

EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: RETRATOS INVESTIGATIVOS NA AMAZÔNIA EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL



Jusiany Pereira da Cunha dos Santos
Éverton Melo de Melo
(Organizadores)


EDITORA
SCHREIBEN

JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS
ÉVERTON MELO DE MELO
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA: RETRATOS
INVESTIGATIVOS NA
AMAZÔNIA EM UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL**



EDITORA
SCHREIBEN
2021

© Dos organizadores - 2021

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Porto do Ceasa - Manaus/AM. Foto: Rúbia Darivanda da Silva Costa

Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marciane Kessler (UFPeI)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, ciências e matemática: retratos investigativos na Amazônia em uma perspectiva decolonial. / Organizadores: Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, Éverton Melo de Melo. – Itapiranga: Schreiben, 2021.
150 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-89963-21-9
DOI: 10.29327/545135
1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Matemática. 4. Professores - formação, I. Título. II. Santos, Jusiany Pereira da Cunha dos. III. Melo, Éverton Melo de.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
JOGOS DIDÁTICOS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS.....	7
<i>Luiz Eduardo Lima da Silva</i> <i>Euricléia Gomes Coelho</i>	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: DA CONSTITUIÇÃO À LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL.....	26
<i>José Ivo Peres Galvão</i> <i>Manoel de Souza Araújo</i> <i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Maria Arlete Costa Damasceno</i>	
O PROCESSO DE ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	41
<i>Nathielly Rocha Melo</i>	
O FAZER DOCENTE E PEDAGÓGICO NO MOMENTO ATUAL: DISCUTINDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE LIBRAS NA PANDEMIA.....	54
<i>Marcia Rebeca de Oliveira</i>	
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO AVALIATIVO SOBRE A META 3 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024).....	68
<i>Adriana Martins de Oliveira</i> <i>Francisca do Nascimento Pereira Filha</i> <i>Maria das Graças da Silva Reis</i>	

O FAZER LITERÁRIO: REPENSANDO PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO E REFLEXIVO.....	85
<i>Michele Souza Rodrigues</i>	
O USO DAS TICS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
<i>Everton Melo de Melo</i>	
NOKE HAWETI: QUEM SOMOS, O QUE FAZEMOS?.....	113
<i>Everton Melo de Melo</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	130
<i>Zilda Martins Figueiredo</i>	
<i>Rúbia Darivanda da Silva Costa</i>	
<i>Genivania Oliveira Martins</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	147

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne um conjunto plural de textos, trata-se de uma seleção de nove capítulos que apresentam vivências, experiências, resultados de pesquisas em andamento ou concluídas, sendo divididos através de artigos, que tem como objetivo propiciar um espaço de convergência entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos profissionais destes professores-pesquisadores.

No primeiro artigo temos a abordagem dos jogos didáticos como estratégia metodológica para o ensino das reações químicas, no segundo artigo os autores abordam a gestão democrática da Educação no Município de Cruzeiro do Sul - Acre. No terceiro artigo a autora trouxe como temática o Processo de Ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos. No quarto artigo a autora apresenta o resultado parcial da pesquisa o fazer docente e pedagógico no momento atual: discutindo os desafios enfrentados por um grupo de professores de um curso de extensão de Libras na pandemia.

Enquanto que no quinto artigo as autoras trouxeram a temática do ensino médio: um estudo avaliativo sobre a meta 3 do plano nacional de educação (2014-2024), no sexto artigo temos o fazer literário: repensando práticas de ensino e aprendizagem na construção do sujeito autônomo e reflexivo, para o sétimo artigo o autor trouxe uma pesquisa de cunho bibliográfico com o tema o uso das tics para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, no oitavo artigo temos a apresentação de um panorama histórico-sócio cultural do espaço geográfico compreendido como Terra Indígena Campina Katukina, dialogando com o Plano Político Pedagógico que norteia a prática de ensino nesta etnia. Encerrando o capítulo nove as autoras trazem as contribuições do estágio supervisionado para a formação de professores de ciências.

Esperamos que esse material venha contribuir com possíveis encaminhamentos para temas antes levantados, nas produções dos

pesquisadores e docentes envolvidos. E desejamos que esta leitura oportunize novos encontros.

Cordialmente

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos
Organizadora

JOGOS DIDÁTICOS: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS

Luiz Eduardo Lima da Silva¹

Euricléia Gomes Coelho²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo avaliar a eficácia e a receptividade dos Jogos Didáticos como ferramenta no auxílio do Ensino e Aprendizagem em Química de alunos da Educação Básica. Utilizou-se a metodologia qualitativa e quantitativa, como instrumento de pesquisa foi utilizado questionários semiestruturados. Os sujeitos da pesquisa foram os/as professores/as e alunos/as da rede pública da Educação Básica. Sendo que inicialmente houve uma sondagem para verificação de quais conteúdos apresentam, em média, maior dificuldade de ensino e aprendizagem. Foram obtidos como resultado desta etapa o conteúdo sobre “Reações Químicas”. A partir desta sondagem foi possível realizar uma intervenção que teve como estratégia didática o uso do jogo lúdico “Jogo Batalha de Reações”, baseado no clássico Jogo Batalha Naval, com reformulações para o ensino do conteúdo de Reação Químicas e em seguida houve a avaliação do mesmo. Para tanto, evidenciamos que o jogo “Batalha de Reações” contribuiu de forma efetiva com ensino e aprendizagem com os conteúdos abordados no jogo assim, se constitui como uma estratégia didática importante para construção do conhecimento e proporcionou

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de Química da SEDUC- AM.

2 Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). E-mail: ecoelho@ufam.edu.br.

uma melhor relação interpessoais e a formação do cidadão.

Palavras chave: Jogos Didáticos. Ensino e Aprendizagem, Reações Químicas.

ABSTRACT

This article aims to evaluate the effectiveness and receptivity of Didactic Games as a tool to aid Teaching and Learning in Chemistry for Basic Education students. The qualitative and quantitative methodology was used, as a research instrument, semi-structured questionnaires were used. The research subjects were teachers and students from the public Basic Education network. Initially, there is a survey to verify which contents present, on average, greater difficulty in teaching and learning. As a result of this step, the content on “Chemical Reactions” was obtained. From this survey, it was possible to carry out an intervention that had as a didactic strategy the use of the playful game “Battle Reactions Game”, based on the classic Naval Battle Game, with reformulations for teaching the content of Chemical Reactions and then there was the evaluation of the same. Therefore, we show that the game “Battle of Reactions” effectively contributed to teaching and learning with the contents covered in the game, thus, it constitutes an important didactic strategy for knowledge construction and provided a better interpersonal relationship and citizen education.

Keywords: Didactic Games. Teaching and Learning, Chemical Reactions

INTRODUÇÃO

Muitos trabalhos citam a contribuição de atividades lúdicas, como, por exemplo, os jogos como auxílio ao professor em especial para o ensino de Química como ferramenta no ensino e aprendizagem e pode vir tornar a aula mais interessante.

Os jogos são indicados como um tipo de recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos, como na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, como revisão ou síntese de conceitos importantes e avaliação de conteúdos já

desenvolvidos (CUNHA, 2004).

O uso do lúdico para ensinar diversos conceitos em sala de aula – tais como charadas, quebra-cabeças, problemas diversos, jogos e simuladores, entre outros – pode ser uma maneira de despertar esse interesse intrínseco ao ser humano e, por consequência, pode motivá-lo para que busque soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas (OLIVEIRA e SOARES, 2005).

As atividades lúdicas, especificamente os jogos, podem proporcionar ao aluno um prazer a mais pela disciplina e podem despertar seu interesse pelo conteúdo abordado, portanto pode ser uma técnica eficaz para aprimorar os processos de ensino-aprendizagem de Química. O lúdico é muito antigo como presença social e cultural, mas, no contexto da escola, é uma ideia que precisa ser mais bem vivenciada e estudada por parte de professores e de pesquisadores da área de Educação Química (CUNHA, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1996), a capacidade dos alunos de pesquisar, de buscar informações, abilizá-las e selecioná-las, além da capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de um simples exercício de memorização, deve propiciar ao aluno capacidade de formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais. Para tanto, apropriar-se do jogo como auxílio na compreensão de muitos conteúdos tidos como de difícil compreensão, pode ser uma escolha eficaz.

Diversos autores discutem o papel dos jogos educativos ao longo da história da humanidade, e muitos trabalhos atribuem a melhoria na qualidade do ensino à diversificação da metodologia utilizada pelo professor na sala de aula, sendo uma delas, a aplicação de jogos. Então, inicialmente se faz necessário a atribuição da significação do jogo nos conceitos educacionais.

Para Cunha (2012), a validade do jogo como instrumento que promova aprendizagem deve considerar que jogos no ensino são atividades controladas pelo professor, tornando-se atividades sérias e comprometidas com a aprendizagem. Isso não significa dizer que o jogo no ensino perde o seu caráter lúdico e a sua liberdade característica.

O jogo tem a função lúdica e educativa, na função lúdica: propicia

diversão, prazer e desprazer. Na função educativa: ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Segundo Kishimoto (2006) o uso do jogo como ferramenta didática, pode ampliar o potencial de exploração e de construção do conhecimento do indivíduo, isso ocorre devido a ludicidade típica dos jogos e também por contar com significativos fatores motivacionais internos atreladas ao mesmo. Tendo em vista, também, que aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; tornando-os, assim, socializados, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica (DRIVER, 1999).

Os jogos na educação foram classificados de acordo com sua função, para Godoi et al (2010), quando um jogo é elaborado com o objetivo de atingir um conteúdo específico e/ou para ser utilizado no meio escolar, este é denominado de jogo didático.

No sentido didático Cunha (2012) ressalta que um jogo será mais didático, quanto mais coerente for a condução dada pelo professor durante o seu desenvolvimento em sala de aula. Este deve definir claramente qual, ou quais as atividades a serem realizadas antes, durante e após o término do jogo.

Kishimoto (2006), considera que o jogo pode desenvolver além da cognição, a construção de representações mentais, a afetividade, as funções sensorio-motoras e a área social, ou seja, as relações entre os alunos e a percepção das regras.

Muitas pesquisas apontam que a maioria dos alunos não gostam de Química por ser uma disciplina chata e por possuir muitas regras a serem decoradas. Para tanto, o jogo, surge como uma prática pedagógica utilizada por professores do Ensino Médio, que contribue no interesse dos alunos e com o ensino de Química. Para Fialho (2011 p. 16), “a exploração do aspecto lúdico pode tornar-se uma técnica facilitadora na elaboração de conceito, no reforço de conteúdo, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito competitivo e cooperação”.

Na atualidade projetos discutem o ensino de Ciências, incluindo a Química, em uma nova perspectiva voltada para alfabetização científica, Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) com função de formar o cidadão.

Assim Santos (1999 apud Chassot 2004), classificou em dois objetivos:

(i) o fornecimento de informações básicas pra o indivíduo compreender e assim participar ativamente dos problemas relacionado à comunidade em que está inserido. *(ii)* o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão para que possa participar da sociedade, emitindo opinião, a partir de um sistema de valores e das informações fornecidas, dentro de um comprometimento social. Diante desses dois objetivos percebe-se que o ensino de Química para o cidadão deve estar centrado na inter-relação de dois componentes básicos: a informação química e o contexto social (p. 146).

Neste contexto, passou-se a discutir o ensino de Química voltado para a Química do cotidiano, na construção do conhecimento de forma contextualizada pautada no cotidiano do aluno, para isso se faz necessário a seleção de conteúdos específicos que priorizem a qualidade em detrimento da quantidade de conteúdos a serem ensinados.

O ensino de Química no município de Humaitá possui características sociais iguais aos de outros municípios do interior do Amazonas. Possuindo diversos problemas, tais como a falta de qualificação dos professores, infraestrutura, a falta de participação dos pais no contexto escolar, entre outros problemas sociais que caracterizam a complexidade do campo educacional. São questões que precisam ser levantadas e discutidas pois dificultam a qualidade da educação. Portanto, há a necessidade de implementar novas metodologias e/ou ferramentas que auxiliem o professor no ensino e aprendizagem em especial para o ensino de Química na Educação Básica.

Para tanto, este artigo possui como objetivo avaliar a eficácia e a receptividade dos Jogos Didáticos como ferramenta no auxílio do Ensino e Aprendizagem em Química de alunos da Educação Básica. Muitos trabalhos citam a contribuição de atividades lúdicas, como, por exemplo, os jogos como auxílio ao professor em especial para o ensino de Química como ferramenta no ensino e aprendizagem e pode vir tornar a aula mais interessante.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada primeiramente com um levantamento bibliográfico sobre o tema a ser tratado. Para a coleta de dados foi

utilizada a pesquisa qualitativa e quantitativa adotando-se como instrumento de pesquisa o questionário.

Segundo Apollinário (2012, p. 140), “o questionário é um documento contendo uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelo sujeito por escrito”. Para tabulação de dados foi criado um questionário com perguntas contendo a codificação para cada categoria de resposta pertinente a cada uma das perguntas contidas no questionário, ou seja, foram atribuídos valores numéricos para cada possibilidade de resposta das questões fechadas. Os dados foram tabulados utilizando planilhas eletrônica do Microsoft Excel.

Foram aplicados questionários para os professores de química e alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Humaitá-AM, foram 05 professores e 33 alunos/as, com intuito de detectar em quais conteúdos possuíam maiores dificuldades de ensino e aprendizagem. Após a seleção dos conteúdos os mesmos foram pesquisados junto a livros didáticos para a elaboração do jogo.

O jogo didático foi elaborado e confeccionado de acordo com o conteúdo selecionado e detectado nos questionários aplicados anteriormente juntos aos professores e alunos.

Na organização e confecção do jogo didático foram utilizados materiais de baixo custo de forma contextualizada. O jogo foi apresentado: Os objetivos propostos; os pré-requisitos que o(a) aluno(a) deveria possuir para jogá-lo; o número de jogadores(as) aconselhado; os materiais necessários para jogar e o modo de jogar.

Para avaliação do jogo didático foi utilizado questionário sobre as possíveis dificuldades encontradas no jogo didático, como também sua efetiva contribuição no ensino e aprendizagem do conteúdo. Para essa avaliação e contribuição do jogo no ensino e aprendizagem, foi realizada uma atividade avaliativa em turmas diferentes, sendo uma na qual o jogo foi aplicado e outro na qual o jogo não foi aplicado, nesta última o mesmo conteúdo vinha sendo trabalhado sem a aplicação da atividade lúdica, utilizando apenas aulas expositivas.

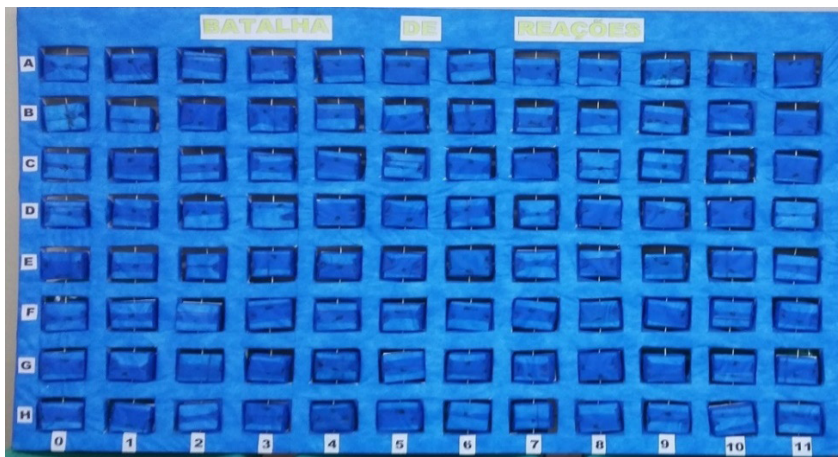
Explicando o Jogo Batalha de Reações

O jogo Batalha de Reações foi desenvolvido baseado no jogo de

tabuleiro comercialmente existente chamado Batalha Naval[®]. Batalha Naval é um jogo de tabuleiro onde os jogadores têm que adivinhar em que quadrados estão os navios da frota oponente. Dessa forma, utilizando-se dessa estrutura, foi desenvolvido o jogo Batalha de Reações que teve como tema central o conteúdo de Reações Químicas, buscando assim promover uma abordagem diferente do assunto aos alunos do Ensino Médio.

Foi confeccionado então um tabuleiro com coordenadas que iam de A a H e 0 a 11, devidamente dispostos em linhas e colunas (figura 01). Cada coordenada, portanto, correspondendo a uma “célula” do tabuleiro. Nas “celulas” que compõem o tabuleiro estavam contidos: bombas, símbolos correspondents as equações químicas e figuras representativas do modelo atomico.

Figura 01: Tabuleiro do Jogo Batalha de Reações



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

As regras do jogo são as seguintes:

1. **Participantes:** dois ou mais jogadores, separados em duas ou três equipes.
2. **Objetivo:** Encontrar e Identificar as Reações presentes no Tabuleiro.
3. **Idade:** não determinado, porém, como se trata de um jogo com fins didáticos, envolvendo conceitos de química, é relevante que o jogador tenha noções sobre Reações Químicas (o ideal é a partir da

1ª série do Ensino Médio). (figura 2).

- 4. Como Jogar:** A primeira equipe escolhia uma coordenada e a partir daí o jogo era iniciado. **a)** As bombas quando encontradas puniam as equipes fazendo-os passar a vez para a próxima equipe; **b)** Os modelos atômicos davam a equipe a oportunidade de responder uma questão sobre a Lei de Conservação de Massa. Em caso de acerto a equipe era bonificada com 1 ponto e a chance de continuar jogando, do contrário, em caso de erro passava-se a vez para a equipe seguinte; **c)** os símbolos faziam parte de uma equação química representando um tipo de reação, era necessário a equipe completar a equação, caso isso ocorresse a equipe poderia responder qual tipo de reação química e quais os reagentes e produtos envolvidos na mesma. Poderiam ser encontrados três tipos de reações no tabuleiro, são elas:

➤ **Reações de Síntese: $A + B \rightarrow C$**

Nesse tipo de reação poderiam ser encontradas 2 reagentes e 1 produto, caso a equipe respondesse corretamente, obteria 1 ponto.

➤ **Reações de Decomposição: $AB \rightarrow C + D$**

Nesse tipo de reação poderiam ser encontrados 1 reagente e 2 produtos, sendo a decomposição ocasionada pela luz (fotólise, λ), calor (pirólise, Δ) ou água (hidrólise, H_2O), a equipe deveria identificar o tipo de reação, o agente decompositor, produtos e reagentes, em caso de acerto obteriam 3 pontos.

➤ **Reações de Combustão: $A + O_{2(g)} \rightarrow CO_{2(g)} + H_2O_{(g)} + \text{Calor}$**

Nesse tipo de reação poderiam ser encontradas um combustível e um comburente formando sempre os mesmos produtos, aos alunos havia o dever de identificar o tipo de reação, o combustível e o comburente, em caso de acerto a equipe obteria 3 pontos.

Figura 02: Jogo Batalha de Reações sendo aplicado em sala de aula



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

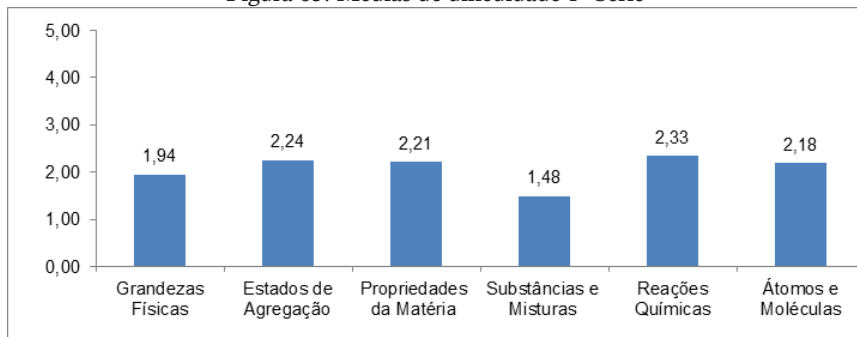
O fim do jogo era alcançado quando todas as reações e modelos atômicos fossem encontrados e a equipe vencedora seria a que somasse mais pontos.

Reflexão sobre o uso do jogo “Batalha das Reações” como uma estratégia didática

Para obtenção dos dados foram aplicados questionários para os alunos das 1^a séries do Ensino Médio e professores de Química da Escola Estadual selecionada realização do jogo. Os entrevistados classificaram em uma escala de 0 a 5 o nível de dificuldade que tiveram para assimilar (alunos) e ensinar (professores), os conteúdos ministrados durante o ano letivo. Para identificar o conteúdo em que os alunos tiveram maior dificuldade de aprendizado, foi realizada a classificação de acordo com a média gerada pelas respostas dos questionários, tais resultados foram tabulados.

As médias de dificuldades (M.D.) obtidas foram: Grandezas Físicas (1,94); Estados de Agregação (2,24); Propriedades da Matéria (2,21); Substâncias e Misturas (1,48); Reações Químicas (2,33) e Átomos e Moléculas (2,18). Todas apresentaram um nível de dificuldade mediano dentro da classificação estabelecida na pesquisa.

Figura 03: Médias de dificuldade 1º Série

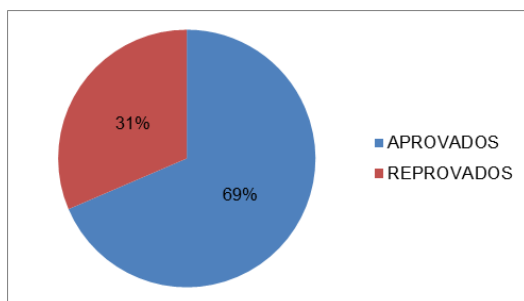


Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

Dentre os conteúdos que foram ministrados nas turmas de 1ª série o que obteve a maior média de dificuldade entre os alunos foi Reações Químicas (figura 03). De acordo com Mortimer (1995), essa dificuldade pode estar relacionada com a amplitude e a extensão que tem o conceito de reações químicas. É notável que muitas vezes para o aluno, compreender os processos e fenômenos microscópicos que ocorrem nas reações químicas é algo abstrato e de difícil contextualização.

Foi selecionada então uma turma da 1º série, com o intuito de observar o impacto do Jogo, baseado no nível de reprovação dos alunos. Para isso foi aplicada uma avaliação para saber qual o percentual de aprovados, tendo em vista que os mesmos já possuíam conhecimento prévio sobre Reações Químicas que outrora fora ministrado pelo professor de Química, através de aulas expositivas.

Figura 04: Índice de Reprovação antes da Aplicação do Jogo Lúdico



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

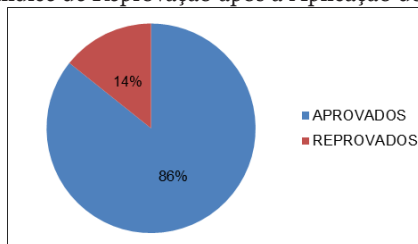
Constatou-se o percentual de 69% de aprovação na turma analisada e 31% de alunos reprovados, de acordo com a figura 04. Esse índice expressivo de reprovados pode ser explicado pela utilização de metodologias consideradas tradicionais, visto que na turma ocorriam apenas aulas expositivas. Para Wanderley *et. al.* (2005), as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem de Química são inegáveis, e há muitos professores que estão atrelados a métodos de ensino tradicionais e isso vem causando o desinteresse dos alunos e a antipatia pelos conteúdos de Química.

Atualmente há uma busca por novas metodologias para o ensino de Química, o lúdico vem se destacando como uma metodologia de fácil utilização e grande impacto no processo de ensino-aprendizagem, visto que o mesmo é um grande auxiliar na construção dos conhecimentos em qualquer área de ensino e torna esse processo mais prazeroso, principalmente para o aluno, pois o Lúdico tornou-se um objeto estimulador do interesse do estudante e faz do professor parte importante desse processo, já que o mesmo desempenha a função de estimulador, condutor e avaliador da aprendizagem (CUNHA, 2012).

Tendo em vista tal proposta de utilizar o Lúdico como ferramenta condutora no processo de ensino-aprendizagem, foi confeccionado o jogo “Batalha Naval contextualizado para o ensino de Reações Químicas e a Lei de Conservação de Massa” que foi posteriormente chamado de “Batalha das Reações”.

O jogo nomeado de “Batalha das Reações” é um jogo de tabuleiro, por ser um material didático inédito, foi elaborado e embasado teoricamente nos livros didáticos utilizados pelo público alvo da pesquisa, desta forma, o conteúdo do jogo foi específico e adequado para a série em que o jogo foi aplicado.

Figura 05: Índice de Reprovação após a Aplicação do Jogo Lúdico



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

Após a aplicação do jogo foi realizado uma segunda avaliação para aferir o impacto do Jogo sobre o percentual de reprovados. Observou-se a diminuição do índice de reprovação dos alunos. Antes da aplicação do Jogo Lúdico “Batalha de Reações” o percentual de reprovados era de 31%, após a aplicação do Lúdico o percentual de reprovados caiu um pouco mais de 50% indo à apenas 14%, de acordo com a figura 05.

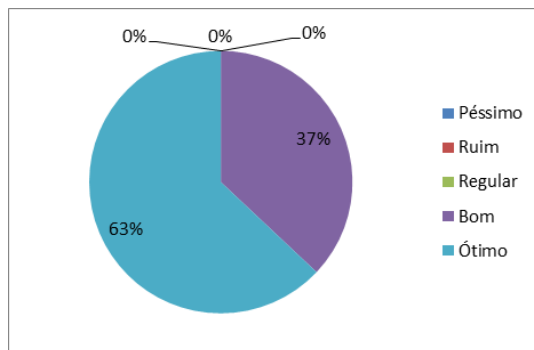
Os resultados após a aplicação do Lúdico revelaram que houve um aumento significativo de aprendizagem entre os alunos, visto que o índice de reprovação diminuiu. Uma vez mais a ludicidade mostrou-se uma ferramenta pedagógica de ensino alternativa que tem proporcionado aos alunos um aprendizado prazeroso e significativo. O jogo oferece estímulo e o ambiente necessário para propiciar o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos além de permitir que o professor amplie seus conhecimentos sobre técnicas ativas de ensino e desenvolva suas capacidades pessoais e profissionais, estimulando-o a recriar sua prática pedagógica (BRASIL, 1999).

Ainda nos dias de hoje mesmo com a criação de diversos recurso pedagógicos para melhorar o ensino e a aprendizagem, ainda predomina em sala de aula é a tradicional, metodologia essa que não é a melhor para se ensinar Química, e também não há por parte dos professores a procura por tais metodologias alternativas a fim de tornar a aula e a transmissão do conteúdo mais agradável (DA SILVA, 2011).

Em relação a avaliação do jogo como atividade metodológica de ensino e a aprendizagem. De acordo com os dados obtidos observamos que o jogo lúdico é uma boa ferramenta que contribui com qualidade do ensino e aprendizagem.

Ao serem questionados quanto ao uso do Jogo Lúdico como ferramenta de Ensino em Química, 63% dos entrevistados classificaram o uso do Lúdico como ferramenta de Ensino como “Ótimo” e 37% classificou como “Bom”, ou seja, houve uma aceitação unânime do uso do Lúdico como ferramenta de Ensino (figura 07). Cunha (2000), ressalta os resultados positivos que vem sendo obtidos com a utilização do Lúdico no ensino de Ciências e Química em diferentes enfoques e aplicações.

Figura 06: O Lúdico como Ferramenta de Ensino

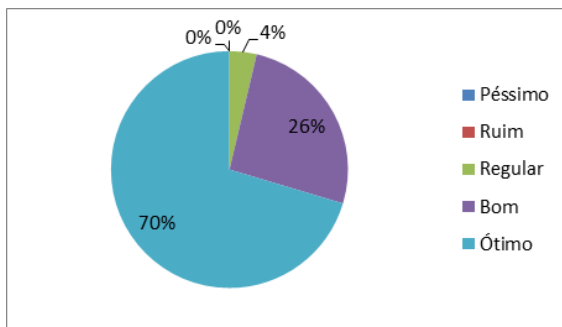


Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

Quando questionados sobre o que acharam do jogo, se houve dificuldade em compreender as regras e/ou o conteúdo trabalhado no jogo, os dados mostram que 70% dos entrevistados acharam o jogo “Ótimo”, 26% acharam o jogo “Bom” e apenas 4% classificou como “Regular” (figura 08). É notório que a grande maioria compreendeu a finalidade e os objetivos do Jogo Lúdico utilizado como ferramenta de auxílio no processo de ensino e a aprendizagem.

Melo (2005), ressalta que o Jogo Lúdico vem se mostrando um importante instrumento de trabalho e para Lima *et al.* (2011), os Jogos apresentam um diferencial quando comparados a outras ferramentas utilizadas para o Ensino de Química.

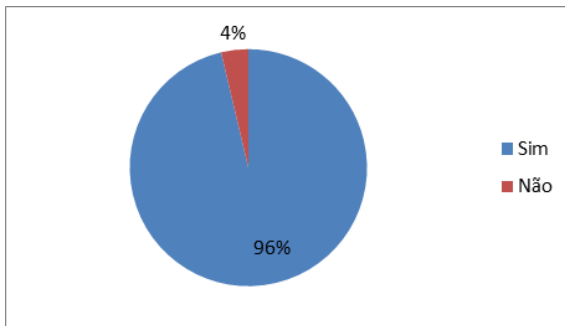
Figura 07: Apreciação sobre o Jogo Lúdico.



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

Segundo 96% dos entrevistados ao se utilizar o jogo lúdico houve uma contribuição e um auxílio efetivo do Lúdico para a compreensão do conteúdo abordado. E 4% responderam que o jogo não contribui para no processo de Aprendizagem (figura 09). Vigotski (2007), corrobora ao afirmar que os jogos possuem uma parcela significativa de contribuição no processo da aprendizagem de conceitos escolares ou científicos, pois os mesmos possibilitam o intercâmbio e a ação na zona de desenvolvimento proximal.

Figura 08: Contribuição do Jogo Lúdico.

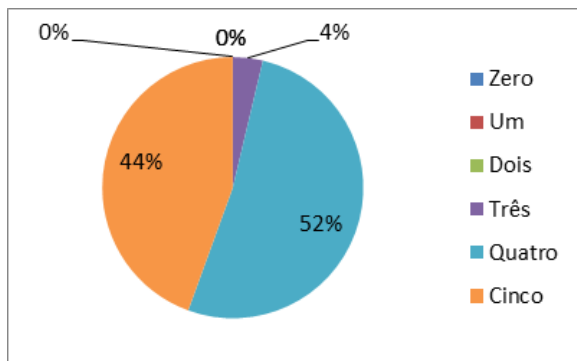


Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

Ao caracterizarem o nível de contribuição do Jogo Lúdico no processo de Aprendizagem em uma escala de 0 a 5, 44% dos entrevistados assinalaram “Cinco”, 52% assinalou “Quatro” e 4% assinalou “Três”, conforme figura 10. Portanto todos aqueles que participaram da pesquisa obtiveram alguma contribuição no processo de aprendizagem.

Assim, uma vez mais nos deparamos com o que afirma Vigotsky (2007), e esta contribuição que o Lúdico ocasiona pode ser maior à medida que os alunos entendam que o brincar está aliado ao aprender e que não se trata apenas de um jogo, mas que também de uma ferramenta de ensino e que ela está os auxiliando mesmo que indiretamente a aprender, e os conceitos apreendidos através do uso desse recurso didático que futuramente serão de grande utilidade, principalmente no campo profissional.

