

ORGANIZADORES:

ANA CLÁUDIA DA SILVA PEREIRA
CEILA RIBEIRO DE MORAES
DANIELE DA SILVA COSTA
LUIZ CLÁUDIO DE AZEVEDO BORGES
MÁRCIA DA SILVA CARVALHO
MILENE VASCONCELOS LEAL COSTA

PRÁTICAS DOCENTES NA AMAZÔNIA:

As experiências do PARFOR
no Marajó e Região Tocantina



Rfb
Editora

**PRÁTICAS DOCENTES
NA AMAZÔNIA: AS
EXPERIÊNCIAS DO PARFOR
NO MARAJÓ E REGIÃO
TOCANTINA**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Ana Cláudia da Silva Pereira
Ceila Ribeiro de Moraes
Daniele da Silva Costa
Luiz Claudio de Azevedo Borges
Marcia da Silva Carvalho
Milene Vasconcelos Leal Costa
(Organizadores)

PRÁTICAS DOCENTES NA AMAZÔNIA: AS EXPERIÊNCIAS DO PARFOR NO MARAJÓ E REGIÃO TOCANTINA

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto

Simone Cristina Menezes Martins

Capa

Arlete Teixeira dos Santos

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação **RFB Editora**



P912

Práticas docentes na Amazônia: as experiências do PARFOR no Marajó e região
tocantina / Ana Cláudia da Silva Pereira *et al.* (Organizador). – Belém: RFB, 2023.

Outros organizadores
Ceila Ribeiro de Moraes
Daniele da Silva Costa
Luiz Claudio de Azevedo Borges
Marcia da Silva Carvalho
Milene Vasconcelos Leal Costa

Livro em PDF

324 p.

ISBN: 978-65-5889-485-8

DOI: 10.46898/rfb.a1b12c65-0abc-48eb-8efe-86bad79830c6

1. Práticas docentes na Amazônia. I. Pereira, Ana Cláudia da Silva *et al.*
(Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANA CLÁUDIA DA SILVA PEREIRA



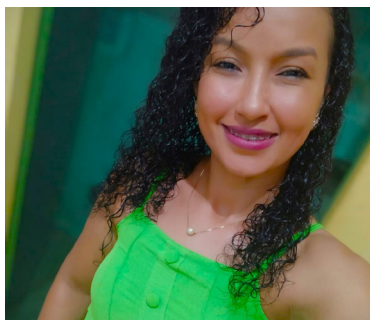
Professora da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Possui graduação em Formação de Professores do Pré Escolar, 1ª a 4ª série, pela Universidade do Estado do Pará (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2005). Especialista em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado do Pará - UEPA e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Pará, com ingresso em 2014 e termino em 2018. Coordenou, de 2006 a 2008, o Programa EducAmazônia, que trabalha com Crianças, adolescentes e jovens do campo da Amazônia Paraense. Atualmente, é servidora da Secretária de Estado de Educação, onde coordenou, de 2008 a 2010, a Coordenadoria de Educação do Campo do Estado e o Programa Saberes da Terra. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia - GEPERUAZ e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Gestão e Financiamento da Educação - GEFIN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo (classes multisseriadas), Financiamento da Educação, Ensino Fundamental, Ensino Superior com ênfase no Curso de Formação de Professores e Pedagogia.

CEILA RIBEIRO DE MORAES



Professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia em Movimento (GEPPEM), Vice-líder do Grupo de Pesquisas Juventude, Educação e Sociabilidades (JEDS) do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. Pedagoga pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Coordenadora adjunta dos Projetos de Extensão: Pedagogia Hospitalar: Educação e Ludicidade no Ambiente Hospitalar- Fundação Santa Casa de misericórdia do Pará e Pedagogia em Movimento: Educação para o Trânsito em Belém do Pará- UEPA/DETRAN/PA. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCSE/UEPA. Facilitadora de Círculos Restaurativos e de Construção de Paz.

DANIELE DA SILVA COSTA



Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (ICED-UFPA). Mestre em Educação e Cultura (UFPA). Especialista em Docência no Ensino Superior, com Ênfase em Educação Especial (UNISABER). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA). Servidora pública efetiva na Prefeitura Municipal de Moju. Atuou na Coordenação da Pastoral do Menor, Turmas de Educação Infantil e em Turmas Multisseriadas do Município de Moju. Atuou na Assessoria Pedagógica e na Coordenação da Brinquedoteca Marli Melo de Almeida, Campus XIV (UEPA/Moju). Atuou como professora Substituta pela UEPA (2017 a 2019) e no PARFOR (2015 a 2020). Atuou como Professora da Especialização da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAM). Atuou como Professora Substituta do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFPA) Abaetetuba. Atuou como Técnica da EJA na Secretaria de Educação de Abaetetuba (SEMEC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA) e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Básica Interdisciplinar da Amazônia Tocantina (GPEBIAT).

LUIZ CLAUDIO DE AZEVEDO BORGES



Graduado em Licenciado Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia, Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade do Estado do Pará. Colaborador da Universidade do Estado do Pará - UEPa, exercendo o cargo de professor. Atuação como professor do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES e Universidade Aberta do Brasil - UAB-CAPES, atuou como professor pela SEDUC/Pa Ensino fundamental e médio e SEMED/Ananindeua professor Ensino Fundamental, elaboração de projetos comunitários PARÁ Em FOCO/Governo do Estado do Pará.

MARCIA DA SILVA CARVALHO



Doutoranda em Educação (UEPA). Mestra em Educação (UFPA). Especialista em Práticas de Alfabetização Letramento (PUC/MINAS). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Integrante do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos de Educação- EPSTEM/UFPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia em Movimento-GEPPM/UEPA. Assessora de municípios na área de planejamento e gestão pedagógica no Sudoeste do Pará de 2005/2013. Técnica da Divisão de Avaliação-UEPA- 2017/2019. Atualmente docente substituta do curso de Pedagogia/UEPA. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Mauricio de Nassau/UNINASSAU. (2019 a 2021). Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Belém-SEMEC. Coordenadora da Pós-graduação em Docência do Ensino Superior/UNAMA (2018 a 2021).

