, onde o professor deposita informações a seu aluno que caracteriza como agente passivo neste processo de ensino aprendizagem. Esta prática pedagógica tem contribuído em dificultar atitudes no que diz respeito a tomada de decisão, emissão de opiniões acerca da realidade onde se encontram inseridos.

Assim, na criação de condições para reverter esse quadro que se apresenta de fundamental importância, deve-se sugerir envolvimento dos alunos no processo de escolha dos conteúdos, do tratamento metodológico e critérios de avaliação, entendendo como prática que estimula a participação, envolvimento e atitudes, ações inerentes da proposta de protagonismo do aluno em seu processo de formação. Metodologia não é apenas um conjunto de meios utilizados pelo professor para alcançar determinado objetivo, mas também o estudo do próprio meio em que o ensino está imerso (DARIDO, 2011).

2. ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

O conceito de saúde é uma questão complexa, para a qual não existem critérios definitivos ou parâmetros precisos. Farinatti (2006), argumenta que é provável que nunca se possa conceber uma definição completa de saúde sem considerar a ideia de totalidade. Palma (2001) ressalta a necessidade de ampliar essa concepção, criticando a visão estreita da saúde que negligencia questões socioeconômicas, adotando um paradigma científico restrito e ignorando o diálogo com outras disciplinas e saberes.

Nas perspectivas contemporâneas, a saúde é vista como uma unidade integrada, não fragmentada, compreendendo corpo e mente como um todo. Ela é considerada o resultado de uma complexa interação de diversos fatores que constantemente se combinam para determinar o que é saudável (FARINATTI, 2006).

Nahas (2003) compartilha dessa visão, afirmando que a saúde é uma característica difícil de definir objetivamente. Por outro lado, Ferreira (2001) destaca a natureza multifatorial da saúde e sugere uma análise sociológica para compreendê-la.

Carvalho (2001) argumenta que a saúde é tanto um processo quanto um resultado das escolhas de vida de um indivíduo, incluindo trabalho, lazer, moradia e os valores e princípios que orientam suas decisões. Ele defende uma abordagem filosófica e política embasada nas ciências humanas e sociais, destacando a importância do conhecimento e da experiência do homem com sua cultura corporal para promover a saúde.

É essencial uma reflexão cuidadosa sobre os conceitos de saúde, de modo a orientar a ação de forma coerente no processo de formação dos educandos. A saúde é um tema educável e deve ser abordada não apenas sob uma perspectiva biológica e higienista, mas considerando também aspectos socioeconômicos, culturais, políticos e ambientais, especialmente no contexto educacional (DARIDO, 2011).

Em seu estudo Cassar et al. (2019) explicam que, no âmbito internacional, a prevenção e promoção da saúde nas escolas tem se tornado cada vez mais importante nas últimas décadas

sendo considerada um aspecto central dos processos de desenvolvimento escolar. No entanto, ressaltam, medidas sustentáveis com foco em Atividade Física (AF) e promoção da saúde nas escolas têm sido pouco investigadas. Para Nathan et al. (2018) a implementação e avaliação de tais medidas requerem a consideração consistente das estruturas organizacionais, bem como dos objetivos da política educacional e de saúde.

Há décadas que a literatura tem desatado cada vez mais a promoção abrangente da saúde, incluindo exercícios e esportes, desde a idade escolar (HIRVENSALO e LINTUNEN, 2012). Atitudes relacionadas à saúde e padrões de comportamento formados ainda na juventude muitas vezes continuam a ter efeito na idade adulta. Daí a grande importância é atribuída à infância e adolescência no contexto da promoção de um estilo de vida consciente da saúde (UMBERSON et al., 2014).

Tais afirmações são baseadas em um grande corpo de pesquisa de várias disciplinas científicas. Revisões internacionais e nacionais, bem como meta-análises dos últimos dez anos, mostraram consistentemente grandes evidências de correlações positivas entre níveis de AF ou condicionamento físico e vários indicadores de saúde física e mental (REINER et al., 2013; AHN et al., 2018).

2.1. Estratégias de promoção da saúde na Educação Física

Por décadas, Devide (1996) tem defendido a promoção da saúde como um ideal, argumentando que a Educação Física deve direcionar seus conteúdos para essa finalidade, visando não apenas a prática regular de exercícios, mas a adoção de hábitos saudáveis que promovam o bem-estar não só de indivíduos, mas de toda a comunidade. Comprometida com essa perspectiva, a Educação Física tem o papel de incentivar os alunos a se exercitarem, proporcionando não apenas conhecimentos práticos, mas também conscientização sobre a importância do exercício físico para a saúde.