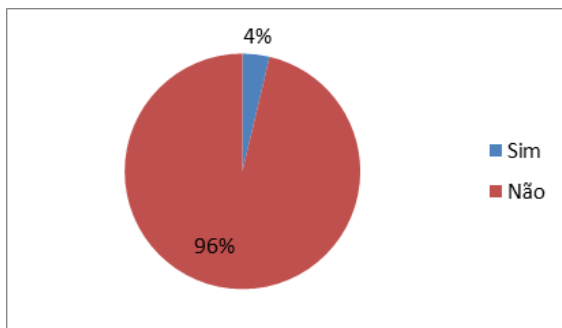
Figura 09: Nível de Contribuição do Jogo Lúdico.



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021)

Quando perguntados sobre possíveis dificuldades na compreensão do Jogo Lúdico, 96% dos entrevistados assinalaram que não houve qualquer dificuldade em compreender o jogo e suas regras e 4% assinalou que tiveram algum tipo de dificuldade para compreender o Lúdico, porém ao serem questionados qual seria essa possível dificuldade nenhum deles soube responder (figura 11).

Figura 10: Dificuldades na Compreensão do Lúdico



Fonte: Coletado pelos Pesquisadores (2021).

Assim, os alunos tiveram pouca dificuldade em relação a compreensão do jogo e em suas falas podemos perceber seus benefícios. Conforme falas dos alunos o uso do jogo como estratégia didática facilitou o ensino e a aprendizagem e contribuiu com a construção do conhecimento em relação as reações químicas.

Aluno A: “O uso do Lúdico foi bem importante pra eu saber diferenciar combustão, decomposição, composição e através do que são unidos ou separados os elementos e por isso foi muito bom essa experiência e aumentou o meu conhecimento e o meu entender”.

Aluno B: “O Jogo foi bem legal, foi muito bom para todos os alunos que estavam com algumas dificuldades para entender o conteúdo estudado. Espero que todas essas aulas, sejam repetidas, muitas e muitas vezes. Porque isso ajudou bastante a sala”.

Houve muitos relatos positivos semelhantes a esses e também nota-se além da contribuição que o jogo lúdico proporcionou para a compreensão e o aprendizado do conteúdo. Percebemos a vontade dos alunos em ter mais aulas onde seja utilizado o Lúdico, como ferramenta mediadora do processo de Ensino-Aprendizagem.

A sala de aula, portanto é um ambiente onde ocorrem diversas interações e trocas de experiências, isso ocorre devido à interação que há entre os alunos e na interação aluno-professor. Para Benedetti Filho *et al* (2009), é no contexto de sala de aula que o professor irá observar seus alunos e identificar cada feito e dificuldade dos mesmos, e a atividade lúdica pode ser uma ferramenta de auxílio para a identificação das dificuldades que os alunos apresentam, principalmente os problemas de interpretação de conceitos e definições. Para tanto, evidenciamos que o jogo “Batalha de Reações” contribuiu de forma efetiva com ensino aprendizagem do conteúdo abordados no jogo e para formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos podemos observar que os conteúdos aos quais foram atribuídas maiores dificuldades ao ensino de Química para as turmas de Ensino Médio, tanto para os alunos como professores são aqueles relacionados ao campo da matemática, ou seja, conteúdos de Química que necessitam de conhecimento básicos de matemática. Ficando evidente a necessidade de abordar os conteúdos de forma interdisciplinar.

Em relação à aplicação dos jogos didáticos foi possível observar e identificar durante a aplicação do jogo o aspecto lúdico que esse

representa, e que torna o ensino e aprendizagem mais efetivo para os alunos a partir das interações e em relação ao entendimento de suas regras e os conhecimentos específicos atrelados a ele. Assim, atribuímos ao jogo a construção do conhecimento, bem como o desenvolvimento cognitivo e melhora as relações interpessoais dos alunos. Essas interações que ocorreram durante o jogo possibilitam ao aluno uma aprendizagem mais efetiva sendo fundamental na formação do cidadão.

O uso do jogo didático como estratégia metodológica e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, no contexto em que se realizou esta pesquisa, corrobora ao que diversos autores nas demais regiões do Brasil e em outros países vêm afirmando: o jogo didático e a ludicidade, podem ser ferramentas facilitadoras e potencializadoras do/no processo de ensino-aprendizagem, pois proporcionam maior motivação e interesse, assim contribui com a construção do conhecimento de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS

APOLIINARIO, F. **Metodologia de Ciência: Filosofia a pratica da pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BENEDETTI FILHO, Edegar et al. Palavras cruzadas como recurso didático no ensino de teoria atômica. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 2, p. 88-95, 2009.

BRASIL. MEC. – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília; MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999.

CHASSOT, A. **Para Que(m) é útil o ensino?** 2ª ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2004.

CUNHA, M. B. Jogos de química: desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 12, 2004. **Resumos ENEQ** – 028. Goiânia, 2004.

CUNHA, M. B. **Jogos didáticos de Química**. Santa Maria: Grafos, 2000.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em sala de Aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 2, Vol. 34, p. 92-98, 2012.

DA SILVA, Airton Marques. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista Química Industrial**, nº 731, 2011.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; CASTILHO, D. H. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 9, p. 31-40, 1999.

FIALHO, N. N. **Jogos no ensino de Química e Biologia**. 2ª Ed. – Curitiba: Ibpex, 2011 (coleção Metodologia do Ensino em Biologia e Química).

GODOI, T. A. de F.; OLIVEIRA, H. P. M. de; CODOGNOTO, L.. Tabela Periódica - Um Super Trunfo para Alunos do Ensino Fundamental e Médio Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 1, Vol. 32, p. 22-25, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 2006.

LIMA, E. C.; MARIANO, D. G.; PAVAN, F. M.; LIMA, A. A.; ARÇARI, D. P. Uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química. **Revista eletrônica – Educação em foco**, 3. ed, mar. 2011. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetoRevista/edicoesanteriores/Marco11/artigos/educacao_emfoco.html> . Acesso em: 09 jan. 2021

MELO, C. M.R. As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento. **Información Filosófica**. V. 2, nº 1, p.128- 137, 2005.

MORTIMER, E. F., MIRANDA, L. C. Concepções dos estudantes sobre reações químicas. **Química Nova na Escola**, n. 2, nov., p. 23-26, 1995.

OLIVEIRA, A. S.; SOARES, M. H. F. B. Simulação de um júri para discussão de um problema ambiental. **Química Nova na Escola**, n. 21, p. 18- 24, 2005.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, Kaline Amaral; SOUZA, Dayvison José P. de; BARROS, Luciana A. O.; SANTOS, Alberto; SILVA, Petronildo B.; SOUZA, Ana M. Alves de. Pra gostar de química: um estudo das motivações

e interesses dos alunos da 8ª série do ensino fundamental sobre química. Resultados preliminares. **Resumo do I CNNQ: 2005.**

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: DA CONSTITUIÇÃO À LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL

*José Ivo Peres Galvão*³

Manoel de Souza Araújo⁴

Maria das Graças da Silva Reis⁵

Maria Arlete Costa Damasceno⁶

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a gestão democrática da educação a partir da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (2014

-
- 3 Professor da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC), Mestre em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC/AC. ORCID: 0000 – 0002 – 4661 -9357. ID Lattes: 8021362722853104 E-mail: galvaivo50@gmail.com.
 - 4 Professor da rede particular de ensino, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Currículos - GpPPC - <https://orcid.org/0000-0003-0991-3327>, Lattes: 6861326035398475. Email: manoelaraujoczs@gmail.com.
 - 5 Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC), Mestra em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre – UFAC/AC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais PPGE/UFPR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5169-1591> ID. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5128042306177895>. E-mail: gracareis.czs@gmail.com.
 - 6 Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC). Mes-tranda do Programa de Pós - Graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPED. ORCID:0000-0002-3718-8807. ID. Lattes: 0681397196484325. E-mail: arletecd@hotmail.com.

– 2024) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014- , comparando as leis de gestão democráticas do município de Cruzeiro do Sul/Acre, com uma pesquisa de natureza documental. Mostraremos como a Constituição, a LDB e PNE apresentam a gestão democrática, sendo que no PNE é uma meta a ser cumprida pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. A gestão democrática da educação, presente na Constituição, na LDB nº 9394/96 e no PNE determinam um ordenamento jurídico em que União, Estados, Distrito Federal e municípios devem cumprir. Os princípios da educação nacional estão contidos na Constituição e na LDB, ao passo que no PNE se apresenta como uma meta a ser cumprida. Analisaremos também as três leis de gestão democráticas do município, confrontando um conjunto de aspectos/categorias por meio de um quadro comparativo, mostrando os pontos de conflitos e as aproximações entre as três leis municipais. A pesquisa demonstra que as leis de Gestão Democrática do município são gerencialistas e adotam a escolha de gestores por via técnica (prova) e escolha pela comunidade via eleição.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão Democrática. Diretor. Eleição. Gerencialismo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the democratic management of education from the 1988 Constitution, the Law of guidelines and Base of National Education -Law 9,394/96, the National Education Plan -), comparing the laws of democratic management from the municipality of Cruzeiro do Sul in Ac, with a documentary research. We will show how the constitution, the LDB and the National Education Plan present democratic management, and the National Education Plan is a goal to be met by the States, Federal District and Municipalities. The democratic management of education, present in the constitution, in the Law of Guidelines and Bases of National Education -9.394/96 and in the National Education Plan - 2014-2024 (Law No. 13.005, of June 25, 2014), determine a legal order which Union States, Federal District and municipalities must comply. The principles of national education are contained in the constitution and in the LDB, while the National Education Plan is presented as a goal to be met. We will also analyze the three democratic management

laws of the municipality, confronting a set of aspects/categories through a comparative framework, showing the points of conflict and the approximations between the three municipal laws. The research demonstrates that municipal Democratic Management laws are managerial and adopt the choice of managers by technical means (proof) and choice by the community via election.

Keywords: Educational Policies. Democratic management. Director. Election. Managementism.

1. INTRODUÇÃO

Desde o processo de elaboração da Constituição de 1988, o tema da gestão democrática da educação permeia os debates no campo educacional. Com aprovação da referida Constituição, ficou consagrado a gestão democrática do ensino público entre os princípios do ensino, presente na carta magna. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, é repetido o princípio da gestão democrática no ensino público. O artigo 206, Inciso VI, da Constituição assim diz: *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*. Já no artigo 3º, inciso VIII, da LDB, que diz: *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*. A redação do texto da LDB é mais específica do que o da Constituição, uma vez que fala da legislação dos sistemas de ensino. Por esse texto pode-se inferir que os sistemas de ensino (Estados, Distrito Federal e Municípios, devem elaborar leis de gestão democrática do ensino e naturalmente cumprir. Nesses dois instrumentos jurídicos, percebe-se a preocupação com a participação da comunidade escolar na definição, cumprimento, avaliação e acompanhamento das ações do gestor escolar. Por outro lado, em 2014 com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/ 2014), a gestão democrática se apresenta como uma das metas a ser cumprida. Observando isso, percebe-se que a retomada do tema da gestão democrática no Plano Nacional de Educação é porque não foram cumpridas as determinações da Constituição e da LDB.

Justifica-se a pesquisa pela relevância que o tema da gestão democrática tem para o campo educacional, para o processo de participação

da comunidade nas decisões da escola e na democratização das ações que envolve a gestão da escola e o processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é analisar o tema da gestão democrática na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação 2014, bem como as três leis de gestão democrática da educação de Cruzeiro do Sul/AC. O problema central da investigação é verificar como é tratado o tema de gestão democrática na Constituição, na LDB/96, no PNE (2014-2024) e que mudanças ocorreram nas leis de gestão democrática no município de Cruzeiro do Sul/AC?

A pesquisa será de natureza qualitativa, documental onde traçaremos um quadro comparativo das leis de gestão Democrática do Município de Cruzeiro do Sul- Ac. Faremos também uma análise das categorias do quadro comparativo entre as três leis do referido município, observando aquelas que mais chamaram a nossa atenção dentro do levantamento comparativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gestão Democrática na Constituição, na LDB, Lei 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação LEI nº 13.005/2014.

Os Princípios da Gestão Democrática para a Educação Básica Pública Nacional, está na Constituição Federal de 1988 (inciso VI, art. 206), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 3º, inciso VIII e art. 14, incisos I e II) e no Plano Nacional de Educação, 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, art. 9º e na meta 19).

A Constituição de 1988 consagrou entre outros aspectos novos para a educação básica a gestão democrática do ensino público. No capítulo II da Constituição brasileira que trata – Da Cultura e do Desporto-, na seção I, que se refere a educação, no artigo 206, Inciso VI, que se refere aos princípios do ensino, diz: *gestão democrática do ensino público, na forma da lei.*

Esta determinação para a educação contida na carta magna de 1988, vem do desdobramento de um de seus fundamentos quando diz que

a “República Federativa do Brasil Constitui-se em Estado Democrático de Direito”. Pode-se perceber aqui, que os legisladores estiveram atentos aos princípios do ensino público, e tão somente a ele, retomando a questão democrática para norteamento dos processos de elaboração das leis de gestão democrática dos entes federados, assumindo assim, o caráter de participação da comunidade escolar na escolha de gestores escolares. Nesse contexto de escolha de dirigentes escolares, a comunidade escolar deve ser entendida como a composição dos segmentos de professores, servidores, pais e alunos da escola.

A Gestão Democrática da educação básica na LDB, lei 9.394/96, é tratada no artigo 3º, inciso VIII, que diz: *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*. Aqui, percebe-se uma extensão do termo gestão democrática, direcionando a responsabilidade para elaboração das leis específicas de cada sistema de ensino, para eles próprios. Dessa forma, cabe aos sistemas de ensino elaboração e cumprimento de uma legislação específica para a escolha de gestores escolares, garantindo a efetiva participação da comunidade escolar. A definição do formato e abrangência das leis dos entes federados deve coadunar com o disposto na constituição e na LDB, uma vez que a legislação de Estados e municípios não podem se contrapor as leis maiores de caráter nacional.

A lei 9.394/96, em seu art. 14, incube Estados e municípios na elaboração de leis de gestão democrática quando diz assim: *Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:* I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Observa-se aqui que a definição de gestão Democrática é direcionada para a educação básica, fazendo um recorte entre esta e a educação superior, definindo que esses princípios têm um foco direcional bem delimitado. Assim, a educação básica passa a ter uma atenção normativa, no que tange aos critérios dos gestores escolares e que também que devem ter uma lei de gestão democrática elaborada pelos sistemas de ensino. Outra questão que fica bem definida no artigo 14 da LDB, é a exigência de elaboração do Projeto pedagógico da escola e a participação

dos profissionais do magistério básico participarem dessa elaboração. Destaque-se que o Projeto Pedagógico da Escola é caracterizado como um planejamento global da escola, definindo objetivos e ações de curto, médio e longo prazo, voltando seu foco para o processo pedagógico.

Observando o inciso I do art. 14, da lei 9.394/96, *que diz: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*; encontramos o direcionamento e exigência da participação dos profissionais da educação e a necessidade de participação na elaboração do projeto pedagógico da escola como ferramenta da ação escolar, como instrumento maior de planejamento do seu fazer. Infere-se também que por esse olhar, o projeto pedagógico da escola assume um caráter elaborativo, necessariamente democrático, visto a exigência legal da participação dos profissionais da educação nesse processo.

Outra questão tratada no Art. 14 da lei 9.394/96, inciso II, que garante a: *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. Os conselhos escolares ou equivalentes constituem-se em uma unidade executiva da escola que está ancorada numa perspectiva colegiada, que deve ser definida seu formato quantitativo e suas funções, observado o que determina cada lei específica do sistema de ensino. Ressalte-se que a criação de unidades executoras (conselhos escolares ou equivalentes), é uma exigência para a transferência de recursos financeiros para as escolas vias programas do Ministério da Educação -MEC / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, sendo um desses Programas, o Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE.

No Art. 15 da lei 9.394/96, diz: *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público*. A questão da autonomia da escola de educação básica, traz uma visão de caráter pedagógico, administrativo e financeiro. A autonomia pedagógica, está presente no projeto pedagógico da escola, que é exigido dos profissionais da educação sua participação na elaboração, (Art. 13 da mesma lei), o que implica uma construção, execução e acompanhamento por todos os profissionais da instituição escolar. De outra forma, a autonomia administrativa está referenciada numa perspectiva do trato com as questões materiais, de

pessoal, estrutural e documental da escola.

Já a autonomia financeira se refere ao gerenciamento dos recursos da escola, desde que observadas as normas do sistema financeiro público. Implica que o gestor deve conhecer e aplicar o regulamento normatizador dos recursos públicos.

O conceito de autonomia da escola está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrente. Descentralização do poder, democratização do ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistema de cooperativas, multidisciplinaridade são alguns dos conceitos relacionados a essa mudança (LÜCK, 2013, p. 62).

Nessa perspectiva pode-se compreender que os Programas do ministério da Educação voltados para a autonomia da escola de educação básica, seja pedagógico, de gestão administrativa ou financeiro estão conectados com o processo de globalização e mudança na gestão educacional. No plano Nacional de Educação, em seu Art. 9º diz que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (Lei nº 13.005/ 2014).

Observa-se aqui uma determinação de temporalidade aos entes federados para elaboração ou adequação de leis de gestão democrática. O Plano Nacional de Educação ratifica essa questão da Gestão Democrática da Educação pública, como instrumento de participação da comunidade escolar na definição das ações da escola e não somente no processo de escolha do dirigente escolar. Essa configuração da temporalidade no Plano Nacional de Educação é de fundamental importância, pois mesmo a constituição de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tendo afirmado o princípio da gestão democrática, muitos entes federados mesmo assim ainda não tinham regulamentado por leis próprias, o cumprimento dessas determinações legais. Pelo prazo estabelecido no Plano nacional de Educação (dois anos), até o final de 2016, todos os Estados, Distrito Federal e Municípios, devem ter aprovados e ou

adequados instrumentos legais para atendimento e cumprimento da gestão democrática no ensino público de educação básica.

Nesse sentido a meta 19 do Plano Nacional de Educação diz:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Lei nº 13.005/2014).

Pode-se inferir que a preocupação da meta 19 do PNE, não reside apenas na elaboração ou adequações de leis, mas com as condições meritocráticas, de desempenho e a participação da comunidade escolar, estabelecendo como de responsabilidade do Ministério da Educação (União), os apoios financeiros e técnicos. Visto assim, a União, através do Ministério da Educação disponibilizará esses apoios para o atendimento da meta 19 do PNE.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho de pesquisa se caracteriza como um trabalho de análise documental, onde são analisados a constituição de 1988, a Lei de diretrizes e Base da Educação de 1996, o Plano Nacional de Educação (2014-2015), as leis de gestão democrática do município de Cruzeiro do Sul/AC, de natureza qualitativa.

O percurso cronológico da investigação inicia-se com a análise dos princípios contidos na Constituição de 1988, os princípios do ensino e art. 14 e 15 da LDB/1996 e art. 9 e meta 19 da Plano Nacional de Educação (2014-2024), por tratarem da questão da Gestão democrática do ensino público. Em um segundo momento analisamos as três leis de gestão democrática do município de Cruzeiro do Sul/AC adotando-se um quadro comparativo para se verificar e analisar os elementos constitutivos dessas leis municipais e suas respectivas mudanças.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. As leis de gestão democrática municipal

O município de Cruzeiro do Sul – Acre, aprovou a primeira lei

municipal de gestão democrática em 2004, com nº 378, de 10 de maio de 2004. A segunda Lei foi aprovada em 2008, nº 486 de 11 de setembro de 2008 e a terceira foi aprovada em 2010, nº 539 de 28 de junho de 2010, sendo alterada em 2013 pela Lei Nº 664 de 30 de dezembro de 2013. No quadro abaixo relacionamos algumas categorias das referidas leis e estabelecemos uma comparação, para verificar o trato que cada categoria teve em cada lei.

Observaremos que as categorias analisadas, não sofreram mudanças radicais, pois considerando a necessidade de seguir os princípios constitucionais e da LDB, cabe aos sistemas de ensino um ordenamento das particularidades locais, visto a correlação de forças políticas que atuam na administração (prefeitura), legislativo (Câmara Municipal) e sindicato da categoria. Essas correlações de forças políticas, em última instância, determinam o formato da lei aprovada. Dito isto, observa-se que as modificações de uma Lei para outra, tiveram um interstício considerado pequeno. No entanto, nesse período, forças políticas de cores partidárias diferentes assumiram a administração do município.

Quadro 1. Quadro comparativo entre as três leis de Gestão Democrática do município de Cruzeiro do Sul- Acre

Temas	Lei Nº378 de 2004	Lei Nº 486 de 2008	Lei Nº 539 de 2010
Princípios da gestão	Art. 1º com 5 incisos	Art. 1º com 6 incisos	Art. 1º com 6 incisos
Duração Mandato do diretor	3 anos (Art. 17)	3 anos (Art. 17)	4 anos (Art. 27)
Composição da chapa	Diretor e vice (Art. 3º)	Diretor e vice (somente para escolas com mais de 400 alunos)	Diretor (Art. 17)
Autonomia da escola	Administrativa, financeira e pedagógica (Art. 1º)	Administrativa, financeira e pedagógica. (Art. 1º)	Administrativa, financeira e pedagógica. (Art. 1º)
Administração da escola	Diretor em consonância com Conselho Escolar (Art. 3º e 16)	Diretor e Conselho Escolar (Art. 2º)	Diretor e Conselho (Art. 3º)

Função do Conselho Escolar	Consultiva, deliberativa e fiscalizadora (Art. 18) (Pedagógica, administrativa e financeira)	Fiscalização da gestão, intermediária entre escola e Secretaria. Deliberativa indireta (Art. 17)	Órgão deliberativo máximo da escola (Art. 3º)
Composição do Conselho Escolar	Professores, funcionários, pais e alunos (Art. 21)	Professores, funcionários, pais e alunos (Art. 4º)	Professores, funcionários, pais e alunos a partir de 18 anos (Art. 4º)
Etapas do processo eleitoral para diretor	Dois: 1º curso conhecimento e habilidade gerenciais, com aferição (prova) 2ª votação (Art. 34)	Dois: 1º curso conhecimento e habilidade gerenciais, com aferição (prova) 2ª votação (Art. 34)	Dois: 1º curso conhecimento e habilidade gerenciais, com aferição (prova) 2ª votação (Art. 17 e 18)
Exigência para ser candidato a diretor	Aprovado na 1ª etapa, plano de ação (Art. 3º e 34 e 35)	Licenciado e 3 anos de experiências na rede municipal (Art. 35)	Licenciado. Escola infantil pedagogo; 6º à 9ª licenciatura (qualquer área) (Art. 19)
Quem pode votar para diretor	Professores, supervisores, demais servidores lotados na escola, alunos a partir de 13 anos, Pai, mãe ou responsável de alunos menor de 13 anos. (Art. 43)	Professores e servidores efetivos. Alunos com 13 anos de idade e cursando o 6º ano. Alunos com 13 anos e cursando a partir da 5ª série. (Arts. 22 e 43)	Professores e servidores efetivos. Pais de alunos e Alunos a partir de 18 anos de idade (Art. 23)
Sufrágio dos votos	50% servidores e 50% pais e alunos (Art. 43)	50% servidores e 50% pais e alunos (Art. 21)	50% servidores e 50% para pais e alunos (Art. 24)
Atribuições do diretor	Definidas (Art. 17)	Definidas no Art. 34 com 16 incisos	Definidas Art. 37
Atribuições dos coordenadores: De ensino, pedagógico e Administrativo	Omisso	Omisso	Definidas Art. 40,41 e 42
Org. educação no campo.	Omisso	Omisso	Regionais educacionais (Art. 35)

Existência de conselho escolar	Sim (Art. 18)	Em todas as escolas (Art. 3º)	Escolas a partir de 20 alunos (Art. 3º)
--------------------------------	---------------	-------------------------------	---

Fonte: Os autores conforme as leis de gestão do município de Cruzeiro do Sul-Acre

4.2. Análise das leis municipais de gestão escolar

De início uma constatação: as três leis municipal de gestão escolar garantem a eleição de diretores, tendo a comunidade escolar (professores, servidores de apoio administrativo, pais ou responsáveis de alunos e alunos) como votantes. Por si só, já demonstra que existe um compromisso com a participação dos segmentos da escola na definição da escolha de seus dirigentes. Dessa forma, a comunidade escolar é chamada para escolher o gestor e também escolher os membros do Conselho da Escola, que entre outras funções, fiscalizam as ações do dirigente escolar, além de aprovação das prestações de contas dos recursos recebidos pela escola. A concepção de gestão parece querer conectar os segmentos da escola numa nova ação, não meramente participativa, mas um novo olhar para o papel que cada um tem nessa configuração.

Nesse sentido,

[...] importante destacar que a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, por conseguinte, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre atores e usuários (LÜCK, 2012, p. 52).

A questão da eleição para escolha de dirigentes deve ser vista numa perspectiva de Lück, quando diz que:

Em síntese, a razão determinante de optar pela eleição como mecanismo de seleção é a crença de que, por um lado, pode-se escolher alguém que se articule com os interesses da escola e, por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções de concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola (LÜCK, 2013, p. 78).

Numa breve análise das três leis municipais de gestão escolar de Cruzeiro do Sul, a partir das categorias estabelecidas no quadro comparativo, pode-se observar no que se refere aos princípios do ensino, as primeiras leis adotam somente cinco princípios, enquanto a última amplia para seis, o que garante uma maior cobertura de orientação para o trabalho das escolas. Parece pouco, mas pode-se perceber que um princípio da Constituição ou da LDB, pode fazer grande diferença quando se trata de orientação para as escolas e conseqüentemente para os profissionais da educação e a comunidade escola como um todo.

Outro aspecto que demonstra diferença é no que tange a duração dos mandatos dos gestores escolares. Nas duas primeiras leis municipais a duração do mandato era de três anos, enquanto na última passou para quatro anos. Pode-se constatar que como mandatos de três anos em cada dois mandatos as eleições para diretores escolas aconteciam no mesmo ano eleitoral, seja de eleições nacional / estadual ou eleições municipais.

As duas leis de gestão democrática, de 2004 e 2008, apresentam uma organização da chapa para diretor composta de diretor e vice-diretor. Já a última lei apresenta somente o diretor, devendo este quando eleito indicar os coordenadores pedagógicos e ou de ensino e coordenador administrativo. A questão que se levanta aqui é: qual a função do vice-diretor escolar, uma vez que a escola tem coordenadores pedagógicos e ou de ensino e coordenador administrativo? Visto que pelos dados do censo escolar poucas (duas) escolas no município tinham mais de 600 alunos, será que a elaboração da última lei se voltou para uma configuração mais moderna ou simplesmente não foi percebida como de fundamental importância a “figura” do vice-diretor? De qualquer forma, o fato é que houve essa mudança.

Outra categoria analisada é a questão dos membros do Conselho escolar. Nas leis de 2004 e de 2008, a idade para fazer parte do Conselho Escolar pelo segmento de alunos, era de 13 anos de idade. Na última lei, a idade no segmento aluno passou para dezoito anos. A última lei diz ainda que nas escolas em que os alunos forem menores de 18 anos, os pais assumem essa tarefa, o que implica dizer que em escolas de ensino infantil e fundamental o acento de pais pode ficar de 50% dos membros. Aqui se pode inferir que uma das possibilidades para essa mudança está

no fato de que o Conselho Escolar como Unidade Executora da Escola, emite pareceres e aprovação sobre, entre outras coisas, a prestação de contas da gestão da escola, o que implica dizer que existe uma responsabilidade civil que somente maiores de 18 anos podem responder por elas.

As atribuições dos coordenadores (ensino e ou pedagógico e administrativo), somente está especificado na última lei. As duas leis anteriores não tratam dessas atribuições, o que nos levar a acreditar que possivelmente foi disciplinado por meio de instrução normativa, uma vez que essas duas leis, no seu conjunto, apresentam uma preocupação mais gerencialista da educação, pois se preocupam bastante com avaliações externas, monitoramento de resultados, cumprimento de metas, resultados entre outros. Basicamente essas duas leis quase não se reportam aos coordenadores de ensino/ pedagógico e administrativo. Não se pode determinar as causas dessa lacuna no trato do trabalho pedagógico, no que se refere a esse profissional, mas é possível perceber na lei de 2004, uma preocupação com a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola –PDE e gerenciamento e monitoramento de resultados. Na lei de 2008, até cita o coordenador pedagógico da escola, mas sem definição de suas atribuições na escola.

No tocante a educação do campo, mesmo que aproximadamente metade das escolas do município estejam na zona rural, não é feita nenhuma referência à sua forma de gestão e organização nas leis de 2004 e 2008. A dinâmica da organização e gestão da educação do campo é diferenciada da educação da zona urbana, devido uma série de fatores que vão desde a organização das turmas multisseriadas, passando pela logística de transporte para os alunos de rios e ramais e a forma de gestão das escolas que em grande parte são unidocentes. Esse aspecto é negligenciado pelas duas primeiras leis, o que nos faz perceber que o trato da educação do campo está no mesmo patamar das escolas urbanas. O questionamento que se faz é por que essa ausência nessas leis citadas de um olhar para a educação do campo, quando se sabe que são elas que mais precisam de uma atenção devido um conjunto de fatores que dificultam uma ação educativa de boa qualidade.

Os demais aspectos da gestão democrática presentes nas três leis do município de Cruzeiro do Sul, podem ser compreendidos como similares,

uma vez que abordam quase que as mesmas questões, sendo que em um ou outros casos a forma de abordar o tema é um pouco diferenciada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da educação brasileira, presente na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação (2014 -2024), no tocante a educação básica, apresentam os princípios que devem nortear as políticas dos entes federados no processo de elaboração e ou atualização da legislação, da gestão dos sistemas de ensino e a busca pela qualidade na educação. Constituem-se como orientadores da política nacional de educação, que deve ser acompanhada (cumprida) pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Mesmo estando determinado na Constituição e na LDB a exigência de os entes federados elaborarem leis específicas de gestão democrática da educação, observa-se que no município de Cruzeiro do Sul/AC, somente em 2004 foi elaborada e aprovada a primeira lei de gestão democrática da educação municipal. Outro aspecto que chama a atenção é a questão do conteúdo dessas leis. As três são bastante gerencialista, pois apresentam uma preocupação com os resultados, controle do processo, avaliações externas e cumprimento de metas. Outro aspecto percebido nas duas primeiras leis analisadas é a ausência de uma atenção com a educação do campo, mesmo que parte significativa das escolas e números de alunos estude em escolas rurais. Também é percebido um vácuo no que se refere ao trato da ação da coordenação pedagógica ou de ensino nas leis de 2004 e 2008. Pode-se dizer que é uma ausência quase que total.

A lei de 2010 traz um formato de organização da educação no campo bem definido, em formas de regionais educacionais, ou seja, um conjunto de escolas sob a responsabilidade de uma equipe gestora. Essa lei traz também uma definição clara do papel de todos os membros da equipe gestora da escola - diretor, coordenador de ensino / pedagógico e coordenador administrativo.