MILENE VASCONCELOS LEAL COSTA



Doutoranda em Educação (UEPA). Mestrado em Educação na Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (UEPA). Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foi bolsista no programa institucional de bolsas de iniciação científica-PIBIC/CNPq/UEPA de 2013 até 2014, participou do programa de monitoria na função de monitora da disciplina de Fundamentos da educação de Jovens e Adultos de 2014 até 2015. Foi professora do ensino fundamental da Escola de Aplicação da UFPA de 2016 até 2018, tutora do ensino superior na faculdade Anhaguera de 2017 até 2018, professora da Universidade do Estado do Pará, professora horista na pós-graduação do Instituto de ensino superior SINAPSES de 2019 até 2020, docente do Curso de pedagogia do centro Universitario Uninassau, coordenadora do curso de pedagogia UNINASSAU, Coordenadora do Curso de Pós- Graduação em Educação Especial e Docência do Ensino Superior da Uninassau. Docente efetiva da SEMEC- Belém e Professora substituta UFPA- Castanhal.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	15
APRESENTAÇÃO	19
CAPÍTULO 1	
AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA/MARAJÓ/PA.....	23
CAPÍTULO 2	
A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NAS AULAS DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM SSBV/MARAJÓ.....	45
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REDUÇÃO DO LIXO NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA CRUZEIRO NO MUNICÍPIO DE S. S. DA BOA VISTA.....	69
CAPÍTULO 4	
O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA MULTISSERIADA NA ILHA PAU DE ROSA MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIAO DA BOA VISTA.....	95
CAPÍTULO 5	
LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	125
CAPÍTULO 6	
OS DESAFIOS DO PROFESSOR RIBEIRINHO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMETÁ	155
CAPÍTULO 7	
A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS MUDANÇAS NA FORMA DE ENSINAR	175
CAPÍTULO 8	
ATIVIDADES LÚDICAS NO COTIDIANO DA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DO PROFESSOR.....	199

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO..... 223

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DE ALUNOS RIBEIRINHOS: UM OLHAR SOBRE A CULTURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....249

CAPÍTULO 11

O TRABALHO COM LEITURA EM TURMAS MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DO FAZER DOCENTE. UMA ANÁLISE A PARTIR DA REALIDADE DA E.M.E.F. GUAJARÁ DE CARAPAJÓ.....275

CAPÍTULO 12

AS FÁBULAS DE MONTEIRO LOBATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMETÁ PARÁ..... 297

ÍNDICE REMISSIVO..... 320

PREFÁCIO

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) consiste em uma ação emergencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo é o de induzir e fomentar a oferta de educação superior, de modo gratuito e com qualidade, tendo como foco profissionais do magistério que exercem a docência na rede pública de Educação Básica que, contudo, não possuem a formação específica na área em que atuam no contexto da sala de aula.

O PARFOR está presente na Universidade do Estado do Pará (UEPA) desde 2009, e faz parte de sua identidade, enquanto Instituição em que a formação de professores se constitui em um compromisso social, expresso em sua história e missão universitária. Até o ano de 2021, o PARFOR/UEPA já contribuiu com a formação de Ensino Superior de 2.541 professores da Educação Básica no Estado do Pará, estando presente em 36 municípios pertencentes a 11 Regiões de Integração, evidenciando sua capilaridade e capacidade para o desenvolvimento e qualidade da educação na Região Amazônica.

Apesar de o contexto político atual apresentar entraves a programas e instituições educacionais, que buscam contribuir com a oferta de acesso à formação específica de nível superior a professores da Educação Básica, o PARFOR tem se mantido como uma ação resistente, que possibilita a concretização de formação inicial de professores em serviço, cujas as propostas procuram respeitar os tempos, espaços e formatos específicos desse público. O respectivo programa formativo proporciona a valorização da formação de tais profissionais e contribui na melhoria da qualidade do ensino das Redes Municipais.

O Marajó e o a Região Tocantina são duas das Regiões mais atendidas pelo PARFOR/UEPA, refletindo a inserção da Universida-

de em contextos marcados pela rica e diversa identidade da população paraense, cujo habitat se caracteriza por rios que são ruas, caminhos para discentes, denominados pelo PARFOR de professores cursistas, e por docentes da UEPA, que também percorrem esses rios/ruas para entrelaçarem seus conhecimentos com os saberes e experiências daqueles professores.

Os registros das produções elaboradas durante o desenvolvimento dos módulos de aulas presenciais, compostos pelas disciplinas dos cursos ofertados, que refletem todo o estudo, esmero e compromisso com o processo de formação tanto dos docentes, mas, principalmente, dos professores cursistas, nem sempre conseguem ser publicados e conhecidos, até mesmo no âmbito da academia, devido as dificuldades de acesso ao processo de editoração e divulgação de tais publicações. Por isso, festejamos a iniciativa dos docentes autores, bem como dos discentes autores dos artigos que compõem esta obra.

Este acervo representa a potência acadêmico-científica desses docentes e professores cursistas do PARFOR, que ingressaram no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPA, trabalhadores da educação resistentes ao seu desmonte no século XXI. Revela o compromisso educacional da instituição com a formação desses profissionais, os quais apresentam as suas experiências do cotidiano escolar em todo o curso e enriquecem a sua trajetória formativa, em constante diálogo e práxis.

Nesse panorama, a Amazônia Marajoara e Tocantina destaca-se com textos que retratam temas múltiplos e importantes no cenário educacional, como a afetividade, teoria e prática, educação ambiental, trabalho docente, ludicidade, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tecnologia, formação, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), professores e alunos ribeirinhos, leitura e fábulas na Educação Infantil, entre outros. As temáticas evidenciam os diversos olhares dos

docentes sobre a rica experiência trazidas pelos professores cursistas, bem como toda a potência produzida nos módulos do PARFOR.