Apesar de sempre ser mencionada em discursos, a Educação Física nas escolas raramente recebeu a devida atenção no que diz respeito à promoção da saúde, ocupando um espaço muitas vezes marginal. No entanto, no cenário atual, marcado pela revolução tecnológica e pela mecanização das tarefas diárias, o tempo dedicado às atividades físicas tem diminuído, levando a mudanças significativas no comportamento da população. Isso tem resultado no surgimento do fenômeno da hipocinesia e no aumento de doenças relacionadas à falta de atividade física, acarretando em um processo degenerativo precoce e mais intenso devido aos efeitos nocivos do estilo de vida imposto pela sociedade moderna (HOLLIS et al., 2016).

Analisar-se a promoção da saúde abordada num sentido exclusivamente biológico, deverá inibir o domínio e o encorajamento de atitudes favoráveis a própria saúde, no sentido de não permitir que novos conhecimentos sejam incorporados de forma efetiva e duradoura, delineando uma auto independência em termos de decisões quanto a adoção de um estilo de vida saudável.

Entretanto os programas de promoção da saúde representam sem desconsiderar a significativa importância dos aspectos biológicos, um problema fundamentalmente de domínio didático-pedagógico (FERREIRA, 2001).

Carvalho (2001) ressalta ser um contrassenso tentar difundir a ideia de promoção da saúde totalmente desvinculada do seu propósito original referindo-se ao fato que o ideário de promoção da saúde ter surgido no início da década de 1980 com o objetivo de ampliação da relação da educação física com a saúde, mas que até hoje não foi concretizado conforme os pressupostos estruturados.

Em seu estudo Carvalho (2001) já mencionada há décadas que a promoção da saúde é uma tendência que surgiu no início da década de 1980 e propunha ampliar a relação de compromisso da Educação Física com a saúde, tendo como foco de interesse a qualidade de vida de indivíduos e comunidades, integrando os aspectos políticos, econômicos e socioculturais sem desconsiderar a aptidão física.

Farinatti (2006) explica que a preocupação com a promoção da saúde não deve desconsiderar a busca por outros objetivos na Educação Física, mas assumir um compromisso maior com esse ideário.

Valorizar a educação física como instrumento de promoção da saúde não significa tornar esta última o conteúdo de ensino da disciplina. Entendemos que uma educação física coerente com essas ideias não toma a saúde como seu objeto de ensino ou objetivo final, mas a compreende como uma temática que do corpo a seus conteúdos centrais da educação física, aptidão e atividades físicas sem que descaracterize como disciplina escolar ou que perca os objetivos mais gerais da educação física (FARINATTI, 2006).

Para tanto o professor deve propiciar subsídios conceituais aos alunos a fim de que possam praticar o exercício de maneira correta e consciente de seus objetivos. Além disso, os alunos devem ter consciência que não é só com a prática de exercícios que vão adquirir ou manter a saúde, mas também que existem outros determinantes que perpassam essa dimensão. O principal papel do professor é de informar os alunos, sobre os conhecimentos diversos, que permeia a saúde, dessa forma os alunos poderão adotar atitudes mais positivas em relação a sua saúde, e de sua comunidade (ZHOU e WANG, 2019).

3. METODOLOGIA

Optou-se por realizar um estudo de caso exploratório, uma escolha embasada nas diretrizes de Yin (2016), que ressalta a capacidade desse método não apenas de explorar, mas também de permitir ao pesquisador identificar elementos que possam contribuir para um diagnóstico com potencial de generalização naturalística. No contexto específico deste es-

tudo, essa abordagem proporcionou uma investigação mais aprofundada sobre a percepção dos professores de Educação Física de uma escola municipal em Linhares-ES acerca da promoção da saúde por meio da educação física escolar.

Simultaneamente, essa abordagem contribuiu para atender ao objetivo principal da pesquisa, que visa analisar a promoção da saúde no ambiente escolar através da visão dos professores em uma escola pública de Linhares-ES. O estudo foi conduzido na Rede Municipal de Ensino de Linhares, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Adelson Del' Santo, localizada na Rua Lagoa Bonita, s/nº, Nova Esperança. Esta escola oferece Ensino Fundamental, abrangendo turmas do 1º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino.