Finalmente, pode-se concluir que mesmo tardiamente elaborada a primeira lei de gestão democrática da educação do município de Cruzeiro do Sul e as demais que a sucederam, percebe-se uma opção pela via da

escolha de diretores de modo democrático, envolvendo os segmentos da escola, dar visibilidade, responsabilidade e importância a comunidade escolar por meio do conselho escolar, e busca pela qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96. 1996.

BRASIL. Plano Nacional da Educação - Lei 13.005/2014. 2014.

CRUZEIRO DO SUL - ACRE. Lei Nº 378, de 10 de maio de 2004.

CRUZEIRO DO SUL - ACRE. Lei Nº 486 de 11 de setembro de 2008.

CRUZEIRO DO SUL-ACRE. Lei Nº 539/ 2010, de 28 de junho de 2010, alterada pela Lei Nº 664 de 30 de dezembro de 2013.

LÜCK, Heloisa. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. 9 ed. Petrópolis –RJ: vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão. Vol. II.

LUCK, Heloisa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. 12ed. Petrópolis –RJ: vozes, 2012. Série: Cadernos de Gestão. Vol. I.

O PROCESSO DE ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nathielly Rocha Melo⁷

RESUMO

Este artigo tem como foco principal, abordar o processo do ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral é compreender o processo histórico da EJA no ensino de Língua Inglesa (LI) refletindo sobre a importância do uso de sequências didáticas relacionadas ao contexto do alunado. Para tanto, trazer esse tema justifica-se por serem poucas as discussões em relação ao uso de Sequências Didáticas para o ensino de inglês na EJA. O ensino de LI para alunos dessa modalidade ainda é mistificado, muitos não veem importância em estudar o idioma, pois não conseguem relacioná-lo à sua prática diária, assim ficam desinteressados na disciplina, pois só costumam ver formas gramaticais que não fazem sentido em seu contexto de vida. O presente estudo consiste em pesquisa bibliográfica, refletindo a partir de alguns textos, documentos e artigos que tratam do processo histórico da EJA bem como textos que discutem o ensino para jovens e adultos e sua perspectiva na LI. Para entender melhor a proposta de Sequência Didática (SD) Dolz et al (2004) e Marcuschi (2002) trazem o seu conceito através do ensino com os gêneros textuais. Os trabalhos de Vieira et al (2015) e Oliveira et al (2017) refletem sobre algumas formas de trabalhar SD em sala de aula, Silva (2018) focaliza no uso de SD no contexto de EJA para LI. Portanto, este artigo pretende fazer uma análise reflexiva visando contribuir para uma pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Língua Inglesa. Sequência Didática.

7 Universidade Federal do Acre. E-mail. nathielly.melo@ufac.br.

ABSTRACT

This article has as main focus, to approach the process of teaching English in Youth and Adult Education (EJA). The general objective is to understand the historical process of EJA in the teaching of English Language (LI) reflecting on the importance of using didactic sequences related to the context of the student. Therefore, bringing this theme is justified because there are few discussions regarding the use of Didactic Sequences for teaching English at EJA. The teaching of LI for students of this modality is still mystified, many do not see the importance of studying the language, as they are unable to relate it to their daily practice, so they are disinterested in the discipline, as they usually only see grammatical forms that do not make sense in their life context. The present study consists of bibliographic research, reflecting from some texts, documents and articles that deal with the historical process of EJA as well as texts that discuss teaching for young people and adults and their perspective in LI. To better understand the Didactic Sequence (SD) proposal Dolz et al (2004) and Marcuschi (2002) bring their concept through teaching with textual genres. The works of Vieira et al (2015) and Oliveira et al (2017) reflect on some ways of working SD in the classroom, Silva (2018) focuses on the use of SD in the context of EJA for LI. Therefore, this paper intends to make a reflexive analysis aiming to contribute to a master's research.

Keywords: Youth and Adult Education. English Language. Didactic Sequence.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) como uma modalidade de ensino, com o objetivo de ser “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”

Segundo Fávero e Rivero (2009), compete à Educação de Jovens e Adultos, não apenas suprir, tanto quanto possível, as limitações da rede

de ensino primário, assim como e, sobretudo, preparar intensivamente, de forma imediata e prática aos que, ao se iniciarem na vida, estejam desprovidos dos instrumentos elementares que a sociedade moderna requer para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira.

Sendo assim, o ensino de Língua Inglesa (LI) possui um papel de destaque na formação interdisciplinar dos alunos, inclusive de jovens e adultos, ao favorecer a construção da cidadania e a participação social, possibilitando a ampliação da compreensão do mundo em que se vive, refletindo e intervindo sobre ele. Siqueira (2005) considera a LI como o idioma principal da sociedade contemporânea, servindo de subsídio para finalidades sociais, políticos, econômicos e institucionais.

Por isso os planejamentos das aulas devem ser pensados de forma a incluir esse aluno e ofertar um ensino em que ele seja capaz de colocar em prática no dia a dia. Assim é crucial pensar em sequências didáticas que respeitem o conhecimento prévio do aluno e desenvolva suas habilidades, propondo atividades que o desafiem a aprender mais, sempre no seu contexto. Para isso, Schneuwly e Dolz (2013, p. 82), falam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Discutir sobre o processo do ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos justifica-se por ser um assunto ainda pouco mencionado. A EJA ainda é uma modalidade que possui um longo processo histórico marcado por desigualdades sociais, além de se tratar de um público com suas especificidades, onde muitos passaram anos longe da escola, estudar uma língua estrangeira, no caso ‘a Língua Inglesa’ para esses alunos que não tem a menor ideia de como lidar com a mesma, se assustam ou acabam não dando o valor necessário. Por isso, o professor precisa criar em seu planejamento, meios de mostrar a importância de estudar a língua alvo.

Assim, é possível notar que o processo de ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos pode impactar direta ou indiretamente na vida do alunado, pois ao aprender uma nova língua esse sujeito vai passar a ter novas oportunidades. Porém, esse ensino só será efetivo através de

planejamentos que estejam de acordo com o contexto deste aluno, para que ele compreenda o real uso da língua e de como pode usufruí-la no dia a dia, através da aplicabilidade do inglês. Esse aluno pode se comunicar com pessoas de outros países, pode utilizar ferramentas tecnológicas com mais facilidade como o computador, o próprio celular e uma gama de experiências novas que ele pode passar a adquirir a partir de sua aprendizagem na LI.

Para tanto, é preciso compreender o processo histórico da EJA e entender o ensino do inglês de forma significativa nessa modalidade, refletindo sobre a importância do uso das sequências didáticas na Educação de Jovens. Portanto, o presente artigo estabeleceu como problema de pesquisa: como é o processo de ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos e como o uso de sequências didáticas pode auxiliar nesse ensino?

E como objetivo geral compreender o processo histórico da EJA no ensino de LI refletindo sobre a importância do uso de sequências didáticas relacionadas ao contexto do alunado. Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos serão: compreender o processo histórico da EJA, entender como ensinar o inglês de forma significativa nessa modalidade, refletindo sobre a importância do uso de sequências didáticas voltadas para o contexto deste alunado.

O presente estudo consiste em pesquisa aplicada de caráter descritiva, que por sua vez podem ser elaboradas com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis (GIL, 1999). O primeiro tópico visa compreender o processo histórico da EJA através de documentos e estudos, como Paiva (1987), Almeida; Corso (2015), Haddad; Di Pierro, (2000).

No segundo tópico, os estudos de Motta (2008) e Arroyo (2017) discutem o ensino para jovens e adultos e sua perspectiva na LI. Dolz; Schneuwly (2004) e Marcuschi (2002) trazem o conceito de Sequência Didática com o ensino de gêneros textuais. Os trabalhos de Vieira *et al* (2015) e Oliveira *et al* (2017) refletem sobre algumas formas de trabalhar SD em sala de aula, Silva (2018) focaliza no uso de SD no contexto de EJA para LI. Nesse sentido, será utilizada abordagem qualitativa a partir da análise dos autores acima.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. UM BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

O histórico da EJA é marcado por uma variação de programas, inicialmente fazendo mais um papel de um programa político, cuja meta era pagar uma dívida desde a época da colonização onde a educação era favorecida somente aos de classe abastada gerando assim uma grande desigualdade social, deixando o Brasil com uma alta taxa de analfabetismo (CNE, 2020).

Segundo Paiva (1987) as propostas educacionais nos últimos 50 anos só mostram o quanto o Sistema Educacional amplia as desigualdades sociais e a influência das classes abastadas trazendo ideais franceses como foco para designar uma educação com igualdade e liberdade. Nesse sentido é que começa então a existir um ideal que não é realizado, porém mantido como uma farsa utilizando-se de políticas para camuflar o descaso com relação a Educação de Jovens e Adultos.

No período da década de 60 surge então o Movimento Cultura Popular (MCP) criado pela prefeitura municipal de Recife, que posteriormente ampliada para outros municípios de Pernambuco. “Para o MCP, a educação concebida como um meio que proporciona as condições intelectuais para o esclarecimento dos trabalhadores, ampliaria o engajamento deles no processo de transformação social ” (ALMEIDA; CORSO, 2015)

Com bastante apoio popular esse movimento cresceu também na cidade de Natal no Rio Grande do Norte, onde através de campanhas a favor da educação fez com que acampamentos abertos fossem criados, nos quais a população de jovens, adultos e crianças eram alfabetizados.

O golpe de 1964, ocasionou o encerramento de movimentos em prol da alfabetização pois o país mantinha um estreitamento muito amplo com o imperialismo, nesse período os líderes desses movimentos foram perseguidos e presos. O militarismo deixava de lado a questão da educação de adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Almeida; Corso (2015) o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) “que permaneceu vigente por 15 anos, onde o mesmo tinha como conceito de alfabetização

a habilidade de aprender a ler e a escrever”. Porém de acordo com Arce (2008), apesar de ser um programa rico, os resultados alcançados foram controversos e o programa acabou desacreditado.

No capítulo IV da Lei nº 5.692/1971, falava-se sobre o ensino supletivo, finalmente abordando a educação de jovens e adultos que não conseguiram terminar o ensino na faixa etária adequada, e que garantia o seu direito a educação. Porém, de acordo com Haddad (2006) um dos princípios do supletivo que era a flexibilidade causou bastante evasão escolar e não priorizava um ensino que garantisse a socialização dos alunos, dentro desse capítulo também foi limitado a obrigatoriedade do Estado em relação a oferta no ensino do primeiro grau somente na faixa de 7 a 14 anos.

Foi com a Constituição de 1988 que a Educação de Jovens de Adultos passou a ter um avanço no quesito normativo, pois o dever do Estado em relação a educação foi ampliado e 50% dos recursos dos impostos eram vinculados ao ensino para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Depois de muitos anos a EJA ainda era tratada como apenas um programa de alfabetização ou profissionalizante com quase nenhum investimento, teve somente um olhar mais específico tendo aprovação da LDB nº 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases e o Parecer nº 11/2000 onde ressalta que essa modalidade possui especificações próprias e por isso deveria receber um tratamento consequente.

O mesmo parecer também ressalta que o Brasil ainda era dividido entre alfabetizados e não alfabetizados atribuindo esse fator ainda a colonização, portanto a necessidade de uma modalidade mais abrangente seria necessária, como forma de sanar tais problemas oriundos da desigualdade social.

Após passar por várias mudanças, finalmente em 2006 foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA pelo Decreto nº 5.840, possuía um formato voltado para a profissionalização. Surgia também o projeto chamado ENCEJA (Exame Nacional de Certificação para competência de Jovens e Adultos) entre outros projetos que visavam a qualificação profissional todos estes no período do

governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

É com o PROEJA que muitas perspectivas e propostas são lançadas, em seu documento base estão os princípios norteadores para o ensino nessa modalidade, frisa que somente será efetivo o ensino se as transformações forem estruturais e profundas, pois precisam levar em consideração o público que a mesma alcança. Seus princípios, almejam alcançar uma nova forma de implementar o ensino para os jovens e adultos.

É em seu documento base que visa fundamentar esse ensino tendo vista as suas necessidades:

Neste sentido, é necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo, reconceituando o sentido de nação, nação esta capaz de acolher modos de vida solidários, fraternos e éticos (MEC/SETEC, 2007, p. 32).

Logo, fica perceptível que a EJA tem um longo processo histórico de implementação no Brasil, porém é nítido que mesmo amparada por decretos, com documentos que mostram sua real relevância, há ainda a necessidade de discutir e reforçar sua importância para o ensino. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tendo seu primeiro regimento em 2014, não especificou a modalidade, deixando-a de fora, mostrando claramente que precisa de mais atenção e responsabilidade não podendo ser comparada com o ensino regular.

2.2. O ENSINO DE INGLÊS NA EJA

As Sequências Didáticas (SD) fazem parte da vida do professor, é através delas que os planejamentos das aulas são feitos, uma das definições de SD se encontram nos estudos de Dolz *et al* (2004, p.96) que são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Em se tratando de gêneros textuais Marcushi (2002, p.19) traz a definição e funcionalidade do gênero do discurso, ele afirma que “gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. O autor também destaca as transformações pelas quais os

gêneros podem passar, que eles são recriados desde a antiguidade, sendo remodelados de acordo com o contexto, o mesmo podem surgir rapidamente e desaparecer da mesma forma.

É através dos gêneros então que se dão as interações sócio comunicativas, sem eles não há comunicação, ao utilizar a SD e os gêneros o professor passa a ter ferramentas com as quais poderá trabalhar de forma significativa dentro do contexto do seu aluno, desenvolvendo um trabalho enriquecedor na aprendizagem.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004) nos comunicamos de formas diferentes, não falamos com os amigos da mesma forma que falamos com o chefe, ou quando redigimos um texto, nos comunicamos de forma diferente de acordo com cada situação, na forma oral ou escrita “que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Portanto a SD tem uma função primordial no auxílio do ensino tanto através de gêneros orais como escrito, é interessante ressaltar que na sua organização o professor pode se utilizar da criatividade para ensinar além da gramática, como é uma prática que infelizmente ainda prevalece no nosso sistema de educação, muitos professores não conseguem aplicar a SD da forma como ela é proposta, com a utilização do contexto real do seu aprendiz, ficando preso nos antigos modelos de ensino como o uso da gramática de forma não contextualizada.

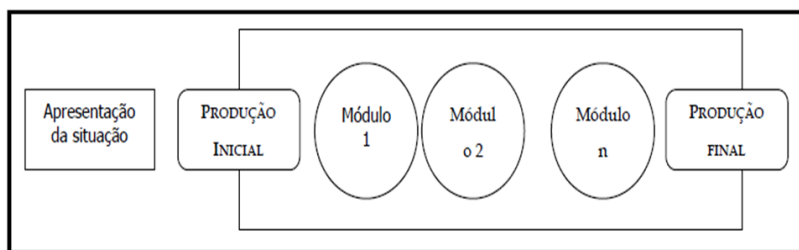
A respeito disso, há um descrédito na escola pública quando se fala em ensino de LI, pois para a maioria das pessoas é impossível aprender inglês em escola pública, no contexto da EJA torna-se mais difícil pois os alunos já são vistos como pessoas necessitadas que precisam ser ajudados. Assim, trabalhar com atividades que sejam mais complexas, causa um estranhamento muitas vezes até por parte dos professores, fazendo com que o ensino de inglês seja trabalhado com o método tradicional não motivando os aprendizes.

Assim sendo, as SD podem desmistificar essas crenças no ensino de LI, principalmente na EJA. Como afirma, Dolz e Schneuwly (2004) as SD possuem um papel fundamental ao ensinar um gênero específico, é através dela que o aluno poderá falar, escrever, com mais propriedade em

determinada situação comunicativa. “As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dessa forma, para a produção de uma SD, é necessário seguir alguns passos: a modularização – onde a mesma é dividida por módulos, com níveis fáceis, até o mais complexo, que seria a produção final. O “ensino em módulos facilita o trabalho com projetos de classe e a distribuição sistemática de atividades diversificadas com a finalidade de habilitar os alunos a desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita (OLIVEIRA et al, 2017, p. 228).”

Com a finalidade de explicar melhor as etapas, Dolz et al (2004) explicam em um esquema, como seriam os módulos de uma SD, abaixo o modelo proposto pelos estudiosos.



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97.

Na “apresentação da situação”, os autores explicam que nela o professor irá apresentar o gênero textual a ser trabalhado, de forma detalhada com o intuito de ser elaborado um texto inicial, oral ou escrito correspondente ao gênero mostrado. Seria então a “primeira produção” dessa SD. Essa produção inicial irá servir de base para o professor a respeito do que dever ser melhor trabalhado, identificando as necessidades desses aprendizes para serem melhoradas (SILVA, 2018).

Já nos módulos as atividades trabalhadas servirão para sanar quaisquer dificuldades em relação ao gênero estudado, assim aprofundando as habilidades trabalhadas em cada módulo. A “produção final” é para que o aluno coloque em prática tudo que foi estudado durante os módulos, servindo também como forma de avaliação somativa para o professor. (DOLZ et al, 2004).

Nesse sentido, pensar em uma SD de LI que contemple o cotidiano do aluno, e como ela pode ajudá-lo em seu contexto sócio interacional, é uma tarefa árdua para o professor, pois “dadas as dificuldades que os discentes têm em manejar a língua materna em situações de reflexão e gerenciamento de sua própria aprendizagem. Isso requer do professor constante planejamento e replanejamento das atividades desenvolvidas com a turma” (VIEIRA et al, 2015, p. 12).

No entanto, é possível que através das SD o aluno de EJA aprenda inglês pois:

[...] tem a oportunidade de aprender o conteúdo linguístico, de forma natural por meio dos módulos, ao passo que também constrói relações importantes com outra cultura e reafirma a sua própria identidade cultural. A diversidade de gêneros também amplia no aluno a capacidade de uso da língua materna, e oportuniza a reflexão acerca dos temas atuais. (SILVA, 2018, P. 54)

É interessante propor para esses alunos como já foi mencionado, que as SD estejam de acordo com o seu contexto de vida, com atividades de fácil entendimento para esse aluno, mas, que sigam um progresso de complexidade, é claro, sempre de acordo com as necessidades do alunado; pois a própria BNCC aposta em um ensino de línguas onde o aluno não fique preso a estruturas gramaticais, o foco sempre será a sua comunicação mesmo com falhas nesse processo. Assim, uma proposta de fácil assimilação ajudaria no planejamento do docente bem como na sua aplicação para esses aprendizes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado ao longo do artigo é possível reforçar a importância do assunto abordado, percebe-se a longa trajetória da modalidade EJA, e seus percalços para se manter até hoje atuante no Brasil. É importante conhecer a história por traz desse processo para que haja uma reflexão da relevância desse ensino para a sociedade brasileira em geral. Que esse olhar reflexivo possa direcionar para novas formas de planejamentos voltados especificamente para essa modalidade, como aponta Silva (2018, p. 56):

Os modelos didáticos devem favorecer o desenvolvimento da

cidadania dos sujeitos e reforçar a identidade cultural através do contato com as diversas culturas. Nas salas de aula da EJA, o ensino da Língua Inglesa deve permear a construção e fortalecimento da identidade dos alunos.

De acordo com tais perspectivas, o ensino de LI também seja tratado de forma mais responsável, que a EJA possa ter investimentos para dar suporte para o ensino desta língua que representa uma construção de significados e sentidos para os seus aprendizes sendo trabalhada de forma diferenciada através das SDs.

Ao se trabalhar com Sequência Didática no ensino de inglês na EJA, mostra a preocupação e desejo de melhores resultados no aprendizado, pois ao utilizar dos gêneros textuais nos planejamentos. Portanto, ensinar LI através de Sequências Didáticas é interessante pois de acordo com Vieira et al (2015, p.13), “a flexibilidade dos módulos e a possibilidade de inserção de novos possibilita ao professor lidar com situações inusitadas. Enfim, todas as ações didáticas convergem não só para aumentar o repertório de leitura, mas para o domínio da escrita. ”

Dessa forma, a EJA precisa levantar mais discussões que respaldem os direitos da educação da população de jovens e adultos, novas propostas curriculares, materiais didáticos, repensar a formação dos profissionais da área, é preciso investimento para que esse ensino seja efetivo em seus objetivos propostos, já que é uma modalidade que passou por tantas restrições e embates. Assim, tratar o ensino com prioridade, ainda mais um que está de fato para ajudar a população mais carente com certeza não é prioridade daqueles que detêm o poder, porém Santos (2006) nos diz que, temos que fazer um esforço para a reinvenção da emancipação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, CORSO, Adriana, Ângela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais.** In: XII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, Curitiba, 2015.

ARCE, A. O. **Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar:** em defesa do trabalho voluntário. Cadernos CEDES, Campinas, v. 28, n. 76, p. 379-403, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Editora Vo-

zes Limitada, 2017.

BRASIL. **Senado Federal**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago.

BRASIL, **MEC. SETEC/PROEJA**. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 de novembro de 2020.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DE MOURA, Raimunda Rosineide et al. ENSINAR A LER E A ESCREVER: O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. **REVISTA ANTHESIS**, v. 3, n. 6, p. 39-52, 2015.

DE JESUS SILVA, Valdirene Rover; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ENSINAR O GÊNERO TEXTUAL CAUSO IBAITIENSE. **REVISTA ANTHESIS**, v. 5, n. 9, p. 163-176, 2017.

DOLZ, J. NOVERRAZ. M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. 3ª. Ed. SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2013.

FÁVERO, O; RIVERO, J. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: atlas, 1999.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. De 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

SILVA, Ramon Bernardo da. **O ensino de língua inglesa no contexto da EJA: uma reflexão sobre a proposta de sequência didática e o uso de gêneros textuais**. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-49.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

O FAZER DOCENTE E PEDAGÓGICO NO MOMENTO ATUAL: DISCUTINDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE EXTENSÃO DE LIBRAS NA PANDEMIA

*Marcia Rebeca de Oliveira*⁸

RESUMO

Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa realizada com alguns professores que participaram de um curso de extensão de Libras, na modalidade *online* e que estão atuando no ensino remoto, devido ao atual momento pandêmico, na linha de pesquisa educação, inclusão e suas tecnologias. O texto versa sobre os desafios encontrados e enfrentados por docentes e profissionais da educação que estão adequando suas casas e suas vidas para essa modalidade de ensino, devido a mudança educacional emergencial, ocasionada pela covid 19. Eles também estão aproveitando as formações *online* para se capacitarem e aperfeiçoarem-se em diversas áreas. A investigação teve como objetivo analisar como eles estão aproveitando as oportunidades de novas formações e concomitantemente, quais são as dificuldades e desafios enfrentados, nesse momento tão atípico que através do processo de ensino e aprendizagem remoto, busca-se mitigar os impactos educacionais negativos causados pelo novo coronavírus. A metodologia utilizada foi baseada numa pesquisa qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada enquanto procedimento metodológico.

8 Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Graduada em Licenciatura em Letras/Libras. Especialista em Educação Inclusiva, Ensino de Libras, Comunicação Alternativa e Tecnologias Assistivas. Mestre em Ciências da Educação. Tradutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, certificada pelo Prolibras. Doutoranda em Educação. E-mail: marciarebeca@ifba.edu.br.

Após as respostas, realizou-se uma análise dos dados para apreciação e exposição das informações coletadas. Os resultados apontaram que nesse momento pandêmico eles estão sim aproveitando as formações remotas como maneira de aperfeiçoar e descobrir novos conhecimentos, mas que, além de todo trabalho multiplicado existe uma prevalência de esgotamento psicológico e físico ocasionando muitos problemas de saúde que vão além da covid.

Palavras-Chave: Isolamento. Esgotamento psicológico. Formação. Libras.

ABSTRACT

This article is the partial result of a survey carried out with some teachers who participated in an extension course in Libras, online and who are working in remote education, due to the current pandemic moment, in the line of research education, inclusion and their technologies. The text is about the challenges faced and faced by teachers and education professionals who are adapting their homes and their lives to this type of education, due to the emergency educational change brought about by covid 19. They are also taking advantage of online training to train themselves and improve themselves in different areas. The investigation aimed to analyze how they are taking advantage of the opportunities for new training and, at the same time, what are the difficulties and challenges faced, at such an atypical moment that through the process of remote teaching and learning, it is sought to mitigate the negative educational impacts caused by new coronavirus. The methodology used was based on qualitative research, using semi-structured interviews as a methodological procedure. After the answers, an analysis of the data was carried out for appreciation and exposure of the collected information. The results showed that at this pandemic moment they are indeed taking advantage of remote training as a way to improve and discover new knowledge, but that, in addition to all the multiplied work, there is a prevalence of psychological and physical exhaustion causing many health problems that go beyond the covid.

Keywords: Isolation. Psychological exhaustion. Formation. Pounds.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus trouxe mudanças significativas a sociedade, repentinamente e de forma brusca em prol de manter vidas. Adaptações sociais, psicológicas, econômicas, pessoais, familiares e educacionais foram necessárias em todo o mundo. O objetivo principal desse artigo é investigar os impactos que a obrigatoriedade do ensino remoto, proposto devido ao isolamento social, trouxe para os professores e profissionais da educação. Também entender como eles tem aproveitado as possibilidades de formações iniciais e continuadas que foram oportunizadas de forma *online*, pelo ensino remoto, através de *lives*, cursos ead, formações pelo *youtube*, *google meet*, *zoom*, *classroom* bem como outros aplicativos sem saírem de casa.

Como a missão do Instituto Federal da Bahia - IFBA é “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (IFBA, 2021), mesmo na pandemia e de forma remota, projetos de extensões continuaram em andamento, oferecendo formação continuada a população, compreendendo a importância de manter o tripé ensino, pesquisa e extensão em pleno funcionamento.

Uma dessas formações foi um curso de Libras que objetivava ensinar Libras e cultura surda aos professores em geral, bem como analisar como eles estavam trabalhando nesse período remoto com os discentes com e sem deficiência e os surdos.

O curso teve a duração de 03 meses, iniciando em março e finalizando em junho de 2021, uma vez na semana pelo *google meet* de forma síncrona, ou seja, a professora de Libras e os docentes e profissionais de educação *online* ao mesmo tempo juntos, e, de forma assíncrona pelo *classroom*, uma ferramenta *online* gratuita que visa auxiliar professores, alunos e ambientes escolares, com um espaço para a colocação de materiais que subsidiarão as aulas virtuais. Nele foram disponibilizados vídeos, links, artigos e livros em PDF para o aperfeiçoamento dos estudos.

O ensino remoto diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial. Nesse caso, os estudantes têm aulas virtuais no mesmo horário em que estariam presentes na instituição de ensino, respeitado

o percentual de tempo previsto no normativo institucional e no plano pedagógico do curso. A EaD, por sua vez, também utiliza as plataformas digitais, mas tem seu formato próprio de ensino-aprendizagem. “É uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente. E possui uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto. (IFBA,2021, p. 01).

Durante alguns desses encontros, foi possibilitado, o debate sobre como estes docentes e profissionais da educação, estavam lidando com o ensino remoto e suas tarefas diárias, proporcionando assim, que acontecesse uma pesquisa com entrevistas, conforme entendimento de Gil (1999), constitui-se em um:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimento científico, ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1999, p. 45).

Através dela, eles expressaram as dificuldades que estão tendo em ensinar aos discentes com e sem deficiência, aos surdos, e o desânimo mental que essa situação atípica com a inserção do novo coronavírus na sociedade tem causado. Também citaram a tentativa contínua de aproveitarem o tempo que podem para se aperfeiçoarem.

Apesar dos diversos aspectos pesquisados no curso de extensão, como o trabalho remoto com alunos com deficiência e os surdos, esse artigo focará apenas nas dificuldades enfrentadas com a aplicação das aulas remotas, deixando os outros pontos para pesquisas futuras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No início do ano de 2020, o mundo passou a conviver com um surto epidemiológico que modificou drasticamente a vida social e psicológica das pessoas. As restrições impostas pelo distanciamento social causado pelo novo coronavírus possibilitou que essa pandemia mundial modificasse completamente os paradigmas socioeducacionais.

Segundo (Brasil, 2021) o coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias, conhecida desde a década de 1960. Um

novo coronavírus foi descoberto em trinta e um de dezembro de dois mil e dezenove, após casos registrados em Wuhan, na China. Essa doença foi chamada de Covid-19 ou Sars-Cov-2.

Trata-se de uma pneumonia fortemente perigosa com sério comprometimento da capacidade respiratória sendo altamente contagiosa. Com a gravidade dessa enfermidade e sem a possibilidade de uma cura instantânea, mudanças na vivência das pessoas e a necessidade de adaptação à situação atual ocasionaram medidas restritivas.

De acordo com Brasil (2021) uma das medidas necessárias adotadas foi o distanciamento social. Ele previa parâmetros necessários para a redução da curva dessa doença. Entre eles, se tornou indispensável que fossem evitadas as aglomerações a fim de se manter uma distância mínima de um metro e meio a dois metros, entre as pessoas.

Alguns lugares que o índice de infecção, contágio e mortes foram extremos, foi adotado o isolamento social. Ele tem o propósito de controlar o contágio, tendo efeito direto sobre o número de contaminados, diminuindo a necessidade de internações e conseqüentemente das mortes pelo Covid-19, (BARRETO 2020). Essa medida restritiva e necessária ocorreu impedindo através de decretos, decisões municipais e estaduais que as pessoas saíssem de suas casas, a não ser nos casos dos trabalhadores da linha de frente, como médicos, enfermeiros entre outros profissionais, ou em situação de emergência, evitando assim a propagação do vírus pelo contato social.

No caso dos cidadãos acometidos pela doença ou com suspeita dela, com os sintomas físicos que frequentemente envolviam tosse, febre e dificuldades respiratórias (CARVALHO, MOREIRA, OLIVEIRA, LANDIM, & ROLIM NETO, 2020) estes deveriam ficar de quarentena e isolados por quatorze dias, que é o período de incubação, o tempo para o vírus se manifestar no corpo.

A letalidade desse vírus é tão extensa que no dia vinte e oito de setembro de dois mil e vinte e um, quando esse artigo estava sendo escrito, segundo Brasil (2021), só aqui, foi quantificado mais de quinhentos e noventa e cinco mil óbitos.

De forma repentina as medidas para contenção desse vírus mudaram drasticamente a vida da sociedade e, de repente, seus lares passaram

a ser academias, escritórios, restaurantes, escolas, cursos, sala de aula de graduações e pós graduações, entre tantas coisas, mas também expôs uma vulnerabilidade social e psicológica gravíssima.

Com o decorrer do tempo, na luta árdua de sobreviver e não espalhar o vírus o distanciamento social também trouxe vários problemas psicológicos como estresses, depressão, ataques de pânico e ansiedade decorrente da mudança de vida súbita, do confinamento social e das informações de tantas histórias drasticamente finalizadas pela doença.

ADAPTAÇÕES EMERGENCIAIS EDUCACIONAIS

A evolução das tecnologias e das redes de comunicação, nunca antes foram tão valorizadas. Como maneira de se adaptar as mudanças abruptas que a existência da covid passou a ocupar na sociedade, diversas categorias precisaram se reinventar, entre elas a educação e seus profissionais.

Estes precisaram fazer ajustes e adaptações emergenciais educacionais a fim de possibilitar que continuassem a ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, antes dentro das salas de aula e agora dentro dos próprios lares. Entre as ações realizadas, houve a adoção continua da educação a distância e/ou do ensino remoto. Brasil (2017, p. 1) entende que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Assim mediado pelas tecnologias, a sala de aula passou a ocupar os lares daqueles que eram possíveis, possibilitando que a mediação de ensino e aprendizagem continuassem. E o “modelo de aula remota, seguindo tendências similares à implantação já praticada do ensino à distância, mas sobre o aspecto de ser *online*, ou seja, aulas ao vivo em tempo real, passaram a ser utilizadas em caráter emergencial.” (BARBOSA; VIEGA; BATISTA, 2020, pág. 257).