Este material agrega uma diversidade de assuntos importantes abordados pelos cursistas professores e docentes da UEPA, os quais demonstram a força amazônica para/na construção e socialização do saber empírico e científico, assim como constata a relevância do PARFOR/UEPA na formação desses professores. Essa ação acadêmica se configura em um ato político-educacional que provoca as Instituições de Ensino Superior (IES) a fortalecerem esse Programa, referência na formação de professores, e inquieta as instâncias governamentais para que permaneça na agenda dos compromissos com a educação.

A concretização dessa publicação é fruto do compromisso e da insistência dos docentes da UEPA que, para além de suas atribuições de ensino, estão sempre atentos em registrar o conhecimento construído pelos professores cursistas, por meio de produções de ensino, pesquisa e extensão. Isso mostra o empenho desses profissionais com a produção acadêmica, com o PARFOR, com a UEPA, sobretudo com a realidade dos professores cursistas, pois tecem sobre questões específicas de sua região, como um motor para as suas ações nos espaços de ensino público.

Boa leitura a todas/os!

Izabel Cristina Corrêa Borges Oliveira

Coordenadora Geral do PARFOR UEPA.

APRESENTAÇÃO

Esta publicação é resultado de um conjunto de reflexões e experiências na formação de professores em turmas do PARFOR nos Municípios pertencentes ao Marajó e Região Tocantina, realizadas no ano de 2019/2020, juntamente com professores formadores e alunos do último ano do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Sintetiza, portanto, conhecimentos gerados por muitos profissionais que no desejo do esperar-se dedicam, lutam e se comprometem com uma educação mais feliz, solidária e humanizada para todos.

Na primeira parte da obra, discutiremos a *“Afetividade e Aprendizagem Escolar: Um estudo sobre a relação professor-aluno em uma escola do Município de São Sebastião da Boa Vista/Marajó/Pa”*, cujos autores são Débora de Brito Alves, Gesiete Farias Ferreira, Daniele da Silva Costa e Ceila Ribeiro de Moraes, as quais empenhadas no fomento de pesquisas educacionais para a região Marajoara, analisam a partir da relação professor / aluno o processo de afetividade como possibilidade de aprendizagem a partir da observação e relatos docentes.

Os textos seguintes discutirá às Ciências e a Educação Ambiental na escola, onde o primeiro *“A relação entre teoria e prática docente nas aulas de ciências em uma escola do campo em SSBV/Marajó”* de autoria de Aline Maia Barreto, Jadson Sousa Pereira, João Augusto Freitas Ramos e Daniele da Silva Costa e *“Educação Ambiental: Redução do lixo nas dependências da Escola Cruzeiro no Município de S.S.B.V”* das autoras Ana Claudia Pereira, Ana Lúcia Silva dos Santos, Camila Maria Brabo da Silva e Ceila Ribeiro de Moraes, apresentam discussões importantes ao investigar, primeiramente, a relação entre teoria e prática docente, nas aulas de ciências no ensino fundamental no território campesino, e por conseguinte, as discussões voltadas a Educação Ambiental, ao

compreender que a educação do Campo precisa ser pensada, debatida e valorizada como espaço de luta e resistência, onde educandos e educadores relacionam teoria e prática em suas aulas e trazem para o chão da escola e para o meio ambiente em que vivem desejos, anseios e problemáticas a serem refletidas e problematizadas.

Dando continuidade ao diálogo, o texto *“O trabalho docente na escola multisseriada na Ilha Pau de Rosa Município de São Sebastião da Boa Vista”*, escrito por Ana Claudia Pereira, João Vieira da Trindade Neto e Gilmário Silva Furtado, enfatiza as condições de trabalho e as dificuldades encontradas por professores em classes multisseriadas, direitos que devem ser garantidos a todos os que vivenciam na prática a realidade das escolas com turmas em que níveis diferentes de aprendizagem se encontram em um mesmo lugar, ocasionando assim diversos desafios tanto para aluno quanto para professores. É preciso lutar!

Em seguida, o texto *“Ludicidade na Prática Docente: Um estudo de caso no ciclo de alfabetização do ensino fundamental”*, das autoras Ana Claudia Pereira, Adenilsa Castilho Formigosa, Elcina de Souza Paixão e Eliana Teixeira da Costa, dialoga de forma brilhante a alfabetização, ao evidenciar a contribuição da ludicidade na prática dos professores no ensino fundamental para a consolidação deste processo formativo. Temática de suma relevância, pois investiga na região Marajoara, a alfabetização “dos pequenos”, os quais por meio da compreensão das palavras e do mundo encontram sua libertação.

Ao apresentar os escritos sobre *“Os desafios do professor ribeirinho na implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil em Cametá”*, as autoras Adenilze do Socorro Oliveira e Silva, Marcia Sanara Vieira Gonçalves e Marcia da Silva Carvalho, destacam e valorizam o professor do Campo, com seus saberes, tradições, cultura e representatividade.

O texto *“A Tecnologia na Educação: Possíveis mudanças na forma de ensinar”*, dos autores Marcia da Silva Carvalho, Marcos Henrique Barreiros Guimarães e Manoel Domingos Pimentel, enfatiza brilhantemente caminhos permeados em desafios e avanços quanto a utilização da tecnologia no contexto do chão da escola e sua importante contribuição no processo de ensinar e aprender. Em sequência, neste trilhar de conhecimentos, o texto *“Atividades lúdicas no cotidiano da turma de 1º ano do Ensino Fundamental: Perspectivas do professor”* das autoras Elma Cristina dos Santos Gomes, Luiz Claudio de Azevedo Borges e Maria Helena Cavalcante dos Reis.