Para colaborar com esta pesquisa, foram entrevistados seis professores de Educação Física da escola selecionada, com critério de escolha baseado em um mínimo de cinco anos de experiência lecionando na rede pública de ensino fundamental. Os docentes participaram do estudo respondendo a um questionário composto por dez perguntas abertas. A primeira parte do questionário abordou aspectos como formação, tempo de magistério, carga horária e experiência durante a pandemia da Covid-19. A segunda parte investigou a percepção dos professores sobre o uso das aulas de Educação Física para promover a saúde dos alunos do Ensino Fundamental no contexto escolar.

O questionário teve como objetivo obter informações sobre maneiras de fortalecer a promoção da saúde na escola por meio do desenvolvimento de conhecimentos e comportamentos saudáveis entre os alunos, além de identificar vantagens e limitações desse processo de ensino. Os dados coletados foram analisados por meio de tratamento descritivo, utilizando uma abordagem qualitativa.

3.1. Análise da prática pedagógica de Educação Física

Os professores de Educação Física da EMEF Adelson Del' Santo, objeto deste estudo, compartilharam suas percepções sobre a promoção da saúde através da educação física. Este trabalho também investigou o perfil dos professores de Educação Física de uma escola pública, examinando seu entendimento sobre a importância da promoção da saúde no ambiente escolar por meio dessa disciplina. Além disso, identificou as práticas pedagógicas adotadas no dia a dia, tanto antes como durante a pandemia da Covid-19, com foco na promoção da saúde.

O estudo revelou o perfil dos seis professores de Educação Física do Ensino Fundamental da escola em questão. Quanto ao regime de trabalho, constatou-se que 33,5% são concursados, enquanto 66,5% trabalham em regime de designação temporária (DT). Todos os professores possuem Licenciatura em Educação Física, conforme exigência da Secretaria Municipal de Educação.

É importante destacar que, embora a maioria dos docentes tenha experiência no ensino, apenas um deles teve a oportunidade de se envolver integralmente no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, o que teve um impacto significativo em sua prática pedagógica diária.

Os seis professores da escola em questão possuem entre 8 e 12 anos de experiência no ensino de Educação Física. Outro aspecto observado na pesquisa foi a distribuição de gênero entre esses professores, com a escola contando com três professoras e três professores. Esses dados estão alinhados com as descobertas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017), que aponta que, à medida que mais mulheres ingressam na faculdade devido à diminuição das barreiras discriminatórias, a profissão docente se torna mais feminina. Isso tem resultado em um equilíbrio maior de gênero na área de Educação Física, que antes era predominantemente composta por professores do sexo masculino.

Em relação às falas docentes, percebe-se uma dificuldade grande quanto à implementação de novas práticas pedagógicas para se trabalhar aulas com mais foco na questão da saúde dos alunos, uma vez que se esbarra no espaço físico considerado por todos como inadequado e na carência de materiais esportivos que deem suporte a novas estratégias na prática diária.

De acordo com transcrição das falas dos docentes a principal dificuldade apontada por eles em relação a se trabalhar na prática diária para que os alunos percebam a relação entre a atividade física e a promoção da saúde é a ausência de maturidade deles em decorrência da idade, o que dificulta muito o trabalho para conscientização da importância da prática da Atividade Física dentro e fora do ambiente escolar.

Os docentes descrevem uma realidade desafiadora no que diz respeito ao espaço coberto e as dimensões adequadas para a prática da Educação Física situação que pode trazer reclamações de alunos em relação à dores de cabeça, por exemplo pela exposição excessiva ao sol, ou impedimentos das atividades físicas por causa da chuva. Ou seja, desafios relacionados às condições inadequadas de trabalho.

No entanto, percebeu-se também que, quando questionados sobre as qualificações realizadas na área de Educação Física nos últimos três anos, as respostas deixaram claro o quanto ainda há que se avançar nesse processo de formação continuada dos profissionais da Educação Física.

Trata-se de uma variável, a formação docente dos professores de Educação Física, de importância fundamental nos cursos de formação continuada para auxiliar os professores na criação de práticas educativas que os ajudem no desenvolvimento de estratégias voltadas para a prática da Atividade Física no cotidiano escolar com foco na promoção da saúde dos alunos.