Paralelo a essa situação, formações iniciais e continuadas puderam auxiliar os professores e profissionais da educação remotamente, com o auxílio de cursos que antes pela limitação do tempo e distância para muitos, não era possível.

CURSO DE EXTENSÃO DE LIBRAS DE FORMA REMOTA

Na sociedade brasileira a maioria das pessoas se comunicam através do canal oral-auditivo, onde utilizando-se da boca e dos ouvidos, podem traçar uma comunicação significativa.

Em paralelo a isso, existe uma minoria linguística significativa de milhares de pessoas que utilizam o canal gestual-visual para se comunicarem, essas pessoas são os surdos. No Brasil, no ano de 2002, depois de muitas lutas e momentos históricos diversos, foi sancionada a Lei, de nº 10.436, de 24 de abril com o objetivo de possibilitar que eles tenham seu direito linguístico respeitado. Essa, no seu artigo primeiro pontua que: “ é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados». A aprendizagem dessa língua oportuniza a acessibilidade linguística.

Após o reconhecimento dessa lei, a disseminação de Libras aumentou, e alguns Institutos Federais, passaram a ofertarem o ensino dela com o papel de possibilitar a acessibilidade, o direito linguístico e a inclusão de todos com seus direitos legais garantidos. A Língua de Sinais para Fernandes (1998, p. 2) “é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais”, por isso, é necessário bastante estudo e pesquisas para conseguir assimilá-la e aprendê-la.

A atual pandemia, causada pela disseminação mundial do vírus Sars- Cov-2, tem gerado problemas irreparáveis para a sociedade, e com o objetivo de mitigar esses danos, aproveitando o momento em que algumas pessoas estão em casa e dispõe de tecnologias digitais, foi proposto e aceito na coordenação de extensão, um curso básico de Libras. O objetivo era ensinar as pessoas ouvintes como conversarem com as pessoas surdas, e também difundir os conhecimentos a respeito da Língua de Sinais Brasileira, respeitando as características culturais, funcionais,

linguísticas e estruturais de forma a possibilitar uma comunicação eficaz na comunidade surda.

O FAZER PEDAGÓGICO NO MOMENTO ATUAL

Especificamente se tratando de professores e profissionais da educação, a implementação obrigatória das aulas remotas como única modalidade possível para compartilhar o conhecimento respeitando o isolamento social, trouxe preocupações, estresse, desânimo e possibilidade de novas aprendizagens. Tanto que Moreira; Monteiro enfatiza:

É necessário conhecer os softwares, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito, porque na realidade o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas. (MONTEIRO; MOREIRA, 2012)

O papel pedagógico do professor sempre foi fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Goulão, pontua que:

O professor, mais do que transmitir conhecimentos, deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia. O professor deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva. (GOULÃO, 2012).

Com a pandemia e a utilização do ensino remoto, obstáculos e possibilidades passaram a fazer parte ainda mais da vida desses educadores, mas do que apenas preparar suas aulas, agora o desafio para alguns era aprender como manusear os recursos digitais disponíveis e torna-los atrativos aos discentes.

Muitos professores se transformaram em youtubers, onde precisavam gravar suas aulas, torna-las ainda mais interessantes, expandir de forma agradável os conteúdos, obrigando-os a assumir novas funções que anteriormente não eram tão necessárias e ter que conviver com a análise crítica de familiares e da sociedade em geral.

Isso resultou para muitos deles, numa carga severa e um sofrimento psicológico considerável, devido a cobrança e ao excesso de atividades

dentro de suas casas. “A saúde física das pessoas e o combate ao agente patogênico são os focos primários de atenção de gestores e profissionais da saúde, de modo que as implicações sobre a saúde mental tendem a ser negligenciadas ou subestimadas (ORNELL, SCHUCH, SORDI, & KESSLER, 2020)”. Com essa sobrecarga emocional adicionada a vida dos professores, o adoecimento mental passou a fazer parte de forma mais intensa das suas vidas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Durante a realização do curso de extensão de Libras os professores e profissionais da educação que o fizeram foram convidados a realizar uma entrevista e responderem um formulário previamente estruturado no qual o objetivo era descobrir se eles estavam aproveitando o tempo da pandemia para realizarem outras formações iniciais e continuadas *onlines*, como o curso de extensão de Libras do IFBA, e quais eram os sentimentos deles durante esse percurso no processo de ensino e aprendizagem de forma remota.

Eles responderam o questionário e foi aproveitado alguns momentos do curso para que dessem uma entrevista dizendo como estavam se sentindo com essa mudança drástica e emergencial de ter suas salas de aulas dentro do contexto da intimidade de seus lares. Diante dos expostos muitas coisas foram pontuadas.

ANÁLISE DOS DADOS

No curso e em parte do que foi dito nas entrevistas, as frases mais utilizadas nesse momento pandêmico que passaram a ser recorrentes entre todos foram: “estão me ouvindo?”, “desculpa a internet caiu?”, “travou gente?”, “seu microfone está fechado”, “professora a senhora está aí?” “desculpa pessoal fiquei sem internet”, “travou, você poderia repetir, por favor”, “a senhora caiu,pró?”, entre outras.

O desafio de tornar o curso atrativo com metodologias práticas foi ainda mais desafiador e os entraves tecnológicos afetaram parte da eficácia dele, mesmo assim, a recompensa de compartilhar o ensino de uma nova língua aos profissionais de educação bem como a empatia e solidariedade dispensada ente todos em um momento tão difícil, motivo-os

a continuarem fazendo o seu melhor.

Eles expressaram gratidão as possibilidades que estão tendo nesse momento de terem formações iniciais e continuadas em diversos aspectos que antes não tinham e de mesmo dos seus lares poderem aprender violão, aprender outra língua, entenderem de leis específicas, e conhecerem e conversarem com palestrantes renomados que eles jamais pensariam ser possíveis.

Sobre a experiência de estarem participando efetivamente como base do ensino remoto, possibilitando as aulas *online*, vários pontos negativos foram citados pelos entrevistados.

Muitos tiveram que sentir o quanto seu trabalho foi minimizado pela sociedade e pelos familiares dos discentes, mesmo tendo que gravar aulas, preparar slides, aprender como usar os meios tecnológicos, fazerem postagens em grupos do zap, receberem mensagens em horários diversos inclusive nas madrugadas e finais de semanas, criarem roteiros de atividades lúdicas, readaptarem suas metodologias, estudarem como utilizar diversos aplicativos, fazerem relatórios, participarem de dezenas de reuniões, corrigirem atividades enviadas com fotos de baixas resoluções, registrar os conteúdos, perder dias de relatórios de trabalhos devido a algum problema no computador.

Comprarem materiais como luminárias e notebook com preços elevados devido a procura, editarem vídeos, elaborarem matérias, lançarem notas bem como cuidar dos afazeres domésticos, ser interrompidos pelos filhos humanos e de quatro patas, que tiveram a escola invadindo suas casas, lidar com as perdas de conhecidos, com a doença que muitos foram acometidos, com os relatos de dores de seus alunos bem como ver a vulnerabilidade social atingir profundamente os mais pobres, foram alguns dos muitos pontos citados pelos professores e profissionais da educação.

Toda essa carga emocional e física levou a quase todos os cursistas entrevistados, comentarem dos seus problemas psicológicos elevados como o estresse, a depressão, os ataques de pânico, a ansiedade, o uso de medicamentos antidepressivos, a impotência para consolar os outros e a si, e a falta de motivação e vitalidade devido a saudade que coisas simples como abraços e sorrisos presenciais traziam.

Quase todas as entrevistas foram movidas pelo choro dos participantes e o desabafo de quão pesado tem sido a mudança de vida súbita, decorrente do confinamento social e das informações de tantas histórias drasticamente finalizadas pela doença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas e o curso de Libras tornaram-se um momento inspirador de ajuda mútua. Relatos tão iguais de pessoas tão diferentes e da percepção de como o adoecimento emocional acometeu mesmo aqueles que não tiveram o vírus.

Eles estão tentando como podem mitigar as dores desses momentos, através de formações e informações *online*, terapias, grupos de autoajuda e apoio a aqueles que precisam, mas é impossível não notar que existe uma prevalência de esgotamento psicológico e físico ocasionando muitos problemas de saúde para além da covid.

Quão urgente são as palavras de Paulo Freire em sua terceira carta pedagógica:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” (FREIRE,2000, p. 67).

Nessa perspectiva, a educação não pode restringir-se aos problemas atuais, por isso, é necessário que ações de intervenções para a promoção de saúde mental e bem-estar desses profissionais sejam direcionadas, na tentativa de diminuir os efeitos adversos do isolamento e o sofrimento psicológico cobrado pela carga emocional que é de se manter firme e compartilhar conhecimento com todos os discentes nesse momento pandêmico.

Mesmo com todos os entraves, o curso de extensão *online* de Libras proporcionou uma aprendizagem significativa da língua e uma troca de conhecimento prático sobre como lidar com o adoecimento mental que esse momento tenebroso tem causado a todos. Várias tentativas

individuais tem sido utilizadas a fim de mitigar o efeito devastador dessa pandemia, e com certeza, mesmo de forma remota e muitas vezes sendo desvalorizados, os professores e os profissionais da educação persistem em colaborar para que o processo de ensino e aprendizagem amenize as dores causadas nesse momento.

Ficou perceptível que dores inimagináveis passaram a permear a vida de todos eles, mas faz-se refletir em quão atuais são as palavras de Freire (1979, p.84): quando diz que a: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, por isso, ações individuais e conjuntas precisam ser tomadas e continuadas. Que através de um ensino com equidade permaneçamos fazendo nossa parte para uma Educação que nos acalente agora proporcionando um pós pandemia mais humano e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATTISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. **Aulas presenciais em tempos de pandemia**: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BARRETO, Mauricio L. et al. **O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil?** Revista Brasileira de Epidemiologia, Rio de Janeiro, v. 23, e200032, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-549720200032>.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, 26 maio 2017a, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de outubro de 2001. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Como é definido um caso suspeito de**

coronavírus?. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#tratamento>. Acesso em: 28 set. 2021.

Carvalho, P. M. M., Moreira, M. M., Oliveira, M. N. A., Landim, J. M. M., & Rolim Neto, M. L. (2020). **The psychiatric impact of the novel coronavirus outbreak**. *Psychiatry Research*, 286(112902), 1-2. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112902>.

Felipe Ornell, primeiro autor do artigo intitulado “‘ Medo pandêmico ’e COVID-19: carga e estratégias de saúde mental” (<http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>), publicado no Brazilian Journal of Psychiatry em 2020 na modalidade ahead of print, inadvertidamente deixou de informar uma de suas afiliações, a saber, IBGEN Business School, Grupo Uniftec, Porto Alegre, RS, Brasil.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

GOULÃO, M.F. **Ensinar e aprender em ambientes online: Alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s)**. In: J. A. MOREIRA; A. MONTEIRO (Orgs.) **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**. Porto: Porto Editora, p.15-30, 2012.

IFBA Instituto Federal da Bahia. Disponível: <https://www.99jobs.com/ifba-instituto-federal-da-bahia>. Acessado em: 28 de setembro de 2021.

Instituto Federal da Bahia. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia>. Acessado em: 28 de setembro de 2021.

Ministério da Saúde. (2020a). **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19)** Recuperado de <https://covid.saude.gov.br/>» <https://covid.saude.gov.br/>.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem.

In: MONTEIRO, A. et al. (Coord.). **Blended learning em contexto educativo**: perspectivas teóricas e práticas de investigação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 33-58.

MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. Apresentação. In: MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (Org.). **Educação a distância e Learning na web social**. Santo Tirso: White Books, 2014. p. 17-22.

ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO AVALIATIVO SOBRE A META 3 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

*Adriana Martins de Oliveira*⁹

*Francisca do Nascimento Pereira Filha*¹⁰

*Maria das Graças da Silva Reis*¹¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar em que medida as estratégias 3.1 e 3.9 da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tem atendido as demandas as quais se propõem, durante os cinco primeiros anos de sua vigência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, em que discorrerá primeiramente acerca da contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil, principalmente nos últimos vinte anos - desde a LDB nº 9394/96 até a promulgação da

9 Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC). Mestra em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4978167784063208>. ORCID: 0000-0001-7842-993X. E-mail: adriana.oliveira@ufac.br.

10 Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Rio Branco (UFAC), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. ORCID: 0000-0002-7102-4814. Lattes: 5179390414267767. E-mail: francisca.filha@ufac.br.

11 Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC), Mestra em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre – UFAC/AC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. ORCID: 0000-0001-5169-1591. ID. Lattes: 5128042306177895. E-mail: gracareis.czs@gmail.com.

Lei 13.415/17 da atual reforma do Ensino Médio-, período em que três importantes acontecimentos definem os sentidos e as finalidades desta etapa final da escolarização básica. Posteriormente, discute-se o processo pelo qual o expressivo aumento de demanda por matrículas no Ensino Médio ocorrido entre os anos 1990 e 2004 ganha espaço na agenda pública, de maneira a ser inserida no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e finalmente, realiza-se uma análise da eficácia objetiva das estratégias 3.1 e 3.9 da meta 3 do PNE, a partir dos indicadores retirados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2019) e do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020). Os resultados desta análise apontam a ineficácia destas estratégias durante os cinco primeiros anos de vigência do Plano, haja vista que as demandas às quais se propuseram, não foram alcançadas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the extent to which strategies 3.1 and 3.9 of goal 3 of the National Education Plan (PNE 2014-2024) have met the demands they propose, during their first five years of validity. It is a qualitative research, bibliographical and documentary, in which it will first present a historical contextualization of High School in Brazil, mainly in the last twenty years - from LDB No. 9394/96 to the enactment of Law 13.415/17 of the current Secondary Education reform-, a period in which three important events define the meanings and purposes of this final stage of basic schooling. Subsequently, the process by which the expressive increase in demand for enrollment in secondary education that occurred between the 1990s and 2004 is discussed in the public agenda, in order to be inserted in the National Education Plan (2014 – 2024) and finally, an analysis of the objective effectiveness of strategies 3.1 and 3.9 of goal 3 of the PNE is carried out, based on indicators taken from the Educational Data Laboratory of UFPR, from the School Census of MEC/Inep (2019), as well as from the 3rd Cycle Report Monitoring the Goals of the National Education Plan (2020). Keywords: Educational Policies. High school. National Education Plan.

Keywords: Educational Policies. High School. Education Plan.

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação escolar no Brasil está configurado na meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, que trata do processo de escolarização da juventude de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade. Neste sentido, o Plano estabelece na referida meta, a universalização do atendimento escolar para toda a população desta faixa etária até 2016, bem como a elevação da taxa líquida de matrículas¹² no Ensino Médio para 85% até o final do período de vigência do Plano (BRASIL, 2015). Das 14 estratégias que contemplam a meta 3, por questões meramente didáticas, no sentido de melhor nos aprofundarmos na análise, mas também por considerá-las imprescindíveis para a oferta de um Ensino Médio de qualidade para toda a juventude, selecionamos as **estratégias 3.1 e 3.9**, que serão discutidas no item 4.1 deste trabalho.

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo, aferir em que medida tais estratégias têm correspondido às demandas as quais se propuseram, durante os cinco primeiros anos de vigência do PNE 2014-2024. Segundo Figueiredo e Figueiredo (1986), a avaliação de metas se constitui na forma mais simples e difundida das políticas educacionais, sendo geralmente realizada pelos próprios órgãos responsáveis pela execução da respectiva política, com o intuito de demonstrarem o cumprimento das expectativas referentes ao volume e à qualidade de produto. Nesta perspectiva, o critério de sucesso utilizado é o da eficácia objetiva, dito de outro modo, “se as metas atingidas são iguais, superiores ou inferiores às metas propostas” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 112).

Este artigo apresenta primeiramente uma contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil a partir de 1996, ano em que é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que assegura ao Ensino Médio o status de educação básica. Com isso, tem início um intenso processo de tentativas de reformulações curriculares nas quais destacamos

12 A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

as três mais relevantes produzidas neste período, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio produzidas em 1998 (DCNEM); as DCNEM produzidas entre os anos de 2011 e 2012, em substituição às anteriores; e finalmente, o momento em que é sancionada a Lei 13.415/17 referente à atual reforma do Ensino Médio (SILVA, 2018b). Feito isso, discute-se o processo no qual a demanda por matrículas no Ensino Médio ganha espaço na agenda pública, de maneira a ser inserida no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), e por fim, realiza-se uma análise da eficácia objetiva das estratégias 3.1 e 3.9 da meta 3 nos cinco primeiros anos de vigência do PNE.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A demanda por matrículas no Ensino Médio brasileiro: contextualização histórica

O Ensino Médio brasileiro tem sido marcado historicamente por uma prática de exclusão e seletividade, de modo que inicialmente, formavam-se escolas diferentes para alunos de classes sociais também distintas. Neste sentido, durante todo o século XX, cabia aos jovens pertencentes à elite brasileira, uma formação mais geral, propedêutica, com vistas a prosseguir nos estudos posteriores, e aos jovens das camadas sociais menos abastardas, uma formação mais aligeirada, com preparação técnica para atendimento às demandas da economia industrial. Neste sentido, o ensino secundário brasileiro, carrega em sua gênese um intenso processo de disputas em torno de que tipo de jovem se pretende formar, para atender a que tipo de sociedade, caracterizando com isso uma distribuição desigual do conhecimento, que acaba por demarcar o lugar que os jovens/ as pessoas ocupam na sociedade.

Nesta perspectiva, até os anos 1920, a oferta da educação em um país de economia de base agrícola e uma população predominantemente rural não apresentava grande importância, uma vez que o modelo educacional acabava por corresponder às reais exigências daquela sociedade. Somente a partir dos anos 1930, com o processo de industrialização e urbanização do país, o contexto educacional começa a dar sinais de mudanças neste sentido. Em que pese tal reordenamento da economia,

crece a demanda pela escolarização da população, mesmo que o atendimento às exigências desta demanda tenha se configurado prioritariamente numa perspectiva quantitativa. Neste sentido, caracterizando-se como uma constante disputa entre classes sociais distintas, a evolução da educação brasileira a partir dos anos 1930, é marcada por um cenário de subserviência às normas da instabilidade, característica de uma sociedade profundamente desigual e assinalada pela herança de uma cultura aristocrática e academicista (ROMANELLI, 1986).

Mesmo com o advento da industrialização, o progresso tecnológico não se configura como a mola propulsora do desenvolvimento econômico brasileiro, trazendo com isso fortes consequências para a organização do sistema educacional, haja vista que sendo um país importador do “progresso científico”, o país não investe no desenvolvimento da pesquisa no sistema de ensino. Deste modo, essa nunca fora importante, a ponto de a demanda social sempre exigir por ensino, mas raramente por pesquisa. Assim, ao se caracterizar como um país de industrialização dependente em relação à tecnologia, a demanda por educação parte da perspectiva de uma formação de recursos humanos de atendimento às necessidades do trabalho especializado, sem que seja necessário considerar a formação de pesquisadores e cientistas. (ROMANELLI, 1986).

As mudanças nos rumos do capitalismo industrial brasileiro não são proporcionalmente acompanhadas por mudanças significativas no Ensino Médio, uma vez que mesmo com uma elevação considerável no número de matrículas neste período - 155.770 matrículas em 1935 para 4.086.072 matrículas em 1970 (ROMANELLI, 1986)- sua oferta conserva as desigualdades de classe, tornando a escolarização um elemento de segregação social, haja vista que tal expansão acontece diante de um intenso processo de exclusão dos jovens de camadas populares do sistema educacional brasileiro durante todo o século XX.

Com isso, ao marginalizar boa parte da população e não corresponder às reais necessidades de expansão econômica pelo fato de continuar a oferecer um modelo educacional ainda arcaico para o novo contexto, há uma certa defasagem entre a educação ofertada e o desenvolvimento econômico industrial. Esta defasagem acaba sendo responsável pela manutenção de um sistema educacional rígido, seletivo e excludente, mas

que, em certa medida, cumpre a função de fornecer a massa de operários semiqualeificados que respondiam às necessidades da economia, uma vez que, até então, as indústrias ainda não demandavam recursos humanos com maior qualificação no nível médio, muito menos no superior. Este “modelo” de ensino torna-se, portanto, funcional para a ordem econômica (ROMANELLI, 1986).

Contribuem para este cenário educacional, a produção de condições de dependência política, econômica e cultural do Brasil, especialmente após os anos 1960, que através da atuação de “órgãos e pessoas intermediárias brasileiras” comprometidas com o projeto societal e educacional do grande capital internacional, atuam na produção da política nacional (ROMANELLI, 1986). Estes agentes acabam por adentrar nas disputas pelas instâncias mais elevadas da política, no intuito de produzirem programas de modo que seu projeto específico seja capaz de ser realizado num conjunto social mais amplo.

Os estudos de Romanelli (1986) apontam ainda que este fomento de investimentos externos acaba contribuindo para a produção de uma condição de *dependência cultural*, que tem entre seus mecanismos, a estruturação de reformas educacionais destinadas à formação da subjetividade humana, tendo em vista a adequação das gerações aos movimentos econômico e político do capital em crise. Neste sentido, a educação acaba se tornando instrumento de que o Estado se serve para a criação de condições infraestruturais de desenvolvimento do capitalismo, bem como para a manutenção e reforço da estrutura de dominação.

De acordo com os estudos de Gomes (2000), surge diante deste contexto, a primeira grande sistematização do ensino no Brasil, a partir da Reforma Francisco Campos e das chamadas Leis Orgânicas na década de 40 - período do Estado Novo. Considerando que a partir destas determinações legais referentes ao Ensino Secundário, as crianças na faixa etária de 11 anos teriam que “escolher” entre o Ensino Secundário Propedêutico – que mantém a tradição seletiva para o ingresso no Ensino Superior, claramente destinado às elites - ou Ensino Técnico-Profissional - destinado aos mais pobres, na esperança de uma rápida inserção no mercado de trabalho, sem a possibilidade de inserção no Ensino Superior - longe de mudar o quadro de seleção e exclusão em que

se caracterizava a escolarização secundária brasileira, intensifica ainda mais tais características.

Com o processo de redemocratização do Brasil, surge pela primeira vez, na Constituição Federal de 1988, a ideia de universalizar e dar gratuidade ao Ensino Médio, de modo que apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, este passa a ser apresentado como etapa da Educação Básica. Assim, mesmo não se caracterizando como obrigatório, o fato de fazer parte deste nível de ensino, que por pressuposto deveria ser articulado e ofertado a todos, acaba por constringer e pressionar o poder público em assegurá-lo.

A partir deste contexto, percebe-se um progresso significativo na oferta do Ensino Médio, de forma que os dados do Censo Escolar apresentam em 1991 um total de 3.772.698 matrículas dos quais 1.626.570 são jovens de 15 a 17 anos. Um salto bastante significativo acontece em 2004 quando passa-se a observar um total de 9.169.357 em 2004, sendo 4.660.419 destas, composta por jovens de 15 a 17 anos (GOMES, 2020).

Torna-se válido ressaltar que mesmo ampliando a faixa etária de escolarização obrigatória até os 17 anos, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, não obriga a matrícula do Ensino Médio de jovens de 15 a 17, faixa etária considerada ideal para esta etapa de ensino. Deste modo, um jovem de 17 anos que esteja matriculado no Ensino Fundamental estaria cumprindo as prerrogativas legais, bem como um jovem de 19 anos que não tenha conseguido concluir a última etapa da educação básica, também o estaria (MARTINS, 2017).

A partir da LDB nº 9394/96 tem-se início o processo de reformas curriculares do Ensino Médio, começando pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998 (DCNEM); posteriormente a elaboração das novas DCNEM entre os anos de 2011 e 2012, em substituição às anteriores e finalmente o momento em que é sancionada a Lei 13.415/17 (SILVA, 2018b). Neste intervalo de tempo, temos no ano de 2014 uma população de 10.637.610 jovens de 15 a 17, sendo que somente 55% deles, o que corresponde a um total de 5.842.464, estavam no Ensino Médio.

Logo após as discussões acerca da elaboração de um Plano Nacional de Educação, ocorre um processo de reivindicação da sociedade

civil por políticas voltadas para a melhoria das condições de acesso e permanência dos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, o que resulta na inserção desta pauta na agenda. Vejamos como acontece este processo.

2.2. O processo de transformação da demanda por matrícula no Ensino Médio em agenda: compreendendo a trajetória de elaboração PNE (2014 – 2024)

As concepções e as políticas educacionais como um todo, se configuram como objeto de disputas entre agentes com diferentes interesses e recursos de poder, que acabam por exercer forte influência nas decisões e rumos das ações do governo. É mediante estas disputas pelas mais diferenciadas demandas que atendam aos diferentes interesses da sociedade como um todo, que a União encaminha ao Congresso Nacional a necessidade de construção de um Plano Nacional de Educação que tenha um caráter decenal. Isto acontece a partir do que fora estabelecido no artigo 87 da LDB nº 9394/96, resultando da Lei nº 10.172/2001 que regulamenta o antigo PNE (2001-2010), que na impossibilidade de se efetivar, devido à falta de recursos, recebe os vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (MARTINS, 2017).

Segundo Martins (2017), em que pese ser a trajetória do antigo PNE (2001-2010) em certa medida ilustrativa, em decorrência das questões acima elencadas, a insatisfação popular em relação à educação se torna a mola propulsora de uma forte mobilização para construção de um novo PNE a partir de 2010. Para isso, aconteceram várias conferências tanto municipais quanto estaduais, na intenção de preparar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que tinha por meta delinear dos rumos da educação brasileira. Nesta conferência, ocorrida em abril de 2010, produziu-se um documento final direcionado ao Ministro da Educação Fernando Haddad, ao mesmo tempo em que a sociedade civil pressionava os parlamentares, de maneira que até chegar no Senado Federal, este texto sofre várias emendas, que resultam em uma segunda versão do plano, a partir de várias reformulações. Feito isso, é promulgado o texto da Lei 13.005/2014, que estabelece o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, depois de tramitar por quatro anos no Congresso Nacional.

3 METODOLOGIA

A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental. O documento analisado é o Plano Nacional de Educação (2014 – 2014), especificamente a meta 3, que se refere ao Ensino Médio. Ao contemplar a necessidade de universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016 e elevar até o final do período de vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, a meta 3 estabelece um total de 14 estratégias, das quais apenas duas delas serão analisadas neste trabalho. Nossa escolha por apenas duas estratégias deu-se não apenas a partir de uma finalidade meramente didática, com vistas a possibilidade de analisá-las com maior profundidade, mas por considerá-las imprescindíveis para a garantia de um Ensino Médio de qualidade para toda a juventude.

O percurso cronológico da investigação inicia-se com uma análise da contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil, priorizando o período pós LDB nº 9394/96 até a promulgação da Lei 13.415/17. Posteriormente, discute-se o processo pelo qual o expressivo aumento de demanda por matrículas no Ensino Médio ocorrido entre os anos 1990 e 2004 ganha espaço na agenda pública, de maneira a ser inserida no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e finalmente, realiza-se uma análise da eficácia objetiva das estratégias 3.1 e 3.9 da meta 3, a partir dos indicadores retirados, do Censo Resumo Técnico do Censo da Educação Básica MEC (2019) e do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2020).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Um olhar sobre as estratégias 3.1 e 3.9 da Meta 3 do PNE (2014-2024): estudo avaliativo

a) **Estratégia 3.1-** institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte,

garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.

A mais recente iniciativa do governo federal referente a esta estratégia é a Reforma do Ensino Médio que resultou da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que resulta na Lei 13.415/17. Esta lei fomenta o Programa Ensino Médio em Tempo Integral e modifica a LDB 9.394/96, bem como a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (MARTINS, 2017).

Mesmo ganhando maior relevância a partir de 31 de outubro de 2016, exatamente uma semana após a apresentação da MP nº 746/16, com o movimento de ocupação dos jovens nas escolas secundárias no Paraná, espalhando-se por mais de 1200 escolas em 22 estados brasileiros (STEIMBACH, 2018), as discussões acerca da reforma do Ensino Médio já haviam iniciado desde março de 2012, no âmbito do Poder Legislativo, quando foi criada uma comissão especial, com a finalidade de realizar estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio na câmara dos Deputados. A partir de então, foram inúmeras as audiências públicas, com a participação de entidades estudantis, sindicais, de estabelecimentos privados de ensino, de estudos e pesquisas educacionais, de secretários estaduais de educação e entidades não governamentais, para a realização de debates acerca das diretrizes para esta etapa final da educação básica, encerrando suas atividades em novembro de 2013, com aprovação de um Projeto de Lei a ser submetido à Câmara dos Deputados, o PL nº 6.840/2013 (FERRETI ; SILVA, 2017).

Embora tenha acontecido uma extensa e rica história de debate legislativo a respeito desta temática, o poder executivo faz a opção pela Medida Provisória nº 746/2016. Mesmo sendo bastante questionada por parlamentares e instituições da sociedade civil ligadas à educação, o poder executivo apresenta em seus argumentos em defesa desta MP, a urgência para a reforma do Ensino Médio e o fato de que o texto da MP, no que se refere à reorganização desta etapa final da educação básica, era muito semelhante ao do substitutivo ao Projeto de Lei (MARTINS, 2017). Outro motivo alegado para a urgência na referida reforma, foi o

combate aos altos índices de evasão no Ensino Médio por conta da falta de interesse dos jovens pelo currículo, considerando com isso, que o abandono escolar estava diretamente relacionado a este fator.

Com base nestas prerrogativas, ao alterar o artigo nº 36 da LDB 9394/96, a MP nº 746/16 abre a possibilidade de flexibilização do currículo:

Art. 36 (redação dada pela Lei 13.415/17) - O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, MEC, Lei 13.415, 2017).

Deste modo, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada pelo Ministério da Educação em 14 de dezembro de 2018, assegura que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Todas as demais são apresentadas em áreas, podendo ser (ou não) ofertadas pelos sistemas de ensino. (SILVA, 2018a). Tal obrigatoriedade é justificada pelo MEC com base nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Essa redução não apenas no currículo do Ensino Médio, mas principalmente na formação geral dos estudantes, deixa claro a finalidade de que esta etapa da educação básica passa a ter a partir da atual reforma. Uma finalidade não de formação geral e integrada que permita a essas juventudes a compreensão/transformação da sociedade em que vivem com vistas ao exercício pleno da cidadania – no sentido de educação básica preconizada pela LDB e proposta nesta estratégia no PNE –, mas com a finalidade limitada de atender os critérios de desempenho das avaliações em larga escala.

Outro aspecto abordado nesta reforma trata da promessa de se expandir progressivamente o tempo de escolarização do Ensino Médio de quatro para sete horas por dia. Relacionando a existência de 20.452 (CENSO ESCOLAR, 2019) escolas públicas que ofertam o Ensino Médio no Brasil, 28.860 escolas existentes no Brasil – responsáveis pela oferta de 87,5% de todas as matrículas desta etapa de ensino - com o anúncio de verbas pelo governo para a implementação do tempo integral

em caráter experimental destinado a apenas 572 destas escolas nos primeiros quatro anos de vigência desta política, torna-se no mínimo questionável o processo de operacionalização do tempo integral em todas as escolas, principalmente se considerarmos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 que congela os gastos públicos com saúde e educação pelos próximos 20 anos.