A leitura seguinte é de fundamental importância, pois descreve e fundamenta a Educação Especial a partir dos estudos realizados no Município do Marajó, ao tratar sobre *“A importância da formação docente para atuar com alunos com TEA – Transtorno do Espectro Autismo”*, dos autores Josely dos Santos Pereira, Kelly do Socorro Ferreira Chaves, Luiz Claudio de Azevedo Borges e Oridéa Rodrigues da Silva. E por se tratar de educação que busca valorização, reconhecimento e direito garantido, temos os estudos sobre a Educação Ribeirinha, apresentado no texto *“Educação de alunos ribeirinhos: Um olhar sobre a cultura e a formação de professores”* dos autores, Luiz Claudio de Azevedo Borges, Luziana Vieira Pantoja, Sulivana do Socorro Costa Vinhas e Vanete Campelo da Silva Monteiro; escritos estes produzidos em territórios diferentes, mas buscando um caminho entre si, para que políticas públicas sejam pensadas e concretizadas para a valorização dos sujeitos inseridos no seu lugar de fala e de representatividade.

Nas produções a seguir, ao sabermos que o percurso através da leitura no chão da escola no território Tocantino, temos *“O Trabalho Com Leitura Em Turmas Multisseriadas: Os Desafios Do Fazer Docente. Uma Analise A Partir Da Realidade Da E.M.E.F. Guajará De Carapajó”* Janileia Rodrigues Costa, Maria Lúcia Cardoso, Marly de Fátima Cruz

de Andrade e Milene Vasconcelos Leal Costa e “*As Fábulas de Monteiro Lobato na Educação Infantil em Cametá Pará*” das autoras Arinete Vieira Barroso, Claudiane Cantão dos Santos e Milene Vasconcelos Leal Costa.

Assim, nos propusemos com estes escritos, a ousadia de levar esperança em dias educativos melhores, em que “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir”, sendo assim, a contribuição deste livro, localiza-se no crescente universo de pesquisas e produção de conhecimentos construídos na Universidade e para além dela, por meio de muitas mãos de educadores e educadoras da Região Marajoara e Tocantina formados pelo PARFOR, os quais estão presente em nosso território da cidade, do campo, dos rios e das matas, construindo sonhos e esperanças de dias educativos melhores.

Os organizadores!

CAPÍTULO 1

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA/MARAJÓ/PA

Débora de Brito Alves¹

Gesiete Farias Ferreira²

Daniele da Silva Costa³

Ceila Ribeiro de Moraes⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente artigo aborda a afetividade no processo da relação entre professor- aluno, com enfoques afetivos envolvidos pelas contribuições de Wallon e outros teóricos, cujo objetivo proposto é analisar como se desenvolve a relação professor / aluno, baseada na afetividade, suas implicações e eficácia no processo educativo. A problemática surgiu a partir do questionamento de como a afetividade docente influencia no processo de ensino aprendizagem? Este trabalho foi norteador por vários autores: Mahoney (2005), Vygotsky (1993), Wallon (1971,1989 e1995), Galvão (1999) entre outras obras e autores, os quais proporcionaram um estudo teórico, em que se pesquisou o papel do professor quanto às oportunidades de diálogo, os laços de afetividade, os aspectos psicológicos e às intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem do aluno, à relação professor-aluno e o processo ensino/aprendizagem. Logo em seguida, realizou-se a pesquisa de campo na escola (lócus do estudo), iniciando pela observação não-participante e, por conseguinte, a entrevista semiestruturada com duas docentes que atuam no segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais. Concluiu-se, portanto, que a pesquisa demonstrou, a partir dos relatos que os sujeitos envolvidos procuram se relacionar de forma afetiva com seus alunos, mas a escola pode sim, por meio de intervenções, motivar e sensibilizar tanto alunos, quanto professores a repensarem suas ações no ambiente escolar, otimizando o processo ensino aprendizagem levando em consideração o aluno como um ser que necessita de afeto dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade. Relação Professor-Aluno. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, trataremos sobre a afetividade e a relação entre professor- aluno no ensino fundamental nas séries iniciais, especificamente, no 2º ano dos anos iniciais, em uma escola da rede municipal da cidade de São Sebastião da Boa Vista/Marajó/Pará. O objetivo proposto desta pesquisa se restringiu em analisar como se desenvolve a relação professor/ aluno, baseada na afetividade, suas implicações e eficácia no processo educativo. O problema encontrado que delimitou esta pesquisa, surgiu a partir de questionamentos da importância da afetividade para a criança, sendo assim, a problemática para esta pesquisa pautou-se no seguinte questionamento: Como a afetividade docente influencia no processo de ensino aprendizagem?

O interesse em estudar este tema partiu da necessidade de conhecer como os educadores desenvolvem suas relações afetivas com seus alunos e qual sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos adotados seguiram o método materialismo histórico dialético, cuja abordagem qualitativa utilizou como instrumento de pesquisa a entrevista com perguntas abertas e a pesquisa de campo com observação não participante. Adotamos como metodologia para esta pesquisa de Campo, de cunho qualitativo, a utilização de entrevistas com cinco perguntas abertas para duas professoras que atuam no 2º/9 do Ensino Fundamental, anos iniciais da escola cujas profissionais terão suas identidades resguardadas por questões éticas da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Wallon nasceu na França, em 1879, e passou toda a sua vida em Paris. Aos 23 anos, em 1902, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior, posteriormente, ministrando aulas desta disciplina

no curso secundário. Impulsionado pela tradição médico-filosófica da psicologia francesa e pelo interesse em conhecer a organização biológica do homem, cursou medicina, formando-se em 1908. Juntamente com sua atuação como médico e psiquiatra, surgiu seu interesse pela psicologia da criança. Sua teoria psicológica foi construída através de seus conhecimentos sobre neurologia e psicopatologia adquiridos durante a experiência clínica. Wallon viveu em um período de muita instabilidade social e turbulências políticas, passando por duas guerras mundiais, a saber; a primeira guerra mundial de 1914 a 1918 e a segunda guerra mundial de 1939 a 1945, eventos nos quais prevaleceu o avanço do fascismo no período entre guerras, as relações socialistas e as guerras pela libertação das colônias na África atingiram parte da Europa e, em especial, a França.