Nesse sentido Edgar Morin (2018) destaca a importância da auto formação, nos processos educativos e de formação de professores como um compromisso social de que é preciso educar

aquele que educa, revendo para tal o modelo epistemológico de ensino e visando estabelecer um jogo dialético entre razão e emoção – assim, nutre-se a vida de sensibilidade e de imaginário, mesmo dentro da correção lógica e do exercício racional da argumentação, para não cairmos na falta da reflexão e correremos o risco de uma cegueira pessoal e social.

É preciso investir no processo de formação continuada desses docentes com cursos de qualidade e mais motivadores e rever a questão das condições inadequadas de trabalho para esses docentes possam desenvolver metodologias mais motivadoras e eficazes com foco na promoção da saúde no ambiente escolar.

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 aplicativo 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.

Concluindo, uma análise mais detalhada das falas dos professores e sujeitos dessa pesquisa, vê-se claramente que todos comungam da mesma opinião sobre a relevância de se trabalhar a importância da AF com foco na saúde. Assim, alguns ainda acreditam que, dentro desse foco, a prática pedagógica pode tornar-se mais motivadora e gerar uma maior participação nas aulas no momento em que se toma conhecimento dos benefícios trazidos pela prática da Atividade Física.

A este respeito, o importante papel que as escolas, e particularmente Educação Física, podem desempenhar no desenvolvimento saudável dos alunos tem sido cada vez mais reconhecido na literatura e nas políticas educacionais de todo o mundo. Na verdade, as preocupações com a saúde dos adolescentes e para proporcionar aos estudantes conhecimentos, competências e atitudes para adotarem e manterem estilos de vida fisicamente saudáveis e ativos ao longo da vida, tornaram-se um objetivo fundamental e amplamente acordado da Educação Física (HARRIS e CALE, 2018).

Nesse sentido, lembram Uddin et al. (2020), considerando que comportamentos pouco saudáveis ocorrem simultaneamente na adolescência, uma melhor compreensão de múltiplos comportamentos relacionados com a saúde pelo aluno poderia ajudar o professor de EF no desenvolvimento e implementação de intervenções e estratégias mais eficazes para promover estilos de vida mais saudáveis em contextos escolares.

Como poucos adolescentes a nível mundial tem um estilo de vida saudável, a associação positiva entre a Atividade Física e saúde deve ser trabalhada no âmbito escolar pelo professor de Educação Física, assim como comportamentos relacionados à saúde entre seus alunos.

Logo, dentro de suas aulas, seja em sala de aula ou mesmo nos pátios ou quadras das escolas, é preciso incentivar e promover a relação benéfica entre a Atividade Física e a saúde inclusive na promoção de estilos de vida mais saudáveis entre os alunos.

Dessa forma, pautado nas falas docentes acima transcritas, foi possível depreender das falas dos professores a sua percepção da importância da promoção da saúde no ambiente escolar por intermédio da Atividade Física, e da necessidade, da integração de novas estratégias que superem as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e que, junto com uma infraestrutura inadequada, se somam à carência de materiais para a prática de Atividade Física e alguns tipos de esportes.

Percebeu-se ainda uma lacuna na formação continuada dos professores em relação a qualificações na área da Educação Física, uso de estratégias tradicionais utilizadas na prática diária seja para as atividades físicas ou mesmo a prática de esportes pouco comuns.

Assim, diante dos efeitos positivos comprovados da Atividade Física para a saúde, é preciso que os docentes, mesmo diante dos obstáculos encontrados no ambiente escolar, busquem promover ações e estratégias que contemplem novas atividades que possam ser implementada no ambiente escolar, com foco na saúde dos alunos, de forma a transformar a escola em um ambiente onde os alunos sejam fisicamente ativos, uma vez que a escola, definitivamente, é um ambiente propício para isso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a relevância de refletir sobre a promoção da saúde no ambiente escolar por meio da Educação Física escolar, ressaltando a importância de abordá-la de maneira coerente e comprometida na prática pedagógica diária, em consonância com as evidências científicas que corroboram sua relevância.

As aulas de Educação Física desempenham um papel único na promoção da atividade física, sendo o único ambiente protegido, regular e supervisionado para os alunos durante o dia escolar. No entanto, diversos fatores influenciam o envolvimento dos professores com questões relacionadas à saúde, como preparação profissional, conhecimentos, competências, atitudes e valores pessoais, que impactam no desenvolvimento do bem-estar e saúde dos alunos por meio da atividade física.