Mesmo sendo uma medida, em certa forma positiva, dados do Censo Escolar de 2015 demonstram que apenas 3% das 19.113 escolas de ensino médio naquele período foram contempladas com esta ação (MARTINS, 2017).

Compreendendo que a educação em tempo integral exige, além de vários outros fatores internos e externos à escola, que esta tenha no mínimo, uma estrutura física adequada para um atendimento que atenda às suas prerrogativas pedagógicas, uma breve análise das condições estruturais de nossas escolas secundárias públicas demonstram quão longe estamos de conseguir este êxito. Neste sentido, dados do Censo Escolar (2019) evidenciam que 11,2% das escolas não têm rede pública de abastecimento de água, sendo os estados do Acre, Amapá e Amazonas os que apresentam menor cobertura dessa modalidade de abastecimento (CENSO ESCOLAR, 2019, p. 74); 13,1% das escolas não possuem biblioteca ou sala de leitura. Em relação à acessibilidade, apenas 62,9% das escolas têm banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (CENSO ESCOLAR, 2019, p. 76); as quadras de esportes estão presentes em 73,1% delas. Os dados apontam ainda que em relação aos recursos tecnológicos como projetor multimídia, computadores de mesa para os alunos e internet, são encontrados respectivamente, 83,1%, 78,7% e 90,2%.

Diante deste cenário, a atual reforma do Ensino Médio, configura-se como um ataque às últimas conquistas do Ensino Médio na perspectiva da formação unitária e integrada, retomando-se o velho contexto das reformas curriculares do período da Ditadura Civil-Militar. A este respeito, Frigotto e Ramos (2016) enfatizam:

Vê-se, assim, o caráter manipulatório da publicação antecipada da MP em relação à conclusão da BNCC, dada a influência de seu conteúdo pelo ideário conservador da MP, a qual foi convertida no Projeto de Lei. nº 34/2016. Trata-se, assim, de um movimento que tem na caneta do executivo a sua objetividade, mas na verdade

representa a vontade de conservadores na sociedade brasileira. A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (FRIGOTTO; RAMOS, 2016, p. 37).

Além dessas questões, embasados na ideia de que a universalização da educação seria responsável pela igualdade social, sem considerar outros fatores diretamente relacionados a esta demanda, concentram-se as forças para que todas as pessoas tenham acesso à educação, mesmo que para atingir este objetivo, torne-se necessário a realização de acordos entre o público e o privado, proporcionando assim, um esvaziamento do Estado de Bem- Estar Social e canalizando tais políticas para o setor privado da economia, em prol do fortalecimento dos ditames mercadológicos. A este respeito Ferretti e Silva (2017) salientam:

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 396)

Os meios de comunicação têm veiculado com bastante frequência, propagandas acerca do “Novo” Ensino Médio, partindo do pressuposto de que este dará aos jovens a possibilidade de poderem escolher o que querem estudar a partir de seus interesses pessoais e “necessidades” para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Estas propagandas se configurarem em falácias que não traduzem a realidade dos possíveis impactos que a atual reforma poderá causar nas escolas e em especial na

formação escolar básica dos estudantes, haja vista que, com seu arranjo curricular, a reforma altera a oferta dos eixos de formação que a escola e os sistemas de ensino poderão definir a partir de suas condições reais para tal, e não a partir dos interesses dos alunos. Isso porque em seu Art. 36, a Lei 13.415/17 assegura que “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Com base nisso, caso não exista professores para algum(s) dos componentes curriculares da base nacional, o sistema de ensino terá respaldo para não ofertar o(s) itinerários formativos dos quais não disponha de docentes devidamente habilitados. Este critério vai totalmente de encontro com o que é proposto na estratégia 3.1, no que diz respeito especificamente ao fomento de práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, com conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte.

Na verdade, ao invés de realmente facilitar a entrada no mercado de trabalho, e principalmente, proporcionar uma formação mais ampliada que possibilite a constituição de jovens que efetivamente compreendam o mundo em que vivem a assim tenham uma participação ativa e crítica em seu processo de construção e transformação, a Lei 13.415/17 acaba por condenar a maioria dos jovens dos setores sociais mais pobres, ao trabalho simples e de valor econômico irrelevante, corroborando com isso, com o acirramento das desigualdades educacionais.

Passemos à segunda estratégia do PNE a que nos propomos analisar:

b) Estratégia 3.9- promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola até 2016, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude.

Para o tratamento da eficácia objetiva até agora alcançados por esta estratégia, precisamos dispor dos dados gerais da população de 15 a 17 anos, bem como do número de matrículas destes. Considerando que a

meta 3 do PNE é universalizar até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até 2024 (final da vigência do Plano) a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para 85%, torna-se válido salientar que a universalização do acesso à escola desses jovens ainda não foi alcançada em nenhuma das regiões do país, visto que, em 2019, 7,1% deles ainda não frequentava a escola ou não havia concluído a educação básica (BRASIL, MEC, Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, 2020). Em relação à elevação da taxa líquida de matrículas, em 2019 tinha-se apenas 73,1% dessa população frequentando o Ensino Médio ou já concluído a Educação Básica. Torna-se importante ainda ressaltar que a maior parte das matrículas do Ensino Médio brasileiro se encontra na rede pública de ensino, com 87,5%, já a rede privada fica responsável por apenas 12,5% delas. Mesmo sendo a etapa de maior expressão na rede federal, a participação do Ensino Médio é de apenas 3% das matrículas

Considerando ainda que a estratégia 3.9 tinha como objetivo a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos que se encontrava fora da escola até 2016, vale ressaltar que segundo Martins (2017), não existe um programa nacional com o objetivo de promover a busca ativa dos jovens de 15 a 17 que se encontram fora da escola. Em março de 2016, o Ministério da Educação anuncia a proposta de realização desta busca em todo o país, através de uma parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, mas segundo a informação então divulgada, o Ministério sequer possuía os endereços e os nomes das escolas frequentadas por estes jovens antes de se evadirem, não havendo, portanto, notícias da efetivação de tal proposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada por uma forte dualidade que acaba por selecionar os jovens que conseguem chegar, concluir e até mesmo prosseguir nos estudos posteriores. Tal seletividade e exclusão contribui para a formação de uma educação dual, de modo que aos jovens de melhores condições socioeconômicas é destinado um Ensino Médio de cunho mais propedêutico e preparatório para o ensino superior, e aos jovens pobres, resta uma escolarização de

cunho técnico profissional, que lhes garanta adentrar com maior rapidez no mercado de trabalho.

Diante deste cenário que perpassa toda a história do Ensino Médio no Brasil, subjaz uma concepção mercadológica de educação que, atrelada aos ditames do mercado financeiro, demarca o perfil dos jovens que se pretende formar. Neste sentido, por mais que os jovens brasileiros já tenham deixado evidente em vários momentos da história que a escola que eles querem, pauta-se numa concepção de educação que considera uma perspectiva de formação humana integral, tais anseios não vêm sendo contemplados ao longo da história do Ensino Médio.

Vale ressaltar que a concepção de educação defendida pelos jovens vai de encontro com a proposta reducionista e desvinculada de uma formação integral demandada pela Lei 13.415/17. Tal concepção ficou bastante evidente nos movimentos de resistência à MP nº 746/16 em que os jovens ocuparam não apenas o Congresso Nacional e leram em forma de jogral em alto e bom tom qual escola que eles queriam e qual não queriam, como a ocupação das mais de 1200 escolas secundaristas em 22 estados brasileiros no ano de 2016.

Assim, ao reduzir a formação dos jovens a uma proposta desvinculada de uma concepção de educação em perspectiva sócio-histórica e emancipadora, a atual reforma do Ensino Médio, longe de contribuir para o alcance da estratégia 3.1 da meta 3 do PNE, acaba por promover um grande distanciamento de seu cumprimento. Neste sentido, ao invés de dar continuidade à concepção de formação integral que vinha sendo delineada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 2012, as ações propostas nesta reforma, ao retomarem a perspectiva curricular dos anos 1990, limitado por uma característica pragmática e a-histórica, ao invés de somarem esforços para a qualidade da educação secundária brasileira proposta na meta 3 do PNE, contribuem para seu retrocesso (SILVA, 2018b).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.005. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014 – 2014)**. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. MEC/INEP - **Relatório do 3º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, DE, 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua/IBGE**, Brasília, DF, 2019.

FERRETI, Celso J.; SILVA, Monica. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385–404, 2017.

FIGUEIREDO, Marcus e FIGUEIREDO, Argelina C. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica. **Revista Fundação João Pinheiro**: 108-129. 1986;

GOMES, Candido. A. (Org.). O Ensino Médio no Brasil ou a hostória do patinho feio mal contada. In: **O Ensino Médio no Brasil ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

MARTINS, Ricardo. C de R. O ensino médio e o Plano Nacional de Educação: ainda muito longe da realização da meta 3. In: DEPUTADOS, C. DOS (Ed.). **Plano Nacional Câmara dos de Educação: olhares sobre o andamento das metas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. p. 9–10.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: A Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 70, n. 1676–2584, p. 30–48, 2016. Disponível em: <<https://doaj.org/article/d74633663d6344fe895ce760a1d14df9>>. Acesso em: 1 nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Monica. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio : o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, 2018a.

SILVA, Monica. R. Base Nacional Comum Curricular no contexto da Reforma do Ensino Médio. **Ação Educativa**, março, 2018b.

O FAZER LITERÁRIO: REPENSANDO PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO E REFLEXIVO

*Michele Souza Rodrigues*¹³

RESUMO

Este estudo, apresenta uma discussão acerca das contribuições do ensino de literatura na formação do leitor, aproximando-o de sua realidade e instigando-o a refletir sobre o seu cotidiano. A escola é um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura, mas que muitas vezes não conseguem sair dos modelos pré-socráticos e estabelecidos, apresentando uma série de regras, no qual o discente se sente desmotivado e pressionado a realizá-la. O discente, muitas vezes, realiza a leitura fora do ambiente escolar, por indicação de um amigo, ou alguém próximo, porque o modo como é desencadeado esse processo é bem mais satisfatório. No entanto, colocar a culpa somente nos docentes, é esquecermos de todo o processo que eles vêm buscando desencadear dentro das salas de aulas, virando eternos atores, afim de instigar o gosto pela leitura. Por outro lado, o auxílio com mecanismos que busquem esse modo de repensar a literatura têm sido uma grande problemática no mundo educacional, pois muitas escolas não se encontram aparelhadas para suprir as necessidades de tais alunos. Uma realidade que não era para acontecer, mas acabamos presenciando tais evidências. A abordagem estética e o modo como apresentamos a literatura para o aluno, também é uma das consequências, visto que, as aulas se tornam cansativas e ao mesmo tempo monótonas. Nesse processo, notamos um leitor semântico, que ler, porém não compreende

¹³ Mestranda do PPHL - Mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC.

a mensagem do texto, deixando de ser crítico e desconhecendo os pareceres sobre o mundo, onde não conhecerá seus direitos e não saberá argumentar quando algo sair da normalidade. Assim, ler significa criar uma interação com o mundo, em que o leitor consegue entender o significado das muitas vozes que se apresentam no debate social, podendo dar lugar também a sua própria voz, compartilhando ideias e pensamentos, além de enxergar seus direitos e conseqüentemente poder lutar por eles de maneira digna.

Palavras-chave: Literatura. Escola. Sociedade. Leitores.

ABSTRACT

This study presents a discussion about the contributions of literature teaching in the formation of the reader, bringing him closer to his reality and instigating him to reflect on his daily life. The school is a privileged place to stimulate a taste for reading, but which often cannot escape pre-Socratic and established models, presenting a series of rules, in which the student feels unmotivated and pressured to carry it out. In addition to demonstrating that it is through literature that we are able to transform society into critical and fluent thinkers, so that they will contribute significantly to society. The student often performs reading outside the school environment, as indicated by a friend, or someone close, because the way this process is triggered is much more satisfactory. However, placing the blame only on teachers, is forgetting the whole process that they have been trying to unleash inside the classrooms, becoming eternal actors, in order to instigate a taste for reading. On the other hand, assistance with mechanisms that seek this way of rethinking literature has been a major problem in the educational world, as many schools are not equipped to meet the needs of such students. A reality that was not supposed to happen, but we ended up witnessing such evidence. The aesthetic approach and the way we present literature to the student, is also one of the consequences, since the classes become tiring and at the same time monotonous. In this process, we notice a semantic reader, who reads, but does not understand the message of the text, ceasing to be critical and ignoring opinions about the world, where he will not know his rights and will not know how to argue when something goes out of normal. Thus,

reading means creating an interaction with the world, in which the reader can understand the meaning of the many voices that present themselves in the social debate, and can also give rise to his own voice, sharing ideas and thoughts, in addition to seeing his rights and consequently to be able to fight for them in a dignified way.

Keywords: Literature. School. Society. Readers.

1. INTRODUÇÃO

A leitura não é um ato solitário, pois nos permite um envolvimento de diversas sensações e emoções, dos quais são revelados pela maneira como o texto literário se organiza. Desta maneira, podemos observar uma construção da “ação intelectual”, uma vez que a mesma se apropria dos conhecimentos prévios dos leitores, fazendo estes codificarem as informações veiculadas ao texto. O objetivo desta pesquisa, é despertar e instigar o interesse pela leitura, utilizando ferramentas que estejam de acordo com a realidade de cada discente, ao mesmo tempo, que causará êxito no processo construtivo de saberes. Para tanto, utilizaremos de sites, revistas, livros e revistas, na intenção de aprimorarmos ainda mais nossas ideias, tendo em vista, que falar de literatura requer posicionamentos cabíveis que usufruam e possibilitem a expansão de laços e possíveis conexões que só são encontradas, a partir do momento que ocorre a interação entre aquele que prática e aquele que executa.

O ato de ler é um ato da sensibilidade da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catedraticamente ampliamos a condição humana. Esta sensação de plenitude, iluminante, ainda, que dolorosa a aguda tem sido a constante que o discurso artístico proporciona. Diante de um quadro, de uma música, de um texto, o mundo inteiro, que não cabe no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca a totalidade, como se, pela parte que tocamos, pudéssemos entrever o não visto e adivinhar o que, de fato, não experimentamos (YUNES, 1995, p. 185).

Neste sentido, a literatura torna-se humanizadora, já que demonstra os aspectos sociais e históricos de toda uma sociedade, criticando e acentuando muitas vezes, as mazelas sociais existentes em um país. No entanto, é necessário destacarmos, que todos esses fatores vão sendo aflo-
rados desde o período escolar, tendo em vista, que nesse ambiente é o momento de fazermos com que nossos alunos se deleitem no mundo literário de forma satisfatória e benéfica. Para que isto ocorra, é de fundamental importância que nós enquanto professores, não tratemos deste assunto como um apêndice ou fundamentados em modelos pré-estabelecidos, pois muitos discentes se sentem obrigados e ao mesmo tempo pressionados, ao realizarem alguns tipos de leitura por mera exigência do docente em sala de aula. Por outro lado, notamos que fora desse mundo habitual, encontram-se estudantes que fazem uso desses exercícios de forma livre e espontânea, seja por indicação de um amigo, familiar ou até mesmo das mídias, no qual tornou-se uma forte influenciadora neste mundo globalizado.

Silva (2003), acrescenta que a escola deve ter como objetivo principal, formar leitores que sejam capazes de ler e pensar criticamente na sociedade. Todavia, a prática de leitura é realizada de maneira bastante breve, existindo o consumo rápido e superficial dos textos, menosprezando as diversidades textuais, de modo que apenas os livros clássicos são valorizados, diferindo das estruturas convencionais que deveriam ser abortadas no meio escolástico. Destarte, escola acaba desempenhado um processo “avalista”, direcionado pela valorização ou desvalorização de certas obras, desfrutando-se de um poder aliado a censura, ao passo que muitas produções e escritores deixam de ser apreciados ou reconhecidos, por conta de exigências estabelecidas dentro do âmbito educacional. Sendo assim, o foco não está somente em aquisições de habilidades ou textos literários, mas no aprendizado e na resignificação. Logo, modificar-se e enriquecer-se, são vivências proporcionadas a partir do ato de ler, efetivando e ampliando subjetividades nos vazios do texto, atribuindo-lhe sentidos. Segundo Queiróz:

Com o livro aberto sobre os joelhos, o longe vinha estar sob meus olhos; o mais preservado eu intuía e acreditava participar da intimidade revelada pelo escritor. As metáforas me acolham e

libertavam ainda mais a minha fantasia. Eu visitava lugares que o autor desconhecia. Sem me perder de mim, pretensiosamente, me fazia o Outro. (QUEIRÓZ, 2007, p.31)

À vista disso, a organização escolar perante a formação de leitores e cidadãos, é um dos fatores primordiais para o fortalecimento de práticas pedagógicas, inovando e solidificando a relação do discente com a literatura. Porém, não é difícil observamos que as escolas não se encontram aparelhadas intelectualmente e filosoficamente, para expandir suas fronteiras, rompendo com o formato curricular fechado e contido. Na realidade, no que se refere ao ensino da mesma em nosso país, notamos que muitos alunos não possuem o hábito de leitura, e quando questionados, alegam faltam de tempo ou poucos recursos para a compra de um livro. Esse desinteresse, pode estar relacionado a desagradáveis “rituais de iniciação”, em que talvez não tiveram um primeiro contato “amigável” com a Literatura, tornando-se assim, enfadonha, cansativa e até mesmo de difícil entendimento.

Apesar de todas essas questões aqui mencionadas, não devemos enxergar os professores como causadores desse processo disciplinar, uma vez que, os docentes tornaram-se verdadeiros “atores”, na medida em que precisam dramatizar o assunto, afim de motivar os estudantes. Em contrapartida, o texto literário, neste caso, se tornará um produto a ser vendido, causando desapontamento referente a obra dramatizada, ao passo que surgem divergências em relação ao “espetáculo” do docente. Isso porque, a obra deve ser interpretada de maneira individualmente e de forma subjetiva, cabendo ao professor apenas direcioná-lo a buscar o sentido do texto. Aliás, é preciso sintetizar ainda, que esse educando do Ensino Médio, na maioria das vezes, não possui um contato imediato com esse tipo de conteúdo na íntegra, utilizando apenas fragmentos para a absorção da gramática ou como modelo de características firmadas no gênero literário, cooperando ainda mais para o desapareço desses livros, como afirma Todorov (2009), em “A literatura em perigo”:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...]. Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de

conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10)

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A prática de leitura nas escolas, é um dos assuntos mais debatidos em nosso meio, mas nem sempre esse reconhecimento sai da teoria para a prática, acreditando-se ser um processo cansativo e que necessita de grandes investimentos, para que se torne possível o êxito neste campo. Em contrapartida, continuamos com o intuito de ampliar o mundo das ideias e desempenhar o modo de ver a literatura como mecanismos fundamentais para o aprimoramento do ser humano. Dentro desse contexto, “A prática da leitura em sala de aula e o papel do professor como um agente letrador”, publicada na revista *Anthesis* da Universidade Federal do Acre, nos motiva a acreditar que ainda existem muitos pesquisadores que estão dispostos a mudar essa realidade que é o transmitir conhecimento através dos livros. Então, o que seria de fato ler?

Comumente, ler seria a habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados da língua falada. De acordo com Freire (2003), “a leitura do mundo precede a palavra [...]”. Assim, mais do que simplesmente interpretar, ler é compreender a mensagem que esses sinais nos transmitem, criando uma relação entre leitor e o texto.

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem com tais, desencadeiam o processo de significação do texto. (Orlandi, 1996, p. 186)

Mas será que esse recurso linguístico é de fato utilizado no contexto escolar, em que a compreensão do texto é realmente efetiva ou os leitores adentram no mundo semântico, desfazendo do efeito estético? A grande questão entre essas premissas, é que muitos discentes não efetuam a leitura de maneira correta, tornando-a árdua e muitas vezes desprazerosa. Em princípio, possuímos a concepção que para haver compreensão de um texto basta saber ler, o que não é verdade. Claro, que todo aquele que assimila um texto escrito sabe ler, mas o inverso ocorre de outra maneira, visto que, muitos leitores não conseguem absorver os vários

sentidos existentes em um único texto e fazer as devidas correlações que são cruciais.

Por conseguinte, muitos alunos chegam ao final do Ensino fundamental, sendo considerados “analfabetos funcionais”, verificando que esta não é uma realidade apenas de uma única escola, sobretudo, de todo um país, onde em uma pesquisa realizada atualmente, verificou-se que 68% da população brasileira, não consegue extrair o verdadeiro significado que uma obra queria repassar.

Em 1958 a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever algo simples. Vinte anos depois, adotou o conceito de analfabeto funcional: uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente. (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), coordenado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), braço social do Ibope, e pela ONG Ação Educativa, 2006)

Nesse intuito, é de sua importância que a escola esteja comprometida a desenvolver esse papel mediador, promovendo e, consequentemente, desenvolvendo atividades e práticas que desenvolvem a formação de leitores estético, eliminando assim métodos que não sejam superficiais e empobrecedores, fundamentadas em uma política mecanizada, e é nesse segmento, que o docente atua como mediador. Apesar disso, Fabiane Burlamaque (2006), nos esclarece que já foram feitas diversas pesquisas, onde destacaram que nem sempre aquele docente é um leitor, muitos deixarem-se levar por conta do comodismo e acabaram findando suas leituras ao longo do trabalho árduo em sala de aula, e isso é lamentável, pois a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que será desenvolvido dentro do contexto escolar, já que não tem como falarmos sobre algum assunto sem termos conhecimento, embora façamos uma breve leitura do conteúdo que será ministrado. O fato de não ser leitor, poderá afetar o seu compromisso de formar leitores assíduos e comprometidos, como argumenta Lois:

[...] o professor que “escolhe” não ser um leitor da arte, um leitor de Literatura, reflete em sala de aula suas opções. Consequentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um

posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica. (LOIS, 2010, p. 76)

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em “Recepção da leitura literária na escola: a busca da identificação do leitor com o texto”, artigo também publicado na revista *Anthesis*, notamos que para a estética da recepção, a teoria da literatura deve ser fundamentada no reconhecimento da historicidade da arte, pois a hegemonia do estruturalismo solidificou a história da literatura.

O processo da leitura, a experiência estética adquirida pelo leitor, são o elo principal para a interpretação de uma obra em questão, ocorrendo a junção entre poética e hermenêutica, firmadas na ótica do sujeito produtor e do consumidor em sua interação mútua. Jauss (1994), baseia-se, por exemplo, em *Verdade e Método*, gerando um papel de interprete da história, em que busca resgatar metodologicamente os estudos de história da literatura, totalmente distante daquela apresentada pelo marxismo e formalismo, em que o primeiro, não concebe a obra como algo independente e, o segundo, separa a literatura como objeto autônomo da vida prática.

Por mais que essa situação seja conflituosa e inquietante colocar a responsabilidade somente nesse indivíduo, seria anular o resgate que muitos professores vêm querendo proporcionar ao longo da história com relação ao ensino, sendo substancial investigarmos as causas do “abandono”, buscando entender porque de fato isso acontece, propiciando meios de recuperação desse professor-leitor. Perante isso, podemos destacar: a deficiência já na formação de futuros docentes, com grades curriculares ultrapassadas; falta de reconhecimento e valorização do seu trabalho, o que acaba desmotivando seu desempenho ao longo do ano letivo e a baixa remuneração destinadas a ele, em que o obriga a ter um número de aulas ampliados para sustentar sua família, carecendo de aperfeiçoamento pessoal e profissional. No mais, apesar de ser um levantamento real, influenciando bastante na constituição de professor, não devemos usar isso como desculpa e nos mantermos estagnados, aja vista, que devemos estabelecer propostas, afim de contribuir para o grande objetivo aqui firmado: formar alunos leitores.

Uma vez que os discentes consigam reconhecer seu lugar na leitura proposta pela escola, poderá encontrar motivação necessária para vir a se tornar um leitor hábil, propagando conhecimentos à sua vida, sendo a Estética da Recepção a influenciadora para introduzir esse aluno no mundo literário de maneira gradativa, codificando linguagens e vivências próximas de sua realidade, para só depois, ampliar seu repertório.

A introdução do texto literário em classe deve sempre ter em conta o universo dos seus receptores, estabelecendo, se for o caso, uma “gradação textual” para trazer ao público estudantil primeiramente o que for mais fácil para ele, para depois, paulatinamente, chegar ao mais difícil [...] a partir do momento que despertamos a atenção do educando para a Literatura, a partir de textos mais “fáceis”, poderemos, com melhor efeito, introduzi-lo no mundo das linguagens mais “difíceis” (por exemplo, a do Barroco), ou no mundo dos temas que não fazem parte (ainda) de seu universo. (JOBIM, 2009, p. 117).

O método conhecido como pergunta e resposta, defendido por Jauss, revela três pilares: compreensão, interpretação e aplicação. A compreensão, é assegurada pela lógica da pergunta e substancialmente da resposta, pois se o texto apresenta uma resposta, inicialmente gerou-se uma dúvida para que chegasse ao objetivo final. Essa aplicação será adquirida no momento em que uma explicação é descoberta, para que assim, possa ser compartilhada para os interessados, assimilando todo o percurso histórico e social que este parecer percorreu até chegar em uma atividade concreta. Isto posto, a leitura de textos literários, é uma atividade bastante complexa de produção de sentidos, o que requer atenção e um vasto conjunto de saberes por parte do leitor, sendo exatamente esse parecer dissertado em “A importância da literatura na escola: uma proposta na formação do cidadão”.

Para que o discente se torne um leitor competente e crítico diante da sociedade, é imprescindível que a escola possua um espaço adequado e livros que configurem a realidade dos que ali integram, sendo que, aquele que se apropria de um livro melhora a escrita, fala, argumentação e ainda cria laços com outros colegas. Engana-se quem pensa que a literatura não contribui para o ensino de Língua Portuguesa e de todas as outras matérias que fazem parte da grade escolar, tornando aquele

aluno um cidadão reflexivo. É notório, que a educação se preocupou em colaborar para a formação do indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade, entretanto, este é um artifício que a escola não consegue atingir, e isto é bastante preocupante, tendo em vista, que com o mundo globalizado, as trocas sociais acontecem rapidamente, por meio da leitura, escrita, linguagem oral, visual e principalmente pelos meios midiáticos.

Fica muito evidente que “a escola brasileira não tem cumprido sua função de ensinar a ler, no sentido lato do termo e, também, não tem ensinado a escrever. (ABREU, p.257, 2011)

É na escola, que grande parte dos alunos acabam adquirindo o primeiro contato com a leitura, embora que muitas ainda tenham começado em casa. A valorização da leitura, considerada em um sentido amplo, advém de sua significância para a inclusão do sujeito em uma sociedade letrada. A literatura é o meio em que possibilita o sujeito a ir muito além da mera informação e até mesmo do conhecimento já adquirido, por isso que a literatura tem a capacidade extraordinária de emancipar o indivíduo e dar a ele a autonomia necessária para viver sua vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler significa criar uma interação com o mundo, em que o leitor consegue entender o significado das muitas vozes que se apresentam no debate social, podendo dar lugar também a sua própria voz, compartilhando ideias e pensamentos, além de enxergar seus direitos e consequentemente poder lutar por eles de maneira digna. Além disso, reconhecer que a literatura sempre será uma fonte inesgotável de conhecimento entre professor e aluno, nos garante uma certeza para que esta linha tênue possa enfim ser intercalada, para assim conseguirmos sair do campo teórico e enxergar o lado prático.

Ademais, é inegável que a literatura sempre fez e vai fazer parte de nossas vidas, tratar deste assunto ainda é uma tarefa árdua, tendo em vista, que o processo de significação da mesma parece ser demorado. Entretanto, apesar das adversidades, conseguimos compreender a importância da literatura em nossas vidas, já que nos leva a refletir sobre o mundo em que vivemos, onde possuímos as vivências parecidas com os personagens ficcionais. Portanto, ensinar literatura não é apenas elencar

uma vasta quantidade de textos ou classifica-los em um período literário, vai muito além desses modelos pré-estabelecidos, indo de encontro ao fazer revelar do caráter atemporal, bem como simbólica e social da obra literária.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p.148.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional.** Disponível em: <http://www.ipm.org.br/an.php> . Acesso em: 12 dez.2020.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: LOIS, LENA. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ORLANDI, E. P.; **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, S.P.: Pontes; 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio.** São Paulo: Moderna, 2007.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula:** da Teoria Literária à prática escolar. São Paulo, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, E. **Pelo avesso:** a leitura e o leitor. Letras, Curitiba, editora da UFPR.n.44. p. 185-196. 1995.

O USO DAS TICs PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Everton Melo de Melo*¹⁴

RESUMO

Essa pesquisa se inscreve na área da Educação e está intimamente ligada com o paradigma qualitativo de cunho bibliográfico. O objetivo deste trabalho é identificar as estratégias de ensino usando as TICs como recurso pedagógico para o ensino de Matemática procurando abstrair novas abordagens de ensino desse componente curricular no contexto local. O uso das TICs em sala de aula permite que haja interação entre o aprendiz e o objeto de estudo permitindo uma participação ativa do aluno e reflexão sobre os recursos tecnológicos computacionais. As TICs permitem estimular o processo de mudança e postura para o professor e o aluno. Esse estudo trouxe alternativa que posso usar em sala de aula para ensinar matemática, possibilitando ao aluno uma aprendizagem de forma criativa, atraente e dinâmica. A escola precisa estimular os professores, de modo a fornecer subsídios que estejam interligando os conteúdos de matemática e os recursos tecnológicos ao processo de ensino aprendizagem, proporcionando assim, criatividade aos educadores e significado aos alunos. O professor do século XXI precisa estar preparado para interagir com os alunos, para que possa trabalhar no meio virtual a aprendizagem. Então, cabe à educação preparar a nova geração a lidar com os novos avanços tecnológicos, qualificando os jovens e crianças para ingressarem na construção do novo conhecimento que está surgindo.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Educação. Tecnologias Digitais.

¹⁴ Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC) e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ REAMEC).

ABSTRACT

This research is part of the Education area and is closely linked to the qualitative paradigm of a bibliographic nature. The objective of this work is to identify the teaching strategies using ICTs as a pedagogical resource for the teaching of Mathematics, seeking to abstract new approaches to teaching this curricular component in the local context. The use of ICTs in the classroom allows for interaction between the learner and the object of study, allowing for an active participation of the student and reflection on computational technological resources. ICTs allow to stimulate the process of change and attitude for the teacher and the student. This study brought an alternative that I can use in the classroom to teach mathematics, enabling the student to learn in a creative, attractive and dynamic way. technologies to the teaching-learning process, thus providing creativity to educators and meaning to students. The 21st century teacher needs to be prepared to interact with students, so that they can work in the virtual environment for learning. So, it is up to education to prepare the new generation to deal with new technological advances, qualifying young people and children to join the construction of the new knowledge that is emerging.