No final dos anos 30, Wallon participou de movimentos contra o fascismo,

fazendo parte de manifestações de protesto contra a ditadura de Franco, na Espanha. Durante a ocupação fascista na França, Wallon participou da Resistência Francesa, sendo assim, perseguido pela Polícia Política dos Nazistas, conhecida por *Gestapo*, precisando assim viver na clandestinidade. Durante a resistência, se envolveu na discussão sobre a forma de sistema de ensino francês e, em 1944, foi chamado para integrar uma comissão e nomeado pelo Ministério da Educação Nacional como encarregado da Reformulação de Ensino Francês. Em todo este contexto, Wallon (1995, p.140) se especializou nas discussões sobre afetividade, a qual “se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente, tanto por sensações internas como externas.” A mesma se expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão: A Teoria das Emoções é de grande estima na obra de Wallon (1995), que diz que:

as emoções são a exteriorização da afetividade (....) Nelas que assemelham os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (p. 143)

Observa-se que a emoção existe desde nascimento de uma criança, ela se desenvolve primeiramente entre seus entes queridos que juntos alimentam laços afetivos no decorrer do seu processo de desenvolvimento. Logo, as emoções são vivenciadas por todas as fases dos seres humanos. Menciona-se também que as emoções dependem do ambiente onde o indivíduo está inserido. Neste preambulo, nota-se a necessidade de demonstrarmos afeto pelas pessoas, ou seja, cada pessoa precisa ter consciência que não vivemos sozinhos, mas sim, em relações coletivas constantes que então, devemos nos contagiar sempre de bons sentimentos uns com os outros. Sendo assim, a afetividade é o termo usado para designar o que vem a ser a relação de amor, carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É uma situação psicológica que permite às pessoas demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser ou objeto. A afetividade é de suma importância na educação, para uma escola construída a partir do respeito, compreensão e autonomia de ideias.

A afetividade possui uma grande importância no processo de ensino aprendizagem. É com um bom relacionamento entre professor e aluno que ocorre a aprendizagem satisfatória e significativa dos educandos, os quais precisam colaborar diretamente com estes. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir especialmente com os adultos e com outras crianças e é nestas interações que se envolvem desde o nascimento, vivencia-se os sentimentos bons ou ruins e, com o passar do tempo, vão direcionando e ampliando suas formas de lidar com o mundo e construindo significados para as suas ações e para as

experiências que vivem. Neste contexto, o universo escolar para Leite e Tassoni (2000) é:

também são marcadas pela afetividade em todos s seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (p. 9-10).

Nesse sentido, o afeto dado ao aluno na hora da acolhida, no desenvolvimento da aula e na hora da despedida, faz com que estes se sintam importantes, valorizados e amados e, com certeza, ao retornarem na próxima aula, estarão mais motivados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996) mostra que uma educação de qualidade deve atender as diferentes capacidades “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal” (BRASIL, 1999, pág. 25). É, portanto, assegurado o dever de se estabelecer relações afetivas na prática pedagógica e assim, os professores criarão as condições ideais para que ocorra a integração social de seus alunos, bem como, apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que também salientam o desenvolvimento de capacidades “de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres” (BRASIL, 1997, pág. 46).

A importância de o afeto harmonizar-se, neste sentido, com o enfrentamento de uma realidade, que pode ser observada no processo de ensino aprendizagem e que é um importante ponto de encontro presencial, tanto entre os alunos quanto de professores. Sendo assim:

olhar a atuação docente por esse anglo, não é admitir que os alunos pudessem ser atingidos com o mau humor e os problemas do professor, mas, tornar o ensino mais humano. Cuidar do profissional é, muitas vezes, a melhor solução para o problema da

“criança difícil”. As reações sentimentais variam conforme cada aluno podendo surgir atração ou repulsão como resultado do confronto entre eles (TIBA, 2007, s/p).

Pensa-se que o professor não tem como deixar seus problemas dentro de casa, mas ele precisa compreender que seu profissionalismo exige uma aproximação direta de pessoas com vários tipos de comportamento, sendo assim, é necessário que ao entrar em sala de aula, avalie que os alunos não são responsáveis pelos seus problemas, mas que são crianças que precisam ser bem tratadas e esse é o mínimo de ação humana que deve ser observada em sala de aula.

Segundo Leite (2003), um dos maiores problemas enfrentados dentro das escolas é aprender a conviver com as diferenças, estas que “se baseiam em normas, regras e enquadramentos, empenhando-se na tentativa de legitimar ideias hegemônicas como sendo as corretas, entendendo como erradas as que, na verdade, são diferentes” (LEITE, 2003, p. 91). Nesse sentido, o que ganha destaque nas escolas é o cumprimento de burocracias internas e os descumprimentos de princípios de educação democrática, e valorização do sujeito, já contemplados como mencionado anteriormente na LDB (1996) e PCN (1997). Partindo dessa ideia, o professor, precisa ter interesse em apresentar a afetividade em sala de aula, deve lançar mãos em projetos de intervenção voltado para esta questão, e trabalhar, no seu cotidiano, incansavelmente, sempre visando a qualidade de ensino, e principalmente a harmonia em sala de aula. O afeto demonstrado, por gestos, brincadeiras, cantigas de roda e conversa a até mesmo quando o professor escreve seus assuntos no quadro, enfim, é possível demonstrar afetividade em todos os aspectos dentro da educação. Sendo assim:

a interação do indivíduo com o outro e com o objeto de conhecimento é mediada pela emoção, é ela a responsável pela socialização do indivíduo, pela formação da personalidade do mesmo, da construção da consciência de si. Por meio da emoção que a criança supera a dependência do outro e prossegue construindo

seu conhecimento, “alimentando-se da cultura”, como um sujeito ativo. (DIAS, 2012, p.08).

Por fim, a importância do processo de ensino aprendizagem precisa ser desenvolvida pelos professores para que estes tenham esta consciência, para que assim, consigam realmente estar atentos ao que acontece e afeta seus alunos em sala de aula, podendo auxiliá-los na busca de soluções para seus problemas.