É fundamental que as aulas de Educação Física, enriquecidas com atividade física, tenham como foco a saúde dos alunos e se baseiem em metodologias que não apenas forneçam atividades no cotidiano, mas promovam a conscientização dos alunos sobre sua importância para a saúde, estimulando-os a adotar a atividade física a longo prazo.

Este estudo buscou compreender como a promoção da saúde está sendo desenvolvida no ambiente escolar pelos docentes de Educação Física, bem como como os conteúdos e estratégias de promoção de saúde estão sendo apresentados aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Foi observado que os docentes reconhecem a importância da atividade física para a saúde dos alunos, mas enfrentam dificuldades para encontrar material adequado disponível no ambiente escolar para implementar novas estratégias.

Em relação aos objetivos específicos, os resultados indicam que os professores possuem conhecimento sobre a importância da promoção da saúde no ambiente escolar por meio da Educação Física, mas enfrentam desafios em relação às práticas pedagógicas diárias, especialmente antes e durante a pandemia da Covid-19.

Em suma, conclui-se que a promoção da saúde por meio da Educação Física tem um papel significativo no desenvolvimento de metodologias dinâmicas e motivadoras que podem transformar a aula de Educação Física em um ambiente que impacta positivamente a atitude dos alunos em relação aos cuidados com sua saúde por meio da prática da atividade física.

REFERÊNCIAS

- AHN, J. V; SERA, F; CUMMINS, S. et al. **Associations between objectively measured physical activity and later mental health outcomes in children: Findings from the UK Millennium Cohort Study.** J. Epidemiol. Community Health 2018, 72, pp.94–100.
- CARVALHO, Y. M. Atividade Física e Saúde: Onde está e quem é o “Sujeito” da relação? **Rev. Bras. Cienc. Esporte.** V. 22, n. 2, p. 9-21, jan, 2001.
- CASSAR, S; SALMON, J; TIMPERIO, A. et al. **Adoption, implementation and sustainability of school-based physical activity and sedentary behaviour interventions in real-world settings: A systematic review.** Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act. 2019.
- DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica.** Rio de Janeiro, 2 ed. Guanabara Koogan, 2011.
- DEVIDE, F. P. **Educação Física e Saúde: Em busca de Orientação para sua Praxis.** Movimento Ano III. Nº 5, 1996.
- FARINATTI, P. T.V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, promoção e Educação Física: conceitos, princípios e aplicações.** Rio de Janeiro, EdUERJ, 2006.
- FERREIRA, M. S. Aptidão Física e Saúde na Educação Física Escolar: Ampliando o Enfoque. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.** V. 22, n. 2, p. 41-55, jan. 2001.

- HIRVENSALO, M; LINTUNEN, T. Life-course perspective for physical activity and sports participation. *Eur. Rev. Aging Phys. Act.* 2012, 8, p.13–22.
- HOLLIS, J. L; WILLIAMS, A. J; SUTHERLAND, R. et al. **A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons.** *Preventive medicine*, 86, 2016. pp.34–54.
- NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de vida.** Londrina, Midiograf, 2003.
- NATHAN, N; ELTON, B; BABIC, M. et al. **Barriers and facilitators to the implementation of physical activity policies in schools: A systematic review.** *Prev. Med.* 2018, 107, p.45–53.
- PALMA, A. Educação Física, Corpo e Saúde: Uma reflexão sobre outros “Modos de Olhar”. *Rev. Bras. Cienc. Esporte.* V. 22, n. 2, p. 23-39, jan. 2001.
- REINER, M; NIERMANN, C; JEKAUC, D. et al. **Long-term health benefits of physical activity - A systematic review of longitudinal studies.** *BMC Public Health* 2013, 13, 813.
- UMBERSON, D; CROSNOE, R; RECZEK, C. Social Relationships and Health Behavior Across Life Course. *Annu. Rev. Sociol.* 2014, 36, p.139–157.
- WARD, D; VAUGHN, A; MCWILLIAMS, C. **Intervenções para aumentar a atividade física no cuidado da criança.** *Medicine & Science in Sports & Exercise*, vol. 42, n. 3, pp.526–534, 2010.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.
- ZHOU, Y; WANG, L. **Correlates of physical activity of students in secondary school physical education.** *BioMed Research International*, 2019.

ISBN: 978-65-6013-054-8



DIÁLOGO
EDITORIAL