Keywords: Mathematics teaching. Education. Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

A sociedade vive em constantes transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas. Tais transformações têm trazido fortes e significativas repercussões na vida cotidiana das pessoas, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

No campo da Educação não é diferente. A tecnologia, cada vez mais, vem alterando as práticas de interação social e conseqüentemente, o ambiente escolar de tal forma que, os professores precisam adotar outras estratégias para desenvolver seus trabalhos coerentes com as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada com as últimas práticas interativas (BUZATO, 2008).

Nesse contexto de dinamicidade, o ensino de Matemática

começa a vislumbrar novas possibilidades pedagógicas pela adoção de novas metodologias e estratégias de ensino baseadas nas Tecnologias de Comunicação e Informação, doravante TICs (MATEUS; BRITO 2011).

O ensino de Matemática ainda se caracteriza pela dificuldade dos professores em abdicar de estratégias de ensino tradicionais. Em muitas escolas, ainda prevalece práticas didáticas baseadas na transmissão de conhecimentos já prontos, resultando na reprodução de um saber matemático descontextualizado da realidade dos estudantes. Na maioria das vezes, são práticas de ensino obsoletas resultantes de uma formação inicial insuficiente, pois a graduação, geralmente, não oportuniza satisfatoriamente o contato com pressupostos teóricos e vivências práticas que promovam a instauração de novas metodologias de ensino através do uso das TICs; embora estas já estejam amplamente empregadas nos diversos campos da atividade humana.

Segundo Kenski (2007) TICs são suportes midiáticos que ampliam o acesso a notícias e informações baseadas na linguagem oral e escrita e da síntese entre som, da imagem e do movimento. A partir desses suportes é possível acessar mídias – também chamadas de objetos de aprendizagem – tais como vídeos, imagens, filmes, softwares, páginas web, entre outros.

Hoje, a tecnologia abrange o mundo inteiro, fazendo com que a população sinta a necessidade em acompanhar a nova era digital. Ela está presente praticamente em tudo, facilitando ainda mais a vida do ser humano. Nesse sentido, a maioria dos estudantes já tem um meio de se comunicar e ficar informado. O celular, por exemplo, está sendo um instrumento das TICs muito importante na vida das pessoas. Devido às funções e aplicativos que estes apresentam, muitos alunos utilizam nas suas atividades em casa ou no dia-a-dia, mas nas aulas são aparelhos proibidos por Leis Estaduais e Resoluções dos Concelhos de Educação.

Assim sendo, os aprendizes alegam que as aulas são desestimulantes, pois eles preferem o uso das tecnologias para poder fazer a interação entre os colegas e amigos promovendo, inclusive, novas estratégias de aprendizado e compartilhamento de conhecimento (MATEUS; BRITO 2011).

Diante dos avanços tecnológicos, surge a necessidade dos

professores se aperfeiçoarem para poder utilizar os diversos recursos tecnológicos com interesse de ensinar Matemática com intuito que os alunos não se sintam obrigados a aprendê-la, e sim, curiosos e motivados em conhecer a empregabilidade e a relevância social do componente curricular que estudam. Dessa forma, seria possível, no âmbito das escolas, alterarem o paradigma que está posto no ensino de Matemática como sendo uma disciplina difícil e temida pelos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCNs) destacam que é importante que os alunos do Ensino Fundamental construam e desenvolvam um pensamento lógico-matemático de forma organizada, despertando nele o espírito da investigação, para que possa ser aprofundado no Ensino Médio, fazendo relação do que eles conhecem do seu convívio sociocultural com o que a escola ensina (BRASIL, 1998). Assim, considerando as demandas da sociedade contemporânea, é imperativo que a escola adote uma nova postura perante as TICs como possibilidade de ensino (BUZATO, 2008). O professor ao possibilitar o aluno a refletir situações que estão no seu cotidiano estará transmitindo e construindo o conhecimento ao aluno de uma forma contextualizada, na busca que esse aluno vislumbre a aprendizagem relacionando com o seu contexto sociocultural.

Uma das soluções para esse impasse está na possibilidade dos educadores também participarem das equipes produtoras dessas novas tecnologias educativas. Com a evolução das TICs têm surgido sistemas e aplicativos informatizados cada vez mais sofisticados que são utilizados com vários propósitos educativos (CANCLINI, 2008). Nessa perspectiva, espera-se que ao lado do saber científico e do saber pedagógico sejam oferecidas aos professores as condições para serem agentes, produtores, operadores e críticos dessas novas educações mediadas pelas TICs (KENSKI, 2003). Para isso é preciso que os cursos de formação de professores se preocupem em lhes oferecer e garantir essas novas competências (BUZATO, 2008).

Se a inserção das TICs nos contextos sociais e educacionais tem trazido benefícios para a sala de aula, faz-se necessário conhecer o uso das TICs na educação, em especial no ensino de Matemática. Assim, faz-se imprescindível enfatizar o uso das TICs no ensino de matemática,

expondo como as ferramentas das ambiências digitais podem ser transformadas em recursos pedagógicos, identificando as estratégias que são desenvolvidas na sala de aula contemporânea constituída de aprendizagens nascidos na era digital (TAPSCOT, 1999).

A Educação Matemática é importante na colaboração e formação integral do sujeito, bem como, ampliar no indivíduo a capacidade de resolver problemas na vida cotidiana. Dentre as diferentes situações em que a informática pode contribuir para o cenário de ensino, sua utilização no contexto da Matemática é particularmente motivada por algumas facilidades, como: capacidade computacional, visualização gráfica, cálculos algébricos, descoberta e confirmação de propriedades, possibilidades de executar experimentos com coleta de dados e modelagem de problemas, especulações, entre outros (BITTAR e FREITAS, 2005).

Essa pesquisa se justifica, em parte, pela necessidade, curiosidade e interesse em saber se há alternativas inerente as TICs para o ensino de Matemática de maneira mais lúdica e interativa, já que a Matemática enquanto disciplina é considerada desestimulante e sem muito caráter inovador. Na região do Juruá, mais precisamente na cidade de Cruzeiro do Sul, localizada no Estado do Acre, na Amazônia extremo ocidental, muitas escolas possuem recursos oriundos das TICs, mas esses estabelecimentos não conseguem transformar essas ferramentas em instrumentos pedagógicos. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar as estratégias de ensino usando as TICs como recurso pedagógico para o ensino de Matemática procurando abstrair novas abordagens de ensino desse componente curricular no contexto local.

Essa pesquisa se inscreve na área da Educação e está intimamente ligada com o paradigma qualitativo de cunho bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2010). A pesquisa bibliográfica é o início de uma trajetória para se chegar à construção de uma investigação. Depois de escolhido o tema é necessário um estudo bibliográfico sobre o assunto, para saber se a documentos e materiais sobre o tema escolhido para a investigação.

Para que se tenha um trabalho bibliográfico de qualidade, é necessária uma leitura minuciosa a documentos de interesse do tema escolhido. Marconi e Lakatos (2010) afirmam:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais

trabalhos já realizados, revertidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da leitura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de formações, podendo até orientar as indagações. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 142).

Ao fazer uma pesquisa bibliográfica é necessário delimitar seu tema, depois fazer uma breve revisão bibliográfica sobre que estudos já foram feitos a respeito do tema escolhido.

Sobre esse procedimento na pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (1990), informam que a pesquisa é feita quando se deseja colher informações sobre um ou mais aspectos de um grupo grande ou numeroso. Por isso surge a necessidade de investigar apenas uma parte desta população ou universo.

Este estudo foi orientado por artigos em PDF disponibilizados em revista eletrônica *online* e livros fazendo uma leitura criteriosa e ampla a respeito do tema em estudo. Oportunizou leituras atentas e sistemática fazendo fichamentos que, por ventura poderia servir a um conhecimento de maior profundidade ao tema em pesquisa.

A leitura é um ponto importantíssimo para a construção de qualquer tipo de conhecimento e estudo.

É necessário ler muito, continuada e constantemente, pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio da leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.1).

Ao iniciar esse processo de estudo havia material que falava sobre tecnologia e informática em um modo geral na sala de aula. Sendo assim, foi necessário adotar recorte para facilitar o manuseamento de trabalhos direcionando apenas com referência que abordasse para o uso das TICs nas aulas de Matemática. O recorte aconteceu por meio de material bibliográfico relacionado com as TICs. Em geral havia vários textos que indagavam a importância da tecnologia no meio escolar, mas são poucos os que realmente interessava mediante a essa pesquisa.

Os documentos usados neste trabalho estão intimamente ligados não apenas na área da educação, mas nos estudos da Matemática em busca de compreender como a matemática é ensinada e compreendida em sala de aula, ou seja, com a aplicação das TICs no contexto do ensino local. De modo, a saber, como as Tecnologias podem contribuir para melhorar o Ensino de Matemática no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica é o método mais comum para realizar uma investigação de um determinado tema. Tomei como suporte teórico, estudos que abordasse o uso das TICs nas aulas de Matemática, fazendo leituras de artigos, trabalhos científicos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) destacando suas propostas para o ensino de matemática fazendo o uso das TIC no ensino dessa disciplina. Os textos mencionados foram coletados na internet a partir de pesquisa no Google por meio das expressões “Experiências de TICs no Ensino de Matemática” ou “As Tecnologias no Ensino de Matemática”. Diante de vários textos, apresentaram três estudos que focalizava as TICs no ensino de Matemática, expondo experiências práticas sobre o ensino, oportunizando apresentar estratégias que poderia ser usadas nos dias atuais na sala de aula.

No quadro abaixo apresento os trabalhos que utilizei na abordagem das contribuições aqui relatadas. Todos esses trabalhos foram retirados da internet.

Quadro I. Trabalhos na área das TICs (2013 – 2014)

TITULOS	DATA DA PUBLICAÇÃO	AUTORES	ORIGEM
As TIC nas aulas de Matemática: contribuições da formação continuada na prática pedagógica de alguns professores da escola pública do Paraná	2013	Cristiane Rodrigues de Jesus	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
O uso de recursos tecnológicos como apoio ao processo de Ensino-Aprendizagem	2013	Klayton Aurélio de Oliveira e Rosilene Abreu Portella Corrêa	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

As tics e sua relação com o processo de aprendizagem dos professores da rede municipal de ensino voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental.	2013	Luccianne Guedes da Luz Martins	Revista Latino-Americana de História.
O uso de tecnologia nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da alfabetização matemática.	2014	Carolina Soares Bueno; Luciane Mulazani dos Santos	I Simpósio Educação Matemática em Debate

Fonte: Coletado pelo pesquisador (2021)

Serão expostas algumas contribuições que as TICs trazem para no ensino de Matemática. Contribuições estas que nos mostra como as TICs podem ser usadas. Em sequência, serão apresentados três trabalhos sobre as TICs nas aulas de matemática. Proporciono os seguintes trabalhos: As TICs nas aulas de matemática: Contribuição da Formação Continuada na Prática Pedagógica de Alguns Professores da Escola Pública do Paraná (JESUS, 2011); O uso dos recursos tecnológicos como apoio do processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; CORREIA, 2013); O uso de tecnologia nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da alfabetização matemática (BUENO; SANTOS, 2014).

O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA– CIRCUNFERÊNCIA NÚMERO II

Será Demonstrada nessa abordagem a contribuição apresentada por Jesus (2013), da UFPR. O mesmo mostra o uso do software GeoGebra para abordagem do conteúdo circunferência – número π . A aula apresentada por ele aconteceu com turmas do 5^a e 7^a ano do ensino fundamental das Escolas Públicas do Paraná. A aula foi realizada no laboratório de informática da escola. Foi peço pelo professor que os alunos construam dez circunferências, em seguida medissem seus comprimentos, diâmetros e logo após dividissem o comprimento da circunferência pelo diâmetro. Depois disso, os alunos tinham que apresentar um registro por escrito das medidas e valores com o objetivo de comparar os resultados.

Percebe-se a possibilidade de ensino por meio da tecnologia e a

importância de se estabelecer regras e objetivos antes de usar a tecnologia com seus alunos. Pois, antes que se possam usar as tecnologias em sala são necessárias planejar as atividades com antecedência, sendo que assim, contribui para o uso efetivamente pedagógico da tecnologia.

Esse estudo nos mostra que o professor gosta de buscar algo novo para os alunos, pois percebeu que seus alunos tinham dificuldades em aprender a circunferência- número π . Trazendo para o contexto local essa experiência, a tecnologia usada nas aulas faz com que os alunos tenham facilidade e interesse para aprender. Tendo em vista que a construção de circunferência-número π é complicada e estressante no momento de medir seus comprimentos, o diâmetro e depois dividir o comprimento da circunferência pelo diâmetro, isso leva muitos alunos a não concluírem ou até mesmo tentar fazer. E usando o software GeoGebra fica mais fácil e atraente para os alunos fazerem essas atividades. O professor fala que é necessário ouvir o que o aluno tem a dizer. Ele começou a usar as TICs em suas aulas a partir das curiosidades de seus alunos a respeito do conteúdo, então achou mais prático mostrar do que só falar, pois os alunos não iriam aprender somente na teoria e sim com a prática e vivenciando o assunto.

Os alunos da nossa localidade precisam de práticas e não apenas teoria, essas ferramentas tecnológicas nos propõem aulas criativas e diferentes trazendo a realidade em que o aluno está inserido, pois a sociedade estar se preparando para um mundo mais moderno, enquanto na escola ainda existe aquele modo tradicional de ensinar. A escola assim como a sociedade em que estamos inseridos tem que aprimorar seus conhecimentos, buscando melhores proposta pedagógicas para inserir na educação, ambas deve crescer juntas.

O USO DO WINPLOT NA CONSTRUÇÃO DE GRÁFICOS

A contribuição a ser apresentada foi feita por Oliveira e Corrêa (2013), ambos da UERJ. Tendo como interesse em mostrar o uso do Software *WinPlot* na construção de gráficos.

O *Winplont* é um software utilizado como ferramenta para fazer gráficos de funções em duas ou três dimensões, e outras operações. A grande importância desse estudo foi de mostrar aos alunos as comparações entre

diversos tipos de funções, o que seria quase impossível de visualizar sem a utilização de recursos tecnológicos, facilitando assim, o raciocínio, a compreensão e criando um ambiente de descoberta para o aluno e que o mesmo seja capaz de aprender muito mais.

Se a aula for ministrada com o uso do quadro negro e giz, o assunto fica limitado quanto ao processo de construção de gráficos, pois dificulta a construção do gráfico no caderno do aluno e dificilmente conseguirá construir o suficiente para tirar suas próprias conclusões e tomará muito tempo da aula. Já com o recurso *Winplot*, o aluno pode construir modificar e comparar o gráfico para que possa dessa forma observar, analisar e tirar suas próprias conclusões.

Para melhor compreensão do software *Winplot* foi aplicada uma oficina em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, no colégio estadual Temístocles de Almeida (CETA), localizado em Monte Alegre, 6º Distrito do município de Santo Antônio de Pádua – RJ. Foi comunicado aos alunos que os mesmos iriam estudar o conteúdo de funções, através de um software de computador. Mais antes foi distribuída uma mini apostila explicando sobre software *Winplot* e atividades que seria desenvolvida na oficina. Essas atividades envolviam situações presentes no seu dia-a-dia de qualquer estudante, mostrando as soluções através do uso da informática.

Vejam os relatos a comparação da utilização do *WinPlot* x Papel e lápis, baseado pelos pesquisadores Oliveira e Correia (2013) da UERJ. Usando o *Winplot* é possível editar o gráfico de função em duas ou três demissões, já com papel e lápis é preciso fazer novamente. É possível também com o uso do *Winplot* visualizar o gráfico em um intervalo grande, fazer animações e com papel e lápis é impossível, fazer comparações entre diversos gráficos no mesmo eixo e construir vários gráficos no mesmo eixo. Além de apagar um dos gráficos construído no mesmo eixo sem alterar os outros e colocar cor para diferenciar os gráficos. Com papel e lápis isso se torna complicado, e muitos impossível, pois tem que apagar tudo e construir novamente, mas mesmo assim tem funções que não é possível fazer, como dito acima.

Pelo exposto no trabalho estudado, pode-se observar que com o uso do *Winplot* nas aulas de matemática ficou muito mais fácil para

elaboração de um gráfico no computador do que na folha de papel usando o lápis. Pois, com o *Winplot* é possível ver o que pode ser mudado sem que precise apagar o gráfico.

Usando esse programa computacional, pode-se, editar a função sem necessidade de apagar o gráfico, já no papel não é possível, sendo necessário apagá-lo; é possível visualizá-lo em um intervalo grande, no papel a visualização é limitado; o *Winplot* possibilita que usamos animações, sendo que na folha de papel é impossível fazer; permite fazer comparações entre outros gráficos e com a folha de papel é muito complicado; é possível com o uso de o *Winplot* construir vários gráficos no mesmo eixo, e complicados a elaboração no papel; é impossível também apagar um dos gráficos construído no mesmo eixo sem alterar os outros em uma folha de papel, sendo que com o *Winplot* é possível sim, apagar sem que altere os outros gráficos; usando o *Winplot* é possível colocar a cor para diferenciar os gráficos, já no papel é difícil. Essa experiência pode mostrar a facilidade que as TICs nos proporcionam nas aulas de matemática, deixando o aluno mais curioso e encantado com as possibilidades de mudanças e organização durante uma aula de construção de gráficos, já que muitos alunos não gostam das aulas de matemática, principalmente na hora de construir gráficos, pois eles acham complicados construí-lo e entendê-lo, e esse programa possibilita a construir e modificar sem que tenha a necessidade de apagá-lo.

Essa experiência, de acordo com o pesquisador, os alunos ficaram satisfeitos e surpreendidos com tamanha facilidade em fazer um gráfico e mudar suas cores, foi um clima de curiosidade e vontade de saber mais sobre o *Winplot* que levaram os alunos a descoberta de que as aulas de matemáticas se tornam muito mais interessante, atraente e fácil utilizando os recursos tecnológicos nas aulas. Essa ferramenta permite maior interação entre o usuário e o assunto estudado, despertando assim, curiosidades e exploração do conteúdo.

O uso da tecnologia na educação pode ser transformado, seja qual for à disciplina, Matemática, Língua Portuguesa entre outras. Os alunos têm uma participação mais ativa, sendo que eles estudam mais tendo, mas facilidades ao fazer os trabalhos de aula. Então, as TICs desempenham um papel importante para a aprendizagem, mas para que seja

alcançado o objetivo proposto pelo professor, é necessário que eles e alunos conheçam, e que o professor saiba como trabalhar com as mesmas.

Esse relato confirma que á recursos tecnológicos que contribui para o ensino aprendizagem do aluno na disciplina de matemática, e que os professores devem aderir para suas aulas o uso desse Software *Winplot* para a confecção de gráficos, já que é muito complicado fazer um gráfico com lápis e papel. Trazendo para o ensino de matemática no município de Cruzeiro do Sul é possível introduzir nas aulas o uso do *Winplot*, pois as escolas do município possuem laboratórios de informática. Requer apenas que as escolas se reorganizem junto com os professores para colocar em prática o uso desse Software no ensino de matemática.

Dando como exemplo, que a tecnologia traz recursos a serem inserido nas aulas de matemática como uma forma de facilitar e ensinar aos alunos a matemática. Um jogo inserindo a tecnologia ajuda bastante na compreensão de fração. Esse jogo Menor, igual ou maior que um? Contribui para que os alunos aprendam de quanto uma fração é menor, igual ou maior que um. Nessa atividade eles devem arrastar as frações para o quadro que corresponde à mesma e depois analisa os resultados. Essas atividades contribuem para a aprendizagem de matemática dos anos iniciais. Ajuda na compreensão mais lúdica e menos desestimulante.

ATIVIDADES ENVOLVENDO TECNOLOGIA E O INSTRUMENTO LÚDICO

Segue três sugestões de atividades que podem ser trabalhadas com crianças do ensino fundamental com conteúdo de matemática. Atividades estas retiradas do site MDMat – Mídias Digitais para Matemática, coordenado pelo professor Marcos Vinicius de A. Basso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As sugestões seguirão da seguinte maneira, para início será exposta colorindo formas geométricas que permite o aluno a conhecer as formas e as cores. Logo após, Menor, igual ou maior que um, ajuda o aluno a compreender como funciona a fração.

COLORINDO FORMAS GEOMÉTRICAS

Para início, a atividade é sobre formas geométricas, que permite que o aluno conheça as formas compostas no desenho de um boneco na

tela do computador e depois pintar de acordo com as cores que estão disponíveis ao lado do desenho, cada cor representa uma forma geométrica. Dessa forma traz para a criança uma compreensão mais ampla, pois além de ajudar no conhecimento das formas ajuda a conhecer as cores. Sendo que, ao concluir a atividade ainda permite que ela mesma corrija sua atividade de acordo a janela aberta ao lado do desenho.

MENOR, IGUAL OU MAIOR QUE UM?

Essa é uma forma de trabalhar com os alunos a fração, em forma de jogo, permitindo aos alunos o uso do computador e o software educativo. Na tela do computador tem três quadrinhos que será representado á baixo por menores que um iguais a um e maior que um. Os alunos iram arrastar as frações até o quadro que corresponde à mesma e depois conferir os resultados. Trabalhando dessa forma os alunos aprenderam muito mais, além de chamar a atenção é muito mais prazeroso para ele este novo modo de aprender fração.

LABIRINTO DO RATINHO

O jogo labirinto do ratinho permite que o aluno desenvolva seu raciocínio lógico e cálculo mental. O objetivo desse jogo é levar o ratinho até o centro do labirinto, mas o ratinho só pode chegar ao centro se a soma das entradas que o aluno utilizou for igual a 100. Dessa forma o aluno passa a planejar estratégias e a usar a operação de adição para chegar ao objetivo final, ou seja, o aluno tem que contar, e a soma serão 100 para que o ratinho chegue ao seu destino.

Levando em conta as respectivas demonstrações acima citadas de como as TICs podem ser trabalhada no ensino de matemática. Trazendo essas inovações para o contexto do município de Cruzeiro do Sul, é possível inseri-las no processo de ensino, pois a escolas possuem laboratórios de informática e internet, mas não são usados por conta da falta de capacitação dos professores e interesse muitas vezes do próprio professor. Essas estratégias citadas acima ajudam a refletir nas aulas de matemática município, pois ajudam os alunos a terem uma visão diferente do que é a matemática, tendo vontade de aprender a disciplina. E quanto aos professores, a saber, das contribuições que as TICs oferecem para as aulas

de matemática, que busquem inovação para suas aulas e não ficar apenas com o quadro e giz.

Diante do exposto é importante ressaltar que, as TICs devem ser inseridas na educação matemática, pois permite um aprendizado mais amplo e lúdico, já que é uma disciplina vista como “cansativa”.

É possível afirmar que as contribuições aqui relatadas podem ser aplicadas no contexto local de ensino desde que haja uma formação continuada dos professores e que haja engajamento com as novas práticas existentes nas diferentes esferas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade informacional que vivemos hoje desafia o ser humano a desenvolver habilidades e competências cognitivas e práticas. Então, cabe à educação contribuir de forma afetiva na preparação das novas gerações, para que estejam aptas a lidar com as mudanças tecnológicas. Capacitemos as crianças assim como os jovens para a ingressarem e participarem do novo processo de construção do conhecimento.

Os jogos virtuais educacionais são grandes aliados para trabalhar as tecnologias com as crianças dos anos iniciais. Pois estes fazem ponte entre a realidade e a fantasia, permitindo o desenvolvimento social e intelectual.

Ao analisar os estudos concluímos que as TICs podem ser trabalhadas no contexto local, mas os professores precisam estar inseridos a uma formação continuada que possibilite o aprendizado para que eles possam desenvolver, em sua sala de aula, atividades que eles realmente tenham bons resultados durante sua prática. Além do mais, durante esses estudos percebeu-se que é possível trabalhar com a utilização das TICs nas aulas de Matemática, desde que as tecnologias estejam direcionadas para a aprendizagem, e não para diversão sem propósito.

Compreender que as tecnologias usadas para a educação abrangem mais possibilidade para o professor ensinar e o aluno aprender pode contribuir para a produção do conhecimento e melhorar no ensino aprendizagem, desde que seja usada com critérios e responsabilidades.

Através dos relatos mencionados no decorrer desse trabalho, por pesquisadores, foi destacada a importância do uso da tecnologia de

informação e comunicação pelo aumento do interesse, participação e motivação dos alunos, a uma aprendizagem mais significativa, a uma aula dinâmica e produtiva facilitando assim, a aprendizagem dos conteúdos. Bem como as estratégias utilizadas pelos professores durante as experiências com o uso do Software Winplot e GeoGebra.

Para que o uso das tecnologias em sala de aula tenha bons resultados no processo de ensino aprendizagem é necessário à formação e o aperfeiçoamento ao uso das TICs. Essa pesquisa mostra que o ensino de matemática pode ser explorado por ferramenta tecnológica. Comprovada durante a pesquisa as TICs no ensino da matemática pode ser trabalhada com software direcionada para matemática. De acordo com as experiências mencionadas, destaquei o uso do software Winplot, e a GeoGebra como ferramentas que possibilita e facilita a aprendizagem do aluno. Assim, como todo início, os alunos terão um pouco de dificuldade, mais tiveram grandes resultados na aprendizagem.

O uso das TICs em sala de aula permite que haja interação entre o aprendiz e o objeto de estudo permitindo uma participação ativa do aluno e reflexão sobre os recursos tecnológicos computacionais. As TICs permitem estimular o processo de mudança e postura para o professor e o aluno. Esse estudo trouxe alternativa que posso usar em sala de aula para ensinar matemática, possibilitando ao aluno uma aprendizagem de forma criativa, atraente e dinâmica.

A escola precisa estimular os professores, de modo a fornecer subsídios que estejam interligando os conteúdos de matemática e os recursos tecnológicos ao processo de ensino aprendizagem, proporcionando assim, criatividade aos educadores e significado aos alunos.

O uso do computador nas escolas é de suma necessidade na formação do estudante, pois na sociedade que vivemos hoje as crianças já nascem informadas, pois a sociedade contribui para que isso ocorra de forma que, o ambiente familiar também contribui para essa tecnologia, sendo que a criança fora da escola tem vários meios para esta ligada com a tecnologia, como a televisão, computador, jogos, celulares, entre outras que torne mais atraente fora da escola do que dentro da instituição.

Por conta desses recursos que a criança tem contato fora da escola ela acaba por não querer ir para a escola e deixar de lado o interesse

de aprender. Desse modo, a escola precisa suprir as necessidades que a sociedade impõe. O professor deve proporcionar aulas mais dinâmicas e atraentes.

O professor do século XXI precisa estar preparado para interagir com os alunos, para que possa trabalhar no meio virtual a aprendizagem. Então, cabe à educação preparar a nova geração a lidar com os novos avanços tecnológicos, qualificando os jovens e crianças para ingressarem na construção do novo conhecimento que está surgindo.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Marilena, FREITAS, José L. M. de. (2005). **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental**. Campo Grande: UFMS, 267 p. 2ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF. 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Carolina Soares; SANTOS, Luciane Mulazani dos. **O uso de tecnologia nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da alfabetização matemática**. I Simpósio Educação Matemática em Debate. 2014.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Linguagem, ensino e mediação tecnológica e letramento digital**. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2008, Recife. Livro de Resumo do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, p. 30-30, 2008.

CLANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JESUS, Cristiane Rodrigues de. **As TIC nas aulas de Matemática: contribuições da formação continuada na prática pedagógica de alguns professores da escola pública do Paraná**. UFPR. Paraná, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de Metodologia Científica**. – 7. Ed.- São Paulo: atlas, 2010.

MARTINS, Luccianne Guedes da Luz. As TICs e sua relação com o processo de aprendizagem dos professores da rede municipal de ensino voltada para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Latino-Americana de História**. 2013.

MATEUS, Marlon de Campos; BRITO, Glaucia da Silva. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições? **X Congresso nacional de Educação**, Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5943_3667.pdf. Acesso em: 12 ago. 2014.

OLIVEIRA, Klayton Aurélio de; CORRÊIA, Rosilene Abreu Portella. **O uso de recursos tecnológicos como apoio ao processo de Ensino-Aprendizagem**. UERJ. Rio de Janeiro, 2013.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital: A crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

NOKE HAWETI: QUEM SOMOS, O QUE FAZEMOS?

Everton Melo de Melo¹⁵

RESUMO

Este artigo discorre sobre o contexto social de uma pesquisa, apresentando um panorama histórico-sócio cultural do espaço geográfico compreendido como Terra Indígena Campina Katukina, dialogando com o Plano Político Pedagógico que norteia a prática de ensino nesta etnia. Trata-se de uma pesquisa etnográfica e de análise de documentos. Durante o percurso percebi o quão guardião de suas culturas é o povo *Noke Koĩ*. Assim, reflito sobre a problemática do ensino de Matemática para os indígenas do CEDI, no âmbito da UFAC. Foi durante essa experiência que conclui que minha prática docente, baseada em princípios de ensino ocidentais, não era apropriada ao contexto sociocultural dos alunos indígenas, e em especial do povo *Noke Koĩ*. A partir desse primeiro contato, eu percebi que era possível e oportuno aprender outras estratégias de matematizar.

Palavras-chave: Educação. Etnomatemática. Educação Escolar Indígena. Povo *Noke Koĩ*

ABSTRACT

This article discusses the social context of a research, presenting a historical and cultural socio-cultural panorama of the geographical space understood as the Campina Katukina Indigenous Land, dialoguing with the Pedagogical Political Plan that guides the teaching practice in this ethnic group. It is an ethnographic research and document analysis. During the journey I realized how guardian of their culture is the *Noke Koĩ* people. Thus, I reflect on the problem of teaching Mathematics for the indigenous

15 Professor da Universidade Federal do Acre (Ufac) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/ REAMEC).

people of CEDI, within the scope of UFAC. It was during this experience that I concluded that my teaching practice, based on Western teaching principles, was not appropriate to the sociocultural context of indigenous students, and especially the Noke Koï people. From that first contact, I realized that it was possible and opportune to learn other mathematizing strategies.

Keywords: Education. Ethnomathematics. Indigenous School Education. Noke Koï.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem sua base no extremo Norte do Brasil, na Amazônia extremo-ocidental, mais precisamente no Estado do Acre, região do rio Juruá, município de Cruzeiro do Sul, conforme demonstro na Figura 01.

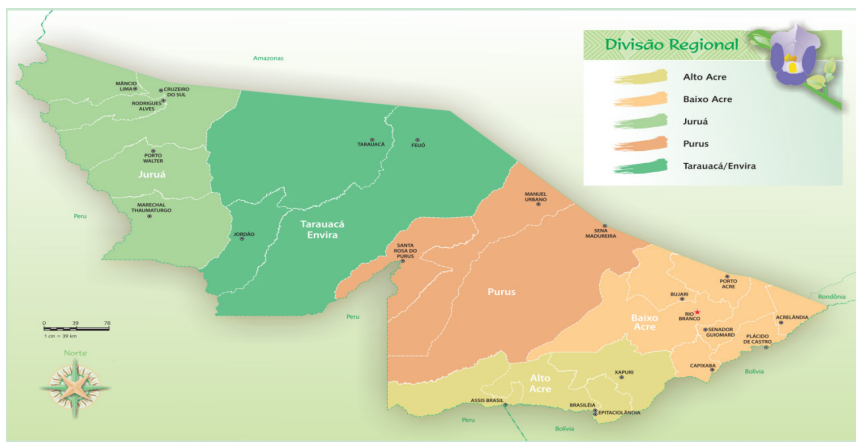
Figura 1 – Localização Geográfica



Fonte: Google Maps

Na divisão política do Estado do Acre, a região do Vale do Rio Juruá se insere como uma mesorregião banhada pelo rio do mesmo nome, sendo a segunda no Acre em importância política, econômica e cultural. Mesmo assim, trata-se de uma das regiões brasileiras mais isoladas geograficamente.