Na educação, a afetividade contribui para o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivos e afetivo. Pois, não existe estado afetivo sem um meio cognitivo, uma vez que ambos se estruturam nas ações do dia a dia dos indivíduos, assim como não existe comportamento somente cognitivo, sendo assim, afeto está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que quando se argumenta sobre afetividade, não é somente dizer e o entender que estão relacionados apenas em gestos de carinho físico, mas também em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é fundamental na relação das pessoas que estão em contato direto nas diversas fases do desenvolvimento do aluno.

Segundo Dantas (1990), “é impossível alimentar afetivamente à distância” (p. 75). A troca de sentimentos é possível pela proximidade entre professor e alunos através da afetividade, para que os alunos se tornem sujeitos críticos, autônomos e responsáveis. Ela deve permear em todos os momentos do desenvolvimento da vida de um indivíduo, em qualquer lugar ou momento que esteja, se desenvolve como ser humano através de suas experiências vividas, a afetividade deve estar presente em todos os ambientes.

O professor deve ser consciente de sua vida de educador. O ambiente escolar onde a escola está inserida, que muitas vezes pode se mostrar cheio de conteúdos para trabalhar, cumprimento de regras e sem afeto aos educandos. Sendo assim, o professor deve ser reflexivo,

para entender a importância de tratar bem seus alunos, com respeito, satisfação, alegria e reponsabilidade. É certo que as tarefas escolares exigem que o discente fique parado e estático, com uma atenção direcionada ao que é repassado pelo professor, certamente este local não será um dos mais atraentes para ela. O relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula. A prática pedagógica deve sempre prezar o bem-estar do aluno, assim como do professor, para isso um relacionamento afetivo torna o aprendizado muito mais prazeroso. Segundo Freire (2002):

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca” (p. 73).

O vínculo afetivo estabelecido entre professor-aluno é que se sustenta o processo de aprendizagem, e através desse vínculo que o aluno vai tendo um acesso ao conhecimento. Mas isso só irá acontecer quando o educando sentir a confiança total no educador, sabendo que pode contar seus sonhos, seus medos e tudo que há ao seu redor. Em todo o momento da vida ensina-se ou se aprendem coisas novas, as mesmas são marcadas pelo modo como foi ensinado ou por quem foi repassado. Assim, quando o educador demonstra mais afetividade consegue rapidamente o respeito e a admiração, tanto do educando como da família. Por isso que o educador deve sempre viver em harmonia e ser bastante afetuoso, despertando a comunicação e reconhecendo que jamais é o dono do saber. Para Gadotti (1991):

o educador para pôr em prática o diálogo, não deve antes, colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo o

alfabeto é portador do conhecimento mais importante, o da vida.
(p.02)

Nesse sentido, entende-se que o educador é um mediador do conhecimento, portanto, um dos responsáveis em dinamizar sua aula, para que assim possa atrair seus alunos, para um aprendizado mais prazeroso. No cotidiano escolar, ainda se observa que existem professores que se colocam como donos absolutos do conhecimento, devido estar no topo e os alunos na base, porém, a relação entre professor e aluno não deve se dar dessa forma, a história da educação afirma que já se viveu esse modelo de professor autoritário em várias épocas da educação. Porém, hoje se acredita em novos tempos de uma educação democrática, com professores comprometidos em ensinar seus alunos de forma dinâmica, que tratem seus alunos com o devido respeito, em que o aluno também é protagonista do conhecimento, em que seja possível aprenderem uns com os outros, assim, o professor pode ensinar e também aprender com seus alunos.

Sendo assim, a afetividade e a relação professor/aluno devem estar diretamente interligadas, cujo educador necessita refletir criticamente acerca do processo educacional, onde só é possível a educação por conta também da existência de alunos e que são crianças que necessitam ser tratadas com amor. É nesse aspecto que defendemos a ideia de que para trabalhar na educação em séries iniciais o perfil do professor deve ser afetivo. Só dessa forma, será possível que o aluno aprenda e o professor ensine de forma eficaz. Não se responsabiliza o professor por todo o processo do ensino, mas acredita-se na sua efetiva contribuição para a aprendizagem dos alunos como um todo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha da escola para a realização da pesquisa foi delimitada a partir do envolvimento dela com o Município de São Sebastião

da Boa Vista/Marajó/PA, a qual é localizada bem no centro da cidade e tem um público

estudantil extenso. Vale ressaltar que os nomes da Escola, bem como dos sujeitos da pesquisa, serão resguardados por questões éticas da pesquisa. Acredita-se que quando existe afetividade na relação entre professor e aluno no espaço escolar, ela contribui diretamente na melhoria do processo de aprendizagem das crianças e das práticas pedagógicas dos professores.

A partir das informações coletadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Municipal de Ensino Fundamental tem seu funcionamento autorizado pela Secretaria de Estado da Educação, de acordo com a legislação vigente e a sua clientela, é composta por alunos do interior do município, bairros e vizinhanças. A escola oferta:

a) uma modalidade de ensino oficialmente autorizada a funcionar: a educação básica com o ensino fundamental de 1ª a 8ª série e a partir de 2008, de acordo com a Lei Federal nº 11274/06 e Resolução nº 03/05 – CNE, Ensino Fundamental de 9 anos, sendo: o regular, no diurno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno.

Atendendo a Resolução nº 03/05 – CNE e adequação da idade de ingresso, a partir de 2008, os dois modelos de Ensino Fundamental – o atual, nominado por séries (1ª a 8ª séries) e o de 09 anos (1º ano ao 9º ano), coexistirão até a completa implantação da nova nomenclatura, em atendimento às normas do Conselho Municipal de Educação e Conselho Estadual da Educação.