Figura 2 – Divisão Regional do Estado do Acre



Fonte: PZEE/AC 2002

Até 2012, o único acesso à região acontecia por vias aérea e fluvial. Conhecida pela sua alta diversidade biológica, a região também possui uma grande diversidade sociocultural. Conforme os relatos de Castello Branco Sobrinho ([1922] 2003), até o início do século XX, por essas paragens não habitavam peruanos, brasileiros ou bolivianos, todos os habitantes eram indígenas. No início da ocupação, no Juruá coabitavam “cerca de mil índios”, sendo a grande maioria Nawa¹⁶, Katukina, Amawaca ou Poyanawa. Todas essas etnias sofreram com o processo de exploração pelos peruanos e, mais tarde, dos brasileiros imigrantes nordestinos. Cunha (2009) lembra que:

O boom da exploração da seringa no Brasil dar-se-á entre 1895 e 1903 e foi também uma atividade marcada por um contexto de violência e extermínio de grupos indígenas, tanto dos que já se

16 A tribo dos Nawa ocupava um regaço da selva, no “imenso estirão do Rio Juruá”, local que posteriormente seria fundada a cidade de Cruzeiro do Sul, em 1904 (CASTELLO BRANCO SOBRINHO, 2003, p. 18).

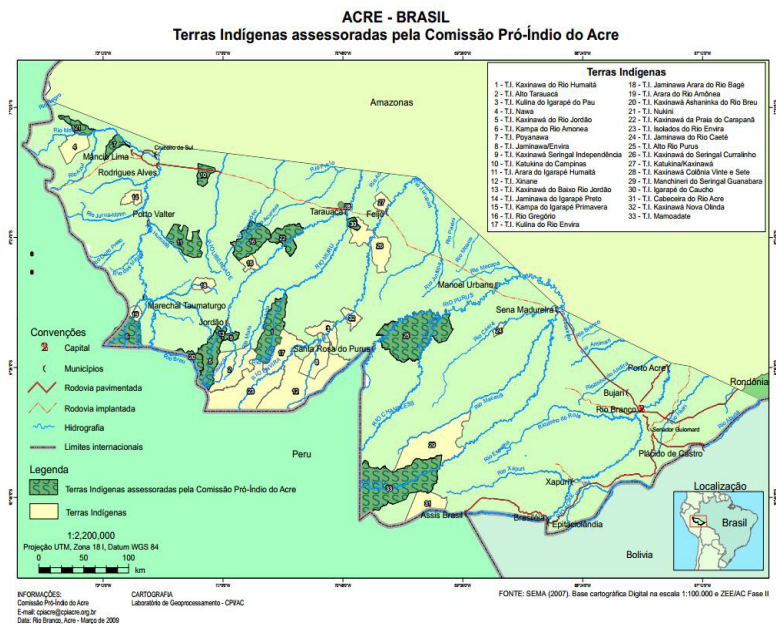
encontravam no território há pelos menos 300 anos, quanto os grupos que haviam descido os rios Juruá, Purus e seus afluentes em fuga das correrias promovidas pelos caucheiros desde as primeiras décadas do século XIX (CUNHA, 2009, p. 79).

Registra-se principalmente a privação da liberdade indígena acometidos pelas “correrias¹⁷” que consistia também do aniquilamento imediato da cultura dos indígenas, bem como do recrutamento transformando-os em produtores de borracha. Para Cunha (1998) os caucheiros peruanos “aparecem como os mais aventureiros batedores da sinistra caetequese a ferro e fogo, que vai exterminando” destas paragens remotas “os mais interessantes aborígenes sul-americanos” (CUNHA, 1998, p. 161). Os peruanos são responsabilizados pelas primeiras caçadas e extermínio dos indígenas juruaenses expulsando-os de suas terras ou recrutando-os para a extração do látex do caucho, ao passo que impunha novos hábitos e costumes obrigando-os a efetivarem prestações de serviço e prática de comércio diferente das práticas culturais indígenas. (COSTA, [1922]1973; CUNHA, [1906]1998; TOCANTINS, 1979; CASTELO BRANCO SOBRINHO, [1922]2002; IGLESIAS, 2010).

Assim, marcada por perseguições e aniquilamento da cultura indígena, estabelecem-se as primeiras relações entre índios e não-índios nessas paragens da Amazônia extremo ocidental. O contexto acreano não difere muito de outras regiões do Brasil, nas quais levou-se longo tempo para que direitos básicos dos povos indígenas fossem reconhecidos e respeitados, contribuindo para o aniquilamento da cultura e costumes dos indígenas. Atualmente, na região do Juruá coabitam doze etnias indígenas sobreviventes, conforme a Figura 02, a saber: Apolina Arara, Jaminawa Arara, Poyanawa, Nawa, Shawādawa, Nukini, Ashaninka/Kampa, Shanenawa, Yawanawa, Katukina, Yaminawa e Huni Kuĩ/Kaxinawa (CUNHA, 2008).

17 As correrias foram cometidas tanto pelos peruanos caucheiros quanto pelo seringalista brasileiro e consistia em incansáveis perseguições aos indígenas provando destruição de suas moradias e capturando homens e mulheres em idade de trabalho. Nem mesmo crianças e anciões eram poupados pagando com sua morte sua indisposição para o trabalho.

Figura 3 – Terras Indígenas do Acre



Fonte: Comissão Pró-índio Acre

Toda essa população indígena convive na região do Juruá com os demais descendentes de imigrantes nordestinos, amazonenses, gaúchos, bolivianos, peruanos, sírio-libaneses, alemães (PESSOA, 2004). São povos que migraram para essa região durante o I Ciclo da Borracha.

Com a chegada dos imigrantes, ao longo da história acreana, os índios foram renegados em detrimento da política de ocupação. Mas, por força da legislação brasileira, o Estado do Acre tem se voltado, a partir dos anos 80, a reconhecer de fato, os direitos à posse de terras exclusivamente para indígenas. Depois de muita luta, os povos indígenas, aos poucos, vão conquistando a demarcação de suas terras, conforme eles reconhecem como de direito, mas até pouco tempo continuavam enfrentando sérios problemas devido o isolamento e o descaso do poder público.

Com relação à educação dos povos indígenas do Acre, é importante mencionar que durante todo o século XX essa atribuição era uma prerrogativa dos líderes indigenistas que mantinham estreitas relações de amizade e respeito mútuo (FERREIRA, 1998). Preocupados em

proverem uma educação que posicionasse os indígenas numa relação de igualdade com os não-índios, os indigenistas eram figuras que proviam o acesso a bens e serviços básicos às aldeias. Diretamente, os indigenistas contribuíam progressivamente para o aniquilamento da cultura local dos índios apesar de estarem engajados no oferecimento de serviços essenciais, como promoção da saúde. Em consequência dessa interação com indigenistas, a grande maioria dos povos indígenas do Acre adotou a língua portuguesa como língua materna. Há casos em que os de meia idade pouco sabem da língua indígena da aldeia. Os estudos de Cunha (2009) oferecem uma descrição da situação linguística de cada etnia sobrevivente ao longo do tempo, situadas na região do Alto Juruá.

Quadro 1 – Diversidade das línguas indígenas do Alto Juruá

Etnias sobreviventes	Proficiência linguística
Huni Kuĩ/ Kaxinawa	Há grupos cujos homens adultos são bilíngues, e as mulheres e crianças são monolíngues em <i>Hantxa Kuĩ</i> - língua indígena; outros grupos são monolíngues em língua portuguesa e há grupos multilíngues, além do <i>Hantxa Kuĩ</i> , apresentam proficiência noutra língua indígena, além do Português e Espanhol.
Yaminawa	Os grupos do Acre e Purus são bilíngues, com excelente preservação da língua indígena, os grupos do Juruá são monolíngues em língua portuguesa. Nos grupos do Acre e Purus há indivíduos que apresentam proficiência em Português e Espanhol, além de outra língua indígena.
Katukina	Os homens são bilíngues, e as mulheres e crianças são monolíngues em língua indígena. O grupo localizado às margens da BR 364 está sob risco de deslocamento linguístico dado o extenso contato com falantes de português.
Yawanawa	Apenas as gerações acima dos 40 anos são falantes da língua Yawanawa, o grupo está no limite entre o bilinguismo e o monolínguíssimo em língua portuguesa.
Shanenawa	Apenas as gerações acima dos 40 anos são falantes da língua Shanenawa, o grupo está no limite entre o bilinguismo e o monolínguismo em língua portuguesa.
Ashaninka/ Kampa	Os homens adultos são bilíngues, e as mulheres e crianças são monolíngues em língua indígena. Há indivíduos que apresentam proficiência em Português e Espanhol.
Nukini	Monolíngues em língua portuguesa
Shawādawa	Monolíngues em língua portuguesa
Nawa	Monolíngues em língua portuguesa

Apolina Arara	Monolíngues em língua portuguesa
Jaminawa Arara	Monolíngues em língua portuguesa
Poyanawa	Monolíngues em língua portuguesa
Kontanawa	Monolíngues em língua portuguesa

Fonte: adaptado de Cunha (2009)

É verdade que a grande maioria dos indígenas perdeu os laços com as línguas de suas tribos e hoje, são falantes apenas do português brasileiro. Nos últimos anos tem se intensificado o resgate das línguas indígenas nas aldeias procurando-se manter vivas as línguas faladas pelos anciões das aldeias. Pesquisas no campo educacional e no campo da linguística desenvolvidos no Juruá registram o esforço das etnias indígenas sobreviventes em manter vivos aspectos linguísticos, educacionais, hábitos e costumes (CUNHA, 2009; MARTINS, 2011; WALKER, PINTO, 2012). São estudos que demonstram que a cultura dominante apagou aspectos culturais importantes dos indígenas, mas que, no lumiar do século XXI, começa a estabelecer outra relação com os índios, sobre a qual, me faltam elementos para mensurar as melhorias em prol dos indígenas.

Dentre as comunidades indígenas sobreviventes existentes no Juruá, uma tem um diferencial bem peculiar. Trata-se do povo Katukina. A designação Katukina foi primeiramente aplicada a uma etnia do Estado do Amazonas. Hoje, dois grupos são reconhecidos por essa denominação: os amazonenses da família linguística Katukina, e os acreanos, da família linguística Pano.

Para este estudo, volto-me principalmente para o contexto sócio educacional dos falantes da língua *Noke Vana*¹⁸ da família linguística pano, que habitam a Terra Indígena Campina Katukina, doravante TICK, localizada no estado do Acre, a 60 quilômetros de Cruzeiro do Sul, seguindo pela BR-364, que liga a região com a capital Rio Branco.

Definir o povo *Noke Koĩ* não é uma tarefa muito fácil, principalmente

18 Nas práticas interativas entre seus iguais o *Noke Vana* é a única língua falada. O português só é utilizado para conversar com os não-índios. Apesar do longo período de contato com os brancos, poucos Katukinas são fluentes em língua portuguesa.

se considerarmos apenas a denominação do grupo situado na TICK. Conforme estudos antropológicos desenvolvidos na região, o termo Katukina foi imposto pelos não-índios, mas foi aceito pelos indígenas na tentativa de evitar maiores conflitos, pois assim, sob essa denominação, eram considerados índios sem hostilidade. O vocábulo Katukina estava ligado à ideia de índios mansos, e se contrapunha à outras etnias, tais como Poyanawa, Jaminawa, Kaxinawa, etc. finalizados em “nawa”, que, para os brancos, caracterizavam índios brabos (LIMA, 1994).

Figura 4 – Terra Indígena Katukina



Fonte: Arquivo Pessoal (foto Portal)

O povo indígena Katukina, autodenomina-se *Noke Koĩ*, termo que significa “gente verdadeira” na língua *Noke Vana*, uma vez que, na concepção deles, o nome Katukina é uma imposição do homem branco e não possui significado nenhum em sua língua. Os moradores da TICK toleram a denominação Katukina, principalmente pela inexistência de uma denominação étnica comum capaz de abranger todos os seis clãs que os compõem. Eles afirmam que a denominação Katukina não é apropriada e que foi imposta pelos não-índios. De fato, a partir dos estudos de Lima (2002) é possível afirmar que para essa etnia são representativas as seguintes definições que são equivalentes aos clãs: Varinawa (povo do sol); Kamanawa (povo da onça); Satanawa (povo da lontra); Waninawa

(povo da pupunha); Nainawa (povo do céu) e Numanawa (povo da juriti).

Atualmente, numa demonstração de resistência às imposições culturais, os mais jovens líderes desta etnia adotam o termo *Noke Koï* oriundo da língua materna *Noke Vana* por ser culturalmente mais significativo na comunidade. Seguindo esse princípio reivindicado pelos próprios índios da TICK, neste estudo, doravante passo a nomeá-los conforme eles preferem: *Noke Koï*.

Na tradição oral dessa etnia, segundo a narração de um dos anciões entrevistados durante os primeiros contatos que estabeleci no início desta pesquisa, esses povos surgiram assim:

Os Noke Koï surgiram de um grande buraco no centro da terra, chamado Mai Roke. Esse lugar ficava na beira do mar e no início de um grande rio. Estava cheio de um líquido caudaloso, tipo lama, tipo angú, e coberto de yora chiwa hopo, que se parecia muito com teia de aranha, um cortinado. Certo dia, Pino Txai, Deus dos Noke Koï, passou pelo local e ouviu um barulho de gente. Então, Pino Txai perguntou se eles queriam sair. Como a resposta foi sim, Deus rasgou a teia. Quando o último Noke Koï saiu, Pino Txai aconselhou que seguissem em direção ao Sul, pois muita gente estranha ainda chegaria e não iria sobrar lugar para todos (Ancião José Moura, 2011).

A partir daí iniciou-se a expansão do povo *Noke Koï* através de uma longa caminhada margeando o rio. Durante os primeiros contatos, os *Noke Koï* eram nômades em virtude das correrias acometidas pelos caucheiros peruanos e imigrantes nordestinos que aspiravam conquistar os seringais situados em terras ocupadas pelos índios. Com o início da construção da rodovia BR 364 na década de 70, os *Noke Koï*, participaram com a venda da mão-de-obra no desmatamento do trecho onde seria construído a estrada. A partir desse período, eles adotaram residência fixa e se estabeleceram ao longo da rodovia, num percurso de dezoito quilômetros distribuídos em cinco aldeias, a saber: Campinas, Varinawa, Samauma, Masheya e Bananeira. Em conformidade com dados do Censo de 2010, na TICK convivem cerca de 613 pessoas, das quais 557 se **declararam indígenas**, 66 **não se declararam indígenas, mas se consideram índios** e não houve quem **não se declaravam e nem se consideravam indígenas**(Censo, 2010).

A também conhecida como TICK do rio Campinas foi identificada

e demarcada em 1984 e homologada em 1994, integralizando 32.623 hectares (BAMBIRRA, 2012). Nesse período se deu o início da pavimentação da BR-364, em 1996, pois até então o 7º BEC realizava a terraplanagem no verão que as chuvas do inverno seguinte destruíam e, nessa última década, sua efetivação. Assim, os *Noke Koï* tiveram seu território atravessado de leste a oeste em 18 quilômetros de rodovia totalmente pavimentados.

Dentre os impactos associados à obra, podemos citar um significativo aumento populacional de 124 moradores em 1994, para mais de 500 em 2007, além de uma significativa diminuição dos estoques de caça e pesca devido ao fluxo de veículos e a invasão de caçadores. Ademais, com a facilidade de acesso a cidade de Cruzeiro do Sul, o povo *Noke Koï* passou a conhecer um mundo até pouco tempo pouco explorado.

Diferentemente das demais etnias acreanas, o povo *Noke Koï* manteve sua língua, hábitos e costumes tradicionais. Mesmo havendo fácil acessibilidade e melhor proximidade com os serviços e costumes urbanos, essa etnia tem preservado aspectos importantes da sua cultura local pela resistência às imposições estabelecidas pela cultura dominante e que, notadamente são diferentes de hábitos e costumes cultivados nas aldeias. Os índios *Noke Koï* vêm renegando as estratégias de aniquilamento cultural, como por exemplo, a pressão econômica imposta pela indústria de fármacos, que a qualquer custo, aspira se apossar dos conhecimentos tradicionais desta etnia relativos à extração e produção do *Kampô*¹⁹ (vacina do sapo).

19 Substância extraída da pele do sapo *Kampô*. Nas palavras de Lima (2010), trata-se de “uma substância capaz de combater diversos males, notadamente a panema (o azar na caça) e a tikish, “preguiça” (ou falta de disposição para a realização de atividades exigidas para a plena vida social). O *kampô* é também utilizado para fazer as pessoas gordas e fortes” (LIMA, 2010).



Figura 5 – Pintura Demonstrando a Aplicação do Kampô

Mesmo diante da procura por pessoas do mundo inteiro e da pressão das grandes empresas farmacêuticas para industrializar uma atividade sociocultural exclusiva dos Panos, eles resistem às pressões externas promovidas pela indústria do comércio, resguardando uma prática medicinal que surte efeito, na concepção deles, apenas no âmbito da aldeia. Mesmo diante das estratégias de intervenção cultural, essa etnia tem demonstrado resistência nos seus hábitos e costumes. Outro diferencial peculiar dessa comunidade indígena é o fato de que, apesar de estarem situados a 60 km do ambiente urbano, eles frequentam a cidade, porém poucos são os *Noke Koï* que planejam viver permanentemente no espaço citadino. Para Lima (2010):

Embora a cidade interesse aos Katukinas e chame a atenção pelo volume de bens industrializados em circulação, também amedronta: nela fala-se uma língua distinta, que poucos dominam, paga-se para morar, comer e até beber água. Para os Katukina, a profusão de “coisas bonitas” disponíveis na cidade contrasta com a falta de um dos valores mais apreciados em suas relações pessoais: a generosidade, a partilha (LIMA, 2010, p. 66).

Por persistirem em práticas sociais desta natureza, mantendo viva sua tradição cultural, é que este estudo lançou luz sobre essa etnia, na busca pelas respostas que estabeleci para esse estudo, bem como pela generosidade dos *Noke Koï* em compartilharem questões relativas ao seu modo de matematizar que procurava conhecer. A seguir, apresento outros aspectos sócio culturais dessa etnia, oportunizando ao leitor dessa dissertação ampliar seus conhecimentos sobre o projeto educacional desenvolvido pelos próprios *Noke Koï*.

No tocante a educação escolar, data de 1975 a criação da primeira escola na TICK. Na época, esta escola era gerida por um indigenista e sua organização didático-pedagógica estava vinculada à Secretaria de Educação Municipal de Cruzeiro do Sul. A partir de 1983, com a ampliação do número de escolas nas ambiências da TICK, o sistema escolar das aldeias passa a ser parcialmente gerida pelos próprios indígenas, pois havia a assessoria da Comissão Pró-Índio do Acre²⁰. A maioria dos estabelecimentos de ensino da TICK é construída nos moldes da escola demonstrada na Figura 4.

Figura 6 – Escola Indígena Tamãkãyã



Fonte: Arquivo pessoal

20 A missão da Comissão Pro-Índio é apoiar os povos indígenas do Acre em algumas de suas lutas pela conquista e o exercício de direitos coletivos – territoriais, linguísticos, socioculturais – por meio de ações que articulem a gestão territorial e ambiental das terras indígenas, a educação intercultural e bilingue e as políticas públicas.

Na última década, grandes avanços na área educacional foram logrados. Hoje, em cada uma das cinco aldeias mencionadas anteriormente há escola voltadas exclusivamente para a Educação Indígena. Segundo dados do Censo Escolar do ano letivo de 2012, há seis escolas indígenas dentro da abrangência da TICK. O quadro a seguir apresenta o nome da escola, localização, nível de ensino e quantidade de alunos.

Quadro 2 – Escolas da TICK

Escola	Localização na TICK	Nível	Quantidade de alunos
João Damião	Aldeia Bananeira	Pré- Escolar e 1º ano do Ensino Fundamental	17
Pedro de Souza Warinawa	Aldeia Masheya	1º e 2º anos do Ensino Fundamental (multiseriado)	09
Katukina I	Aldeia Varinawa	Pré- Escolar e 1º 2º anos do Ensino Fundamental (multiseriado)	16
Katukina II	Aldeia Campinas	Pré- Escolar e 1º 2º anos do Ensino Fundamental	64
Francisco de Assis Santana	Aldeia Samauma	Pré- Escolar e 1º 2º anos do Ensino Fundamental	40
Tamākâyã	Parte central	Ensino Fundamental a partir do 3º ano e Ensino Médio	135

Fonte: EducaCenso 2012

O mais recente Plano Político Pedagógico das Escolas da Terra Indígena Campina Katukina (PPPETICK) data de 2008 e foi elaborado pelos próprios educadores índios, agora com a assessoria do núcleo da Secretaria Estadual de Educação, de Cruzeiro do Sul – SEE/CZS, uma vez que, atualmente, todas as escolas dessas aldeias são ligadas à rede estadual de ensino. Como já é prática entre os *Noke Koï*, a elaboração do plano seguiu princípios bem definidos norteados sempre pela valorização dos conhecimentos tradicionais e preservação dos hábitos e costumes que constituem a cultura dessa etnia. Na edição do plano, a assessoria da SEE/CZS registrou as falas dos professores indígenas sobre inferências do currículo da escola.

Figura 7 – Extrato do PPPETICK

“Nós povo Katukina sempre vem valorizando nossa cultura para sempre vivo. Também nós conhecemos o mundo da sociedade envolvente. Dentro da escola apreendemos duas partes importantes, o mundo Katukina e o do branco. A escola hoje está levando sua função.”

Francisco Carneiro - Coordenador Pedagógico

Fonte: SEE/CZS

Figura 8 – Extrato do PPPETICK

Eu como professor ensino os alunos na sala de aula sobre cultura do Kambô porque o Kambô serve para duas partes, serve para caça e para saúde.

Nonato Tragino - Professor

Fonte: SEE/CZS

No excerto acima, retirado do PPPETICK, fica evidente que o coordenador pedagógico (se autodenominando povo Katukina, por estar na presença da equipe pedagógica da SEE/CZS) registra um dos princípios fundamentais da tradição *Noke Koï* que é manter viva a cultura da etnia. Veja o que relata outro professor.

Figura 9 – Extrato do PPPETICK

A escola ensina os alunos e processo de fortalecimento da cultura. Artes, tecelagem, cerâmica, cântico, dança e outros.

Fernando Rosa, Presidente da AKAC

Fonte: SEE/CZS

Neste exemplo, na concepção do professor, a escola indígena deve desempenhar o papel de perpetuação da tradição, pois anteriormente, essa função era atribuição dos anciões e dos mais velhos. Nessa mesma esteira, o próximo extrato revela a preocupação central dos professores: a valorização da cultura pelo exercício das atividades práticas do dia-a-dia.

O princípio da valorização da cultura local é bem definido para esse povo. Como já foi mencionado anteriormente, por se tratar de um povo que não gosta do espaço citadino, diante do quadro reduzido de

professores existente nas aldeias, eles ainda relutam em abandonar a TICK em busca de formação continuada. E, ao passo que a escola local se desenvolve e os indígenas completam a escolaridade oferecida nas aldeias, faz-se necessário migrar para a cidade para cursar a universidade. O extrato a seguir demonstra que eles têm a consciência de que precisam ter um quadro de professores qualificado.

Figura 10 – Extrato do PPPETICK

“Os professores não estão cumprindo seu papel porque professores estaocom ajuic de aula por falta de capacitação”

Nilo – Caciq

Fonte: SEE/CZS

Foi com esse intuito que, objetivando permanecer na sua própria aldeia e como principais construtores do currículo a ser ensinado nas escolas, um grupo de quatro docentes das escolas indígenas ingressaram no CEDI, formatado especificamente para atender às demandas das escolas das aldeias acreanas. Quando eles chegaram na faculdade, tive o privilégio de ser professor desses graduandos e conseqüentemente, começaram a emergir questionamentos sobre os modos de matematizar, uma vez que, durante suas argumentações na sala de aula, eu percebi o quão guardião de suas cultura é o povo *Noke Koï*. Assim, reflito sobre a problemática do ensino de Matemática para os indígenas do CEDI, no âmbito da UFAC. Foi durante essa experiência que concluí que minha prática docente, baseada em princípios de ensino ocidentais, não era apropriada ao contexto sociocultural dos alunos indígenas, e em especial do povo *Noke Koï*. A partir desse primeiro contato, eu percebi que era possível e oportuno aprender outras estratégias de matematizar e iniciei estudos e pesquisas sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leitor pode perceber que, o objeto desse estudo surgiu a partir das minhas inquietações ao refleti sobre a problemática do ensino de Matemática para os *Noke Koï*. Diante do exposto, apresentei o contexto

bem como um panorama histórico-sócio-cultural do espaço geográfico compreendido como Terra Indígena Campina Katukina, dialogando com o Plano Político Pedagógico que norteia a prática de ensino nesta etnia. Percebi que o princípio da valorização da cultura local é bem definido para esse povo. Que na última década, grandes avanços na área educacional foram logrados e que mesmo diante das estratégias de intervenção cultural, essa etnia tem demonstrado resistência nos seus hábitos e costumes.

REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, V. L. M. **Tamākāyā**: buscando aproximações entre epistemologias e culturas em Cruzeiro do Sul - Acre. 2012. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CASTELLO BRANCO, J. M. B. **O Juruá Federal**: Território do Acre. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo Especial. Congresso Internacional de Historia da América. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Vol IX, 1930 [1922]. pp. 591-722.

CUNHA, E. **Um paraíso perdido**: ensaio, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. Rio Branco: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1998.

CUNHA, M. E. C. **O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2009.

FERREIRA, M. K. L. **Ciência e Tecnologia no Século XXI**: A Responsabilidade Teórica do Antropólogo. Cadernos de Campo (USP. 1991), v. 4, p. 26-37, 1998.

LIMA, E. C. **Habitantes**: os Katukina. 2002. In: CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha e ALMEIDA, Mauro Barbosa (Orgs). Enciclopédia da Floresta – O alto Juruá: praticas e conhecimentos das populações. Saco Paulo: Companhia da Letras, 1994.

MARTINS, A. O. **A Construção da escola indígena diferenciada**: possibilidades de formação educacional e a questão da identidade cultural dos Puyanawa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

PESSOA, E. S. **Trabalhadores da Floresta do Alto-Juruá: cultura e cidadania na Amazônia.** Rio Branco: EDUFAC, 2004.

PINTO, M. D. O. S. **Formação docente: o caso dos professores da escola Puyanawa.** Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, v. 01, p. 85-117, 2012.

Secretaria de Estado de Educação do Acre, Núcleo Cruzeiro do Sul.
Plano Político Pedagógico das Escolas da Terra Indígena Campina Katukina (PPPETICK), 2006.

WALKER, M. R. **A Identidade Puyanawa e a escola indígena.** TESE (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

*Zilda Martins Figueiredo*²¹

*Rúbia Darivanda da Silva Costa*²²

*Genivania Oliveira Martins*²³

RESUMO

O Estágio Supervisionado é um cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define que todo curso de Licenciatura deve oferecê-lo para a formação inicial de professores que poderão atuar na rede de ensino pública ou privada de nosso país. O estágio proporciona aos graduandos a familiarização e a vivência da docência por meio da prática, a partir de orientações de professores da área. O presente artigo relata o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados realizados em escolas básicas do município de Humaitá-AM. Durante esse período foram coletados dados de Identificação da Unidade Escolar, através do Plano

21 Professora da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo (GM3), Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Pós-Graduada Lato Sensu em Ensino de Química, pela Universidade Cândido Mendes, ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3276690800221280>. E-mail: zilda.figueiredo@gmail.com.

22 Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT-UFPA-UEA). Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Humaitá-Amazonas. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4373-208X> E-mail: darivanda@ufam.edu.br.

23 Professora de Química da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora no Grupo de Estudo de Pesquisa em Educação em Ciências e Química (GEPECIQ). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4053044829193895> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2419-4474> E-mail: geni.vania1234@gmail.com.

Político Pedagógico (PPP) para conhecer as diretrizes básicas, bem como as metas e objetivos que a escola idealiza. Os resultados obtidos trazem contribuições para a melhoria da qualidade de ensino, assim como para a prática docente do futuro profissional da educação. Portanto, a disciplina de estágio pode ser caracterizada como objeto de estudo e reflexão através das experiências vivenciadas, possibilitando o aperfeiçoamento da prática docente.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Aprendizagem. Experiência.

ABSTRACT

The Supervised Internship is a duty of the Law of Guidelines and Bases of National Education, which defines that every Licenciante course must offer it for the initial training of teachers who can work in the public or private education network in our country. The internship provides undergraduates with the familiarization and experience of teaching through practice, based on guidance from professors in the area. This article reports the development of Supervised Internships held in elementary schools in the municipality of Humaitá-AM. During this period, identification data of the School Unit were collected, through the Pedagogical Political Plan (PPP) to know the basic guidelines, as well as the goals and objectives that the school idealizes. The results obtained bring contributions to the improvement of the quality of teaching, as well as to the teaching practice of the future professional in education. Therefore, the internship discipline can be characterized as an object of study and reflection through lived experiences, enabling the improvement of teaching practice.

KEYWORDS: Supervised Internship duty. Learning. Experience.

INTRODUÇÃO

A realização do estágio supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) nos cursos de licenciatura para a formação profissional, que tem por finalidade adequar essa formação às expectativas do mercado de trabalho, onde o

licenciado poderá atuar na rede de ensino pública ou privada em território nacional (BRASIL, 1996).

De acordo com Kralsilchik (2008), os estágios certificam a importância da reflexão para a formação docente inicial, a partir dos resultados de experiências práticas vivenciadas em sala de aula.

As atividades de estágio em escolas do ensino médio e fundamental devem formar o cerne de qualquer programa de prática de ensino, pois delas derivam a análise da realidade que os alunos deverão enfrentar em suas atividades profissionais e sobre as quais deverão atuar como agentes de mudança (KRASILCHIK, 2008, p. 98).

Portanto, entre as várias ações governamentais para solucionar a carência de professores no Ensino Superior, assim como a tentativa de melhorar os cursos ofertados, surge à licenciatura dupla como meio para alcançar este propósito. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química do ano de 2009, o curso tem o desígnio de suprir a falta de professores nestas duas áreas de atuação, em razão da carência de profissionais para atenderem a necessidade de professores do ensino fundamental e médio. Além disso, visa qualificar professores da Educação Básica em nível superior para áreas de Biologia e Química (UFAM, 2009).

Segundo Maciel e Mendes (2010), para obter uma qualificação acadêmica é obrigatório a realização do Estágio Supervisionado, como isso oportunizando vivências substanciais relacionadas à docência. Dessa forma, objetivando essencialmente possibilitar ao acadêmico uma experiência profissional, até ao ponto que o mesmo seja considerado responsável, por suas incumbências referentes ao seu campo de atuação.

O presente trabalho relata as experiências vivenciadas no ambiente escolar durante as quatro etapas de estágio, estabelecendo relações substanciais para o processo de formação, caracterizando-se como a prática em meio à aprendizagem na formação acadêmica. O período de estágio proporcionou vivenciar a realidade no ambiente educacional nas escolas públicas do município de Humaitá-AM.

O Estágio Supervisionado tem por finalidade aplicar a prática dos conhecimentos teóricos, assimilados pelos graduandos e deve ser

desenvolvido nas escolas da rede pública e/ou privada de ensino fundamental e médio (SERAFIM *et al*, 2009). Desta forma, o objetivo deste trabalho é compartilhar as experiências, vivenciadas durante os estágios, bem como as habilidades e as competências desenvolvidas, a partir da prática dos conhecimentos teóricos obtidos na universidade, a fim de atuar na profissão de educador nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado no decorrer das disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado de Ensino I, II, III e IV, do Curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química, da Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá-AM. As estratégias iniciais foram à realização dos procedimentos administrativos, entre a Universidade Federal do Amazonas e as instituições de ensino do município de Humaitá-AM.

Posto isso, as documentações encaminhadas consistiu em carta de Encaminhamento de Estágio Supervisionado e Termo de Compromisso referente ao Estágio Supervisionado de Ensino. Em seguida, estabelecemos contato com os professores, e junto com eles definimos os horários e turmas a serem observadas e acompanhadas por duplas de estagiários, pois, não havia escolas com salas de aulas suficientemente disponíveis para que esse processo ocorresse de forma individual.

Dado que, cada um dos estágios foi subdividido em três importantes etapas: observação, participação e regência. Durante a observação o estagiário fazia a verificação da infraestrutura e funcionamento da parte administrativa da escola e observava a metodologia de ensino usada pelo professor, enquanto que no estágio de participação, o estagiário auxiliava o professor na rotina de classe como: chamada, correção de atividades e/ou outras ações, conforme solicitado pelo mesmo. Em relação ao estágio de regência, este consistia em um processo planejado que visava à integração entre conhecimentos práticos e teóricos, que completariam a formação acadêmica do estagiário, através do desenvolvimento da atividade docente.

O Estágio Supervisionado de Ensino I, foi observatório e ocorreu na

Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Maria Carmem Cronenbold e na Escola Estadual Álvaro Botelho Maia. As observações e descrições apresentadas foram referentes ao estabelecimento de ensino, como características e condições das salas de aula, no que se refere à climatização e iluminação. Além disso, observamos a relação entre professores, alunos e funcionários, e a organização referente à administração e funcionamento da escola. No Centro de Excelência Irmã Maria Carmem Cronenbold, o estágio de observação foi voltado para a disciplina de Ciências com carga horária de 30 horas/aula e possibilitou analisar a vivência docente de professoras do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, no período matutino. Já na Escola Estadual Álvaro Maia, a observação foi direcionada para a disciplina de Biologia com carga horária de 30 horas/aula em turmas da 1ª a 3ª série do Ensino Médio, no período noturno. Observamos no geral, os conteúdos que foram abordados, a metodologia e materiais utilizados pela professora.

O Estágio Supervisionado de Ensino II, foi observatório e participativo e ocorreu na Escola Estadual Plínio Ramos Coelho. Durante essa etapa as atividades foram desenvolvidas exclusivamente na disciplina de Química para turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, com carga horária total de 60 horas/aula, sendo 30 horas/aula voltadas para observação e 30 horas/aula de participação. Os conteúdos abordados foram selecionados de acordo com o livro didático adotado pela escola e utilizamos metodologias que variaram desde a utilização de livros didáticos, com leitura, explicação e fichamento de conteúdo, e até mesmo a realização de atividades práticas em sala de aula com a utilização de materiais alternativos.

No Estágio Supervisionado de Ensino III ocorreu a regência dos conteúdos da disciplina de Química, sendo desenvolvido na Escola Estadual Álvaro Botelho Maia, no período noturno e na Escola Oswaldo Cruz, nos períodos matutino e vespertino. A carga horária total foi de 60 horas/aula. Nessa etapa do estágio tivemos a possibilidade de analisar e vivenciar a prática docente. Fomos acompanhadas por professores da referida disciplina. Os conteúdos foram abordados de acordo com o livro didático, através de recursos audiovisuais, ou seja, notebook e data show, além de materiais alternativos, bem como o uso de algumas vidrarias

para realização de experimentos.

No Estágio Supervisionado de Ensino IV realizamos a regência dos conteúdos da disciplina de Ciências Naturais na Escola Irmã Maria Carmem Cronenbold, período matutino para turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Os conteúdos foram abordados de acordo com o livro didático adotado pela escola, quanto a metodologia, realizamos a leitura e a explicação dos conteúdos selecionados, usando vários recursos audiovisuais e atividades em grupo. Assim, foi possível a utilização de uma variedade de materiais alternativos, com a confecção de fichas e tabelas de papel cartão e cartolina, no intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Na Escola Estadual Álvaro Maia, o estágio de regência ocorreu no período noturno com as turmas de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, na disciplina de Biologia. Essa etapa teve uma carga horária total de 90 horas/aula. Os conteúdos foram abordados em conformidade com o livro didático da escola. Como metodologia de ensino utilizamos recursos audiovisuais, explicação e exposição do conteúdo, além da leitura de texto do livro e aplicação de provas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto a Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Maria Carmem Cronenbold esta apresentava uma infraestrutura composta por dez salas. Porém, a ausência de um refeitório foi um dos fatores que nos chamou atenção, pelo fato dos alunos estarem se alimentando de forma inadequada. De acordo com Brasil (2006), o espaço ideal para um refeitório é aquele que proporciona tanto a sociabilização, quanto a autonomia das crianças. Portanto, o ambiente deve ser organizado, visto que, na hora do intervalo para a merenda as crianças precisam comer em ambientes agradáveis e acolhedores.

Em relação à Escola Estadual Álvaro Botelho Maia possuía várias salas de aulas com ventiladores, além do mais, a sala da TV Escola (auditório) apresentava boa luminosidade e era climatizada, tinha uma TV de 32 polegadas, cadeiras confortáveis, uma caixa amplificadora e estante com vários livros, além de um arquivo. Posteriormente, a escola passou por uma reforma, que lhes garantiu mudanças positivas em relação a

infraestrutura, tais como: sala de TV-Escola, auditório, ocorrendo uma melhora visível em relação as salas de aula, laboratório e banheiros, os quais ficaram mais amplos e organizados.

Já a Escola Governador Plínio Ramos Coelho possuía 14 (quatorze) salas de aulas, biblioteca, auditório, refeitório e quadra de esportes, além das salas administrativas como secretaria, diretoria e sala de professores, porém, segundo a coordenação pedagógica a escola passaria por uma reforma geral que revitalizaria sua infraestrutura, a fim de possibilitar a correta operacionalização de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

De modo geral, o PPP é como um guia ou indicador que direciona a escola rumo a um verdadeiro e significativo progresso, pois a organização escolar depende da construção centralizada do PPP, apenas dessa forma é possível ocorrer um avanço no que diz respeito ao processo educativo.

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico (2011) da Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Maria Carmem Cronenbold foi disponibilizado pela coordenadora pedagógica e está fundamentado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tem como principal objetivo direcionar as ações da escola para:

[...] construir uma sociedade justa, fraterna, solidária, sensível, reflexiva, construtiva, em que as expressões, de qualquer ordem política, religiosa, cultural e sobre tudo social, estejam comprometidas e a serviço da realização integral do ser humano. Além disso, criar ambientes aprovados para a aprendizagem, ambientes pedagógicos feitos para estimular a descoberta. Nestes ambientes os alunos devem “construir os seus conhecimentos” (PPP da Escola Municipal Centro de Excelência Irmã Maria Carmem Cronenbold, 2011, p. 15).

Nesse sentido, embora o PPP seja um instrumento burocrático, pode indicar a identidade da escola, assim como caminhos para ensinar com categoria. Pois, uma escola que planeja uma educação de qualidade requer um planejamento importante no que diz respeito a atingir metas concretas unificando questões pedagógicas, administrativas e políticas.

Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico (2009) da Escola Estadual Álvaro Maia tem como principais referenciais teórico-metodológicos os Parâmetros Curriculares Nacionais e a LDB. Cujo foi

elaborado com o apoio do corpo docente, do coordenador pedagógico, do gestor e dos demais funcionários, estabelecendo dentro de suas metas, a proposta de um documento que vise avaliar, discutir e aprofundar toda a prática educacional da Escola. Já que, a escola Álvaro Maia, intenciona não somente a transferência de conteúdos programáticos, mas também a produção plena do indivíduo em todas as dimensões humana cultural, socioeconômica e ética.

Finalmente o PPP (2012) da Escola Estadual Plínio Ramos Coelho tem por objetivo:

Reelaborar o Projeto Pedagógico visando promover uma educação de qualidade e formar cidadãos conscientes que sejam capazes de intervir na sua realidade de forma crítica e participativa, estimulando a participação e o companheirismo, que ajudará na construção de uma sociedade menos competitiva e mais solidaria (PPP da Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho, 2012, p. 30).

Desse modo, durante o Estágio Supervisionado realizado na Escola Irmã Maria Carmem Cronenbold, observamos aulas voltadas para a disciplina de Ciências Naturais, o que nos possibilitou analisar a metodologia de duas professoras, com a finalidade de verificar como era conduzida a aprendizagem e como se processava a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Uma das professoras era formada em Licenciatura Plena em Ciências, enquanto a outra é formada em Ciências Agrárias e pós-graduada em Ciências Biológicas. Quanto a metodologia das professoras, observamos semelhanças e diferenças, ou seja, ambas ministraram suas aulas através da leitura e explicação do livro didático, destacando os pontos principais, diferenciando-se apenas no domínio de conteúdo e controle e organização em sala de aula.

Segundo Cunha e Krasilchik (2000), a formação em conteúdo de biologia, proporciona uma formação sólida nas outras áreas das ciências necessárias para o bom desenvolvimento da disciplina de Ciências. Desta forma, podemos supor que o domínio e transmissão de conhecimento, pode estar atrelado ao conjunto de formação teórica e a prática, pois, para um ensino de qualidade é necessária uma qualificação profissional na área de atuação.

Durante a aplicação das atividades propostas no livro didático,

alguns alunos não se esforçavam para realizar, uma vez que, as respostas eram expostas no quadro branco pelas professoras sem disponibilizar o tempo necessário para resolução. Diante disso, supomos que as professoras não estavam estimulando o educando a pensar, a criticar e analisar.

Nesse sentido, Gomes *et al* (2008), afirmam que, o que distancia o aluno de um conhecimento concreto, na maioria das vezes é a maneira como os conteúdos são apresentados. Portanto, a falta de contato com figura ou esquemas para introduzir novos conteúdos, ou até mesmo, o desinteresse do professor em verificar os conhecimentos prévios dos alunos no início de um novo conteúdo, isso podem desestimular os educandos na busca pelo conhecimento em certas disciplinas. De acordo com Mackay (2003), um educador deve buscar o desenvolvimento do aluno, e para isso, deve refletir em relação ao comportamento e dificuldades dos mesmos assim como suas próprias dificuldades.

A Escola Estadual Álvaro Botelho Maia atendia seus alunos em três turnos, sendo o Ensino Fundamental, no período vespertino, e o Ensino Médio, no período matutino e noturno. Primeiramente, iniciamos as atividades de estágio nessa escola com a observação de atividades extraclasse, pois estava ocorrendo os jogos internos da escola com as modalidades de handebol, voleibol e basquetebol. Observamos a interação e participação das turmas, e, juntamente com a professora da disciplina, que era graduada em Ciências Naturais, podemos constatar o quanto é importante para professores e alunos, esses momentos de esporte e lazer.

Ao término dos jogos escolares, podemos finalmente observar a metodologia utilizada pela professora durante a ministração de aulas na sala da TV Escola, onde a mesma, utilizou recursos auxiliares como notebook, livro didático e televisão. Os slides estavam muito bem ilustrados o que facilitou a compreensão do conteúdo. Além disso, a professora destacou muitos exemplos relacionados com a atualidade. Em relação aos alunos, enquanto alguns demonstravam interesse e atenção, interagindo com a professora, outros não participavam e atrapalhavam em parte, o bom andamento da aula, com conversas paralelas.

Embora na atualidade existam recursos mais modernos do que somente a utilização de slides, o mesmo pode proporcionar um aprendizado mais motivador que as tradicionais aulas expositivas. Contudo,

Fernandes (1998), defende que o uso imagens em si, não comprova nenhum aprendizado, sendo fundamental o uso complementar de uma nova abordagem de sensibilização do aluno para o mundo natural, fazendo com que ele aprenda, pense, questione e, principalmente, queira saber mais.

O Estágio Supervisionado de Ensino II, referente a observação e participação nas aulas de Química, ocorreram na Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho, que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, funcionando integralmente nos três turnos. Tal escola conta com a participação ativa do Conselho Escolar que é um órgão consultivo, vinculado à direção da Escola. Durante o estágio realizado nessa escola, foram observadas aulas voltadas para a disciplina de Química, na qual o docente utilizou como método de ensino a explicação, baseando-se nos conteúdos livro didático.

Observamos que os alunos prestavam atenção na aula ministrada, enquanto o professor interagia com os mesmos, incentivando-os a responder a perguntas relacionadas ao conteúdo. Segundo o professor, que é graduado em Química, os livros didáticos são reaproveitados, ou seja, finalizando o ano letivo os alunos são orientados a devolver o livro para que seja reutilizado no ano seguinte por outros alunos. Todavia, nem todos são devolvidos para a escola, fazendo com que poucos alunos tenham acesso ao livro didático no ano seguinte, por isso, terminada a explicação o professor transcrevia o conteúdo no quadro branco para que os alunos copiassem.

Em relação ao processo avaliativo, observamos a aplicação de duas provas e, apesar de todo esforço disponibilizado pelo professor, foi possível perceber através da correção das provas, que os alunos adquiriram pouco ou nenhum conhecimento do assunto avaliado. Mesmo o professor informando aos alunos quais seriam as questões que iriam ser cobradas em prova, a maioria dos alunos não demonstravam interesse em anotar ou verificar no livro ou caderno, os quais permaneciam fechados sobre as carteiras. Observamos que a desmotivação do aluno em sala de aula é um fator preocupante e apesar da metodologia do professor facilitar o processo avaliativo, os alunos não conseguem avançar no sentido de aprender.

Finalizando a etapa de observação, o professor responsável pela turma, solicitou que aplicássemos uma aula prática sobre preparo de soluções. Pelo fato de, a escola não possuir laboratório realizamos uma aula prática em sala de aula, utilizando materiais alternativos. Observamos através de questionário, aplicado após a aula, que a mesma contribuiu para a aquisição de conhecimentos e despertou o interesse dos alunos sobre a importância da química no cotidiano. De acordo com Queiroz (2004), o desinteresse dos alunos em relação ao estudo da Química é devido à falta de atividades experimentais que possam relacionar a teoria e a prática. De acordo com Khalil (2011), a motivação do aluno está relacionada à necessidade de aprender.

No decorrer das aulas participativas, o procedimento foi auxiliar o professor na questão da escrita no quadro, preenchimento de diário de classe e ministrar uma aula sobre Hidrocarbonetos – Alcanos. Percebemos que apesar da ausência de um laboratório foi possível realizar aulas práticas, apesar das atividades ficarem limitadas a experimentos simples, que não exigiam a utilização de reagentes devido à falta de equipamentos de proteção individual e coletivo.

Além disso, conforme, Beltran e Ciscato (1991) destacam que a experimentação de Química possibilita uma nova estratégia para adquirir conhecimento científico e, ressaltam ainda que como ciência experimental, exige para seu estudo atividades experimental, pois “sem experimentação, o ensino de Química é apenas um arremedo de ensino, dogmático e sem atrativo, que afasta os alunos do estudo e compromete sua formação como cidadãos” (BELTRAN; CISCATO, 1991, p. 33).

A saber, a turma que estávamos estagiando era concluinte do Ensino Médio. Como a escola não possuía laboratório sugerimos ao professor uma visita com os alunos ao laboratório de Química da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com a finalidade de adquirir conhecimentos relacionados as vidrarias utilizadas em laboratório. Para que esta visita se tornasse possível, alguns procedimentos, como pedido de autorização e agendamento, foram realizados. Os alunos foram orientados sobre medidas de segurança e sobre a necessidade do uso de equipamentos de proteção individual e coletivo.

Durante as atividades no laboratório de Química da UFAM os

alunos demonstravam-se interessados e interagiam com as estagiárias, fazendo vários questionamentos relacionados aos equipamentos que se encontravam expostos na bancada. Posteriormente, foi desenvolvido um projeto baseado nessa experiência com os educandos no laboratório, o qual foi apresentado em conferência, em parceria com a professora responsável pelo Estágio Supervisionado II.

No Estágio Supervisionado de Ensino III foi realizada a regência de conteúdos de Química na escola Álvaro Maia. Durante esse período a escola encontrava-se sem gestor, devido a problemas internos, fato que levou a maioria dos professores a não cumprirem com suas cargas horárias, fazendo com que várias aulas fossem adiantadas. Contudo, para ministrar as aulas fizemos uso da sala da TV-Escola e utilizamos data show, notebook, quadro branco, pincel e livro didático.

No momento de verificação do conteúdo que deveria ser aplicado em sala, observamos que a professora da disciplina não utilizava o livro didático adotado pela escola. Mas, considerando que o livro didático seja uma ferramenta muito importante e indispensável no processo ensino e aprendizagem, solicitamos aos alunos que trouxessem seus livros nas aulas posteriores, já que, seriam utilizados como apoio na construção de conhecimento. Inicialmente, apenas alguns alunos atenderam ao pedido, mas aos poucos, percebendo a necessidade de utilizá-lo nas aulas, todos passaram a trazê-lo constantemente.

Nas primeiras aulas ministradas percebemos pouco interesse dos alunos em relação ao assunto. Procuramos, então, utilizar novas estratégias, dentre as quais a escolha aleatória de alguns alunos através do número da chamada para realizar exercícios no quadro, onde notamos um resultado satisfatório, colaborando com a aprendizagem do conteúdo e ajudando no diagnóstico dos pontos onde ainda restavam dúvidas. Apesar das estratégias serem eficientes com algumas turmas, no entanto, com outras não conseguimos obter resultados satisfatório.

Dessa forma, observamos que o processo de ensino e aprendizagem, fomenta o acréscimo da prática recorrente no cotidiano escolar, uma vez que, somente as técnicas disponíveis no curso de graduação, tornam-se insuficientes para resolução de variados problemas escolares. De acordo com Schön (1997, p. 21), “existem situações conflitantes,

desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas”.

No decorrer dessa etapa do estágio, observamos alguns fatores que dificultaram o seguimento do plano de aula. Um dos principais motivos foi a dispersão das turmas que ocorreram em dois momentos. No primeiro momento, foi devido à falta da merenda escolar e no segundo momento foi devido a 10 minutos de queda de energia, onde observamos que alguns professores que se encontravam no pátio da escola, incentivavam os alunos a deixarem a escola.

Na tentativa de estimular o interesse dos alunos e evitar outro episódio de dispersão, aplicamos uma dinâmica de grupo com o objetivo de melhorar a assimilação em relação ao conteúdo explicado. Assim, confeccionamos placas com papel cartão contendo “V” (verdadeiro) e “F” (falso), e também placas com as letras: “a”, “b”, “c”, “d” e “e” (duas placas de cada, de cores diferentes) e, separando os alunos em grupos aplicamos os questionamentos para que, os mesmos interagissem sobre a opção que achavam que estava correta, levantando a placa com a alternativa escolhida. A dinâmica possibilitou a interação dos alunos e percebemos que após a aplicação dessa atividade, os mesmos passaram a executar as tarefas que eram aplicadas no final de cada aula, participando da correção no quadro branco.

De acordo com Miranda (2001), recorrer ao uso de jogos didáticos, facilita o entendimento e proporciona atingir objetivos que estão atrelados a inteligência e personalidade. Esses fatores são de suma importância para compor um conjunto de fatores essenciais para a composição de conhecimentos.

Na Escola Estadual Oswaldo Cruz, o professor da disciplina que era formado em Ciências Naturais, programou e aplicou uma aula prática e ele mesmo explicou todo o conteúdo enquanto nós apenas o auxiliávamos. Observamos o roteiro que o professor preparou para os alunos, contendo apenas tópicos, fato que não possibilitou observar com clareza, o objetivo dos experimentos e também não oportunizou aos alunos a tentativa de realizarem sozinhos tais experimentos.

A partir do período de regência na referida escola, observamos que a maioria dos alunos hesitava em expor suas dúvidas, fato que não

nos possibilitou chegar a um resultado concreto, uma vez que, nos impossibilitava a identificação das dificuldades que os alunos possuíam no decorrer das aulas. De modo geral, percebemos que os educandos estavam receosos devido à presença do professor responsável pela disciplina, ao passo que, o mesmo respondia as dúvidas dos estudantes com certa descortesia.

Dessa maneira, no processo de ensino e aprendizagem é importante que o aluno perceba o interesse do professor em ensinar. Assim, supomos que a conduta do professor influenciava negativamente a motivação dos alunos pela disciplina, e respondê-los rispidamente fazia com que eles não se sentissem à vontade para tirar dúvidas e fazer questionamentos. Segundo Solé e Coll (1998, p. 18), “para os alunos formarem representações de professores o aspecto mais presente é o afetivo com relação ao respeito e afeto pelo aluno, a disponibilidade para orientá-lo e ouvi-lo”.

A propósito, o período de regência desenvolvido no Estágio Supervisionado de Ensino IV ocorreu em duas escolas. Inicialmente, na Escola Irmã Maria Carmem Cronenbold com a disciplina de Ciências e foi acompanhado por duas professoras, sendo que uma delas era formada em Licenciatura Plena em Ciências, enquanto que a outra era formada no Curso Normal Superior e pós-graduada em História.

No que concerne à metodologia de ensino, essa foi por meio de aulas expositivas com o uso de data show, notebook e livro didático, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos, através de ilustrações e aplicação de dinâmica. Por meio de perguntas sobre o conteúdo aplicado, podemos perceber o nível de conhecimento adquirido pelos alunos. Após a explicação, escolhíamos um número aleatório do diário de classe e realizávamos perguntas sobre o assunto. Esta estratégia possibilitou o domínio da turma e, percebemos que os alunos passaram a assimilar o conteúdo com mais facilidade.

Em relação aos processos avaliativos, o desempenho não foi o esperado. As professoras que ministravam a disciplina relataram que o motivo do desinteresse era devido à realização de vários trabalhos paralelos que eram aplicados no decorrer do semestre, fazendo com que os alunos não se esforçassem em relação às provas. Aparentemente, notamos que

esses métodos contribuíam para o desinteresse dos alunos em relação à disciplina.

O período de regência na Escola Álvaro Maia foi acompanhado por dois professores, formados em Biologia e uma professora formada em Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química e Especialista em Biologia da Conservação. Nesse período, nem sempre o plano de aula teve a duração prevista, alguns duraram mais, outros duraram menos que o esperado, sendo necessário recorrer a improvisos. Isso ocorreu por motivos variados, tais como: devido ao processo de andamento de cada atividade e das dificuldades da turma, ou devido à indisponibilidade da sala de vídeo e data show.

Nesse sentido, evidenciamos que devemos nos programar para todo e qualquer imprevisto, planejando aulas de forma a considerar que nem sempre ela será ministrada da maneira que esperamos, seja por motivos tecnológicos, estrutural ou qualquer outro motivo aleatório. Desde o estágio de observação até o estágio de regência, avaliamos e experimentamos métodos ministrados em sala de aula por professores experientes, contribuindo desta forma, para o alcance de um olhar sobre as técnicas e deficiências de professores de escolas públicas de Humaitá-AM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estágios Supervisionados possibilitaram a visualização do verdadeiro papel do professor dentro da escola e permitiu o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, através do contato com a realidade educativa, possibilitando aplicação de estratégias metodológicas, contribuindo assim para nosso crescimento profissional.

A realização dos estágios possibilitou a aquisição de conhecimentos relacionados ao nosso sistema de ensino, no qual existem fatores que determinam limites de conteúdos programáticos, do tempo de aula e das normas legais. Observamos que é possível organizar o processo ensino-aprendizagem, porém dentro dos parâmetros básicos previstos socialmente. Assim, agir como mediadora do processo educativo e possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimento de qualidade, depende de vários fatores que podem ir além do fator comportamental dos alunos.

Quanto a infraestrutura das escolas, observamos que alguns fatores

podem interferir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ou estimular tanto os alunos, quanto os professores no desenvolvimento de uma vivência prática mais atraente, incentivando-os na busca de conhecimento.

Portanto, compreendemos que o papel do professor visa promover um ensino de qualidade, e para que isso ocorra, é importante e necessário que o docente esteja em contínua aprendizagem, aprimorando seus conhecimentos e sempre inovando seu modo de ensinar, além de considerar as mudanças que surgem no contexto educacional a fim de que a educação escolar se torne adequada, de qualidade e acessível a todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- BELTRAN, N. O.; CISCATO, C.A.M. **Química**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5ª edição, Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil** : Encarte 1. Brasília : MEC, SEB, 2006.
- CUNHA, A. M. de O.; KRASILCHIK, M. **A Formação Continuada de Professores de Ciências**: percepções a partir de uma experiência. XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2000.
- FERNANDES, H. L. **Um naturalista na sala de aula. Ciência & Ensino**. Campinas, Vol. 5, 1998.
- GOMES, J., CUNHA, M., REGO, A., CUNHA, R., CARDOSO, C., e MARQUES, C. **Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano**. edições sílabos, 2008.
- KHALIL, D. N. A. **Interface educação/psicanálise**: considerações sobre a motivação e o fracasso escolar/ 2011. 71f.
- KRASILCHIK, 4ª ed. **Rev.e ampl.**, 2ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- MACIEL, Emanoela Moreira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. **O Estágio Supervisionado na formação inicial**: algumas considerações. 2010.

MACKAY, S. L. **O Professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula.** São Paulo, Special Books, 2003.

MIRANDA, S. **No Fascínio do jogo, a alegria de aprender.** In: Ciência Hoje, v.28, 2001 p. 64-66. POUGH, F. H.; HEISER, J. B.; MC FARLAND A vida dos Vertebrados. 2. ed. Atheneu: São Paulo, 1999.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Álvaro Botelho Maia.** Humaitá - AM, 2009.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Plínio Ramos Coelho.** Humaitá - AM, 2012.

PPP - **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Centro de Excelência Irmão Maria Carmem Cronenbold.** Humaitá - AM, 2011.

PPP- **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura dupla em Ciências: Biologia e Química.** Humaitá – AM, 2009.

QUEIROZ, S. L. **Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química.** Ciência & Educação, Bauru, v. 10, n. 1, 2004.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1997.

SERAFIM. M. J. S.; ANDRADE. E. A.; RIOS, K. A.; SOARES. J. M.; FULAN. J. A. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Dupla em Biologia e Química.** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009 (Institucional).

SOLÉ, I. & COLL, C. **Os professores e a concepção construtivista.** In COLL, C., O Construtivismo na Sala de Aula, 6ª edição, Ed. Ática, São Paulo, 2006, p. 18-22.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Martins Oliveira - Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC). Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/4978167784063208>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-993X> . E-mail: adriana.oliveira@ufac.br.

Euricléia Gomes Coelho - Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA). Mestre em Química de Produtos Naturais pela Universidade Federal do Amazonas -UFAM. Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, política e meio ambiente no contexto amazônico. ID lattes: <http://lattes.cnpq.br/9676625497804575> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7022-4585>. E-mail: ecoelho@ufam.edu.br.

Éverton Melo de Melo - Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Acre (2004) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2013). Atualmente é professor 3 grau da Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação matemática, etnomatemática, representação social e ensino de matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3467-8210>. E-mail: everton.melo@ufac.br.

Francisca do Nascimento Pereira Filha - Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Rio Branco (UFAC), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do

Acre – UFAC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7102-4814> . ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179390414267767> . E-mail: francisca.filha@ufac.br.

Genivania Silva Oliveira Martins - Professora de Química da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisadora no Grupo de Estudo de Pesquisa em Educação em Ciências e Química (GEPECIQ). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4053044829193895>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2419-4474>. E-mail: geni.vania1234@gmail.com.

José Ivo Peres Galvão - Professor da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC), Mestre em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC/AC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4661-9357> . ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8021362722853104> E-mail: galvaivo50@gmail.com.

Luiz Eduardo Lima da Silva - Professor de Química da Rede Pública de Ensino do Estado Amazonas (SEDUC-AM). Graduação em Ciências: Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Membro do Núcleo Amazonense de Educação Química (NAEQ). ID lattes: <http://lattes.cnpq.br/2067247520101674> . E-mail: luiz.eduardo.silva@seducam.pro.br.

Manoel de Souza Araújo - Professor da rede particular de ensino, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Currículos - GpPPC - <https://orcid.org/0000-0003-0991-3327>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6861326035398475> . Email: manoelaraujoczs@gmail.com.

Marcia Rebeca Oliveira - Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA – campus Valença). Graduada em Licenciatura em Letras/Libras (UFSC). Especialista em Educação Inclusiva (IFEB), Ensino de Libras (IFEB), Comunicação Alternativa e Tecnologias Assistivas (SARTRE). Mestre em Ciências da Educação (FICS). Tradutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, certificada pelo ProLibras. Doutoranda em Educação (FICS). Em sua área de atuação, incluem-se as tecnologias digitais aplicadas à educação, diversidade e ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Diálogos em Línguas Adicionais e Tecnologias – DIALATEC (certificação no CNPQ - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0912825302171632). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5197308775782887>. E-mail: marciarebeca@ifba.edu.br ou m.rebeca.o@hotmail.com.

Maria Arlete Costa Damasceno - Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC). Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3718-8807> . ID. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0681397196484325> . E-mail: arletecd@hotmail.com.

Maria das Graças da Silva Reis - Professora da Universidade Federal do Acre – Campus Floresta (UFAC), Mestra em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre – UFAC/AC. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná na linha de Pesquisa de Políticas Educacionais PPGE/UFPR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5169-1591> ID. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5128042306177895> . E-mail: gracareis.czs@gmail.com.

Michele Souza Rodrigues - Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Acre (2019) e graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2019). Mestranda em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Federal do Acre.

Nathielly Rocha Melo - Mestranda em Letras pelo Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (2020), graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre- campus Floresta (2019), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Serra (2016), possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Acre (2015). Atualmente é professora de língua espanhola na Rede Estadual do Acre no Núcleo de Línguas (NEL). Está envolvida principalmente na área de linguagens. E-mail. nathielly.melo@ufac.br.

Rúbia Darivanda da Silva Costa - Doutora em Educação em Ciências e Matemática de Educação Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGCEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática- REAMEC/ UFMT-UFPA-UEA (2020). Mestra em Ciências e Tecnologia para Amazônia pela Universidade Federal do Acre (2015), com especialização em Educação para o Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Amazonas (2008), graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (2003). Professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Amazonas – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- Campus Vale do Rio Madeira, em Humaitá/ AM (desde 2010). E-mail: darivanda@ufam.edu.br.

Zilda Martins Figueiredo - Professora da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo (GM3), Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Pós-Graduada Lato Sensu em Ensino de Química, pela Universidade Cândido Mendes, ID Lattes: 3276690800221280. E-mail: zilda.figueiredo@gmail.com.