A Escola funciona em 4 turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno. Atualmente, a Escola atende alunos de todas as classes sociais, mas a maioria é de baixa renda. Funciona em dois prédios de 02 (dois) andares. Atende turmas de 1º ao 7º Anos e de 7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e turmas de Educação de Jovens e

Adultos, tendo um total de 1.318 (um mil trezentos e dezoito) alunos matriculados no ano de 2013, sendo que 597 (quinhentos e noventa e sete) estudam nas turmas de 1º ao 7º Anos e de 7ª a 8ª séries ano, no turno da manhã; 72 (setenta e dois) alunos Intermediário de 3º ao 5º Ano; 550 (quinhentos e cinquenta) de 1º ao 7º Anos e de 7ª a 8ª séries ,no turno da tarde e ano e 99 (noventa e nove) nas turmas de EJA, no turno da noite. Trabalham atualmente 108 (cento e oito) profissionais, destes 59 (cinquenta e nove) são professores.

Dos professores atuantes, nove (09) têm formação no magistério e cinquenta (50) em nível superior. 01 (um) secretário, 1 (um) gestor, 2 (dois) vice gestores, 4 (quatro) coordenadores pedagógicos. Sendo que no ano de 2013, aconteceu a 1ª Eleição para escolha dos gestores e esses assumiram, após terem sido eleitos de forma direta, com a participação de todos os seguimentos que formam a comunidade escolar, ato histórico e democrático na educação boavistense.

O espaço físico desta escola se divide em dois prédios de dois andares e contém 16 salas de aula, 10 banheiros, copa, secretaria, diretoria, biblioteca, sala de informática, sala multifuncional, pátio, quadra poliesportiva.

Quanto ao corpus pesquisado, delimitou-se em dois docentes do ensino fundamental menor (2º ano),que estão atuando no Ensino Fundamental, o tamanho adequado de uma amostra quando pretendemos generalizar os resultados para uma população e o que fazer para obter a amostra, dependendo do tipo de seleção escolhida (SAMPLERI, 2013).

Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, designamos nome fictício para identificação dos entrevistados, P1 e P2. O P-1: Tem 40 anos, mora em São Sebastião da Boa Vista desde seu nascimento, trabalha na referida escola há 16 anos, formado em pedagogia

no ano de 2011, tem 02 filhos e vive uma união estável de 14 anos. Já o P-2: tem 49 anos, é casada, trabalha há mais de 17 anos na educação, nessa escola está apenas 10 anos, não tem filhos biológicos, apenas 01 filhos adotivo, mora na cidade de São Sebastião da Boa vista desde o ano de 2002.

Para a consistência da pesquisa, delimitou-se o método criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico- dialético, em que Triviños (1987) afirma:

é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material da existência humana, o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (p. 34).

Optou-se por esse método de pesquisa, pois, é necessário entender que mesmo com as transformações das sociedades e da existência humana é de relevância compreender a importância de desenvolver da afetividade dos seres humanos uns com os outros, na construção do conhecimento e nas relações entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, a pesquisa é de fundamental importância e foi aprofundada a partir do levantamento bibliográfico, o qual consistiu na coleta de informações a partir de artigos científicos, livros e demais materiais de caráter científico. Em seguida, a pesquisa de campo que se deu pelo contato direto que tivemos com o local já mencionado, onde observamos, identificamos e coletamos informações sobre o objeto de estudo no contexto original, cujo fenômeno ocorre. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram observações e entrevistas, com questionamentos diretos, para que o sujeito entrevistado compreendesse com clareza o objetivo e importância da

pesquisa, cujas respostas analisaremos diante da tabulação dos dados, por meio de descrições analíticas das entrevistas com cinco perguntas referentes às questões concernentes à pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Codoy (1995, p.21), a pesquisa qualitativa permite ao investigador “conduzi-la através de diferentes caminhos, tornando-os flexíveis sobre sua investigação. É através dessa pesquisa que o sujeito observa, investiga e coleta os dados, oportunizando maior compreensão dos fenômenos pela interpretação”. A opção por essa abordagem se deu com o propósito de se alcançar os objetivos da pesquisa, pois a participação, a compreensão, explanação e especificação do fenômeno nos ajuda a esclarecer a indagação proposta pelo pesquisador.

Considerando os aspectos da abordagem qualitativa no processo, se definiu como os objetivos desta pesquisa descritiva, quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados, sem interferi-los. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador.

DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

A seguir, traçaremos os resultados da pesquisa realizada, os quais, após a entrevista, obtivemos as respostas para apresentarmos a seguir.

Ao perguntarmos: **Qual a importância da afetividade na relação professor aluno?** Obtivemos a seguinte resposta:

P1	<i>Se o professor não tiver afetividade para com seus alunos, vai haver uma empatia, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, e acaba que o aluno cria bloqueio com relação a aprender.</i>
P2	<i>Pois se sabe que as interações afetivas existentes entre professor e aluno são de suma importância para o desenvolvimento e construção do conhecimento. A interação professor e aluno ultrapassam os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida.</i>

De acordo com as respostas acima, percebeu-se que o Professor 01 afirma que a afetividade é importante, porém, se confunde em relação a empatia, apresentando outra visão. Acredita-se que a empatia não dificulta a aprendizagem dos alunos, nesse sentido, ela é fundamental para que o professor possa se colocar no lugar do aluno que, muitas vezes apresenta comportamento diferente em sala de aula, devido as pessoas não terem capacidade de valorizar essa criança de forma correta, dando amor, respeito, solidariedade e principalmente, de amor ao próximo como bem definiria a empatia;

Já o Professor 02, com muita precisão, mostrou claramente a importância da afetividade; sabe-se que o aluno não deixa de ser um ser com sentimentos. Quando entra numa sala de aula, o aluno é mais do que apenas um ocupante de 01 metro quadrado e sim, que se trata de pessoas que necessitam ser bem tratados, com afeto e respeito. Como assinalam Almeida e Mahoney (2004),

à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem (ALMEIDA e MAHONEY, 2004, p.198).

Desse modo, o educador deve ajudar seus alunos a desenvolverem sua autoestima, a tranquilidade, o amor ao próximo, de per-

doar, de fazer amigos e de socializar. Assim sendo, as escolas não podem ignorar tais conceitos do seu currículo; a afetividade nas relações interpessoais no âmbito escolar, e, trabalhando intensivamente para gerar oportunidades de integrar o homem na sociedade.

Passando para a próxima pergunta:

Qual o conceito que você tem sobre afetividade?

Seguem as respostas obtidas:

P1	Afetividade é amor, união, amizade entre professor e aluno ou outra pessoa.
P2	A afetividade sempre ocorre em um contexto interativo, pois quem sem afeição pelo próximo é porque geralmente também recebe afeto do outro. A afetividade é a demonstração de sentimento e emoções que sentimos um pelo outro.

Ao analisarmos as respostas, verificamos que o Professor 01 conceitua a afetividade de uma forma geral, demonstrando que a afetividade vai além dos muros da escola. Ela se estende para todos as pessoas e, em conformidade com este participante, entendemos que é necessário ter na relação entre professor e aluno uma relação cordial, humana, solidária e respeitosa, para que todos possam ter harmonia, tanto para aprender como para ensinar.

O Professor 02 enfatiza que é preciso que a afetividade seja recíproca e é nisso que acreditamos também, pois, o professor precisa compreender que os alunos são crianças que precisam de conhecimento. Esse resultado da pesquisa se enquadra nas palavras de Dantas (1990, p.59) quando diz:

Habitualmente, na criança, o prazer de imaginar é o motivo principal; sua fabulação é lúdica, fazendo por isso, parte de suas atividades espontâneas. Sua experiência está demasiadamente misturada com seus desejos, lembranças e rotinas, para ser objetiva (DANTAS, 1990, p.59).

A criança precisa também ser enxergada como ser humano em construção de conhecimento e o local escolar é um lugar propício para se desenvolver sentimento pelo saber e pelas pessoas como um todo.

Continuando com os questionamentos, perguntamos:

Você acredita que a afetividade pode trazer algum bloqueio na aprendizagem?

A seguir veremos as seguintes respostas:

P1	Sim. A partir do momento que no caso do professor é de dá atenção em excesso só para determinado aluno o chamado "mimo", nesse momento o aluno acaba fazendo o que quer prejudicando sua aprendizagem.
P2	A afetividade representa a energia que direciona e motiva o aluno ao ato de aprender, desta forma, ratifica-se a importância do relacionamento afetivo durante o processo de ensino aprendizagem e as atitudes, tanto do professor quanto do aluno, para o processo escolar bem-sucedido.

Em relação a primeira resposta, nota-se que não se trata de afetividade, pois, não se deve escolher alunos para demonstrar afeto e sim, é preciso tratar todos os alunos igualitariamente, logo, não é princípio da educação "mimar" aluno e sim demonstrar afeto por todos. A segunda resposta é de total relevância, pois, sabe-se que o aluno quando gosta do professor, fica motivado a aprender cada vez mais, porém, quando não gosta, a situação do aluno fica difícil, porque além das dificuldades de aprendizagem, ainda vai ter que conviver com alguém que não lhe trata bem. Acredita-se nesse sentido que, ambos, tanto professores quanto alunos devem desenvolver sentimentos uns pelos os outros. A este respeito, Almeida (2004), afirma:

As condições organizadas pela escola também precisam ser avaliadas em sua dimensão espacial, considerando as necessidades de cada estágio. É condição propícia à aprendizagem a criança ter espaço suficiente que permita liberdade de movimentação de forma confortável. É preciso não esquecer que o tempo e o espa-

ção da criança são diferentes daqueles do adolescente e do adulto, e a escola pede um equacionamento deles. E lembrar sempre que a aprendizagem e o ensino, juntos, formam um processo único que se caracteriza por movimentos de fluxo ou refluxo, de idas e voltas, de certezas e incertezas, de decisões e indecisões, enfim, de revisões mil (ALMEIDA, 2004, p.24).

A aprendizagem deve ter sempre um sentido lúdico. E não importa se o educando é criança, adolescente ou adulto. Partindo do pressuposto de que educar é um processo contínuo, cabe ao educador programar ações diversificadas, criando um ambiente agradável para que os alunos aprendam de forma significativa.

Veremos agora a quarta pergunta:

Como você se envolve nas dificuldades vivenciadas por seu aluno em seu cotidiano? E como isso ocorre?

Vejamos as respostas:

P1	Dando apoio com diálogo e buscando soluções para amenizar tal dificuldade, como por exemplo, chamando a família para esclarecer o fato e aí buscarmos soluções juntos para resolver a questão.
P2	Quem é educador sabe que, dentro de uma sala de aula, as mais diferentes dificuldades dos alunos se manifestam, o papel do professor se restringe a observar o aluno e auxiliá-lo no processo de aprendizagem, dando oportunidade de descobrir suas potencialidades, é fundamental a parcela da família para valorizar a autoestima do aluno.

O Professor 01 defende o diálogo entre o professor e o aluno, para conscientizá-lo das suas dificuldades e apresentar-lhes o caminho a ser trilhado, para superá-las. Para este professor, o contato com a família é essencial, no sentido de garantir que as atividades pedagógicas propostas pelo educador , para a realização no espaço do lar, sejam devidamente cumpridas pelos discentes.

O segundo participante argumenta sobre a importância da parceria entre escola e família e defende que ambas precisam valorizar

o afeto e outros componentes emocionais positivos, que fortaleçam a autoestima e elevam o interesse do aprendiz. Almeida (1999, p. 107) reflete que “as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação, portanto, na relação professor/aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

Assim, a participação afetiva de todos que convivem com a criança é indispensável, desde o âmbito familiar ao escolar, sempre com uma parceria harmoniosa, em acordo de ideias e opiniões entre elas, uma dando suporte a outra, na prática de ensinar.

No último questionamento perguntamos:

**Você valoriza o aspecto afetivo na formação do indivíduo?
Por quê?**

Obtivemos as seguintes respostas:

P1	Sim, a afetividade é importante porque busca sair da solidão no caso do aluno em busca de socialização com outros colegas, melhorando assim o ensino e aprendizagem de ambos.
P2	Sim, a afetividade no campo educativo é vista como um vínculo, laço que une professor e aluno uma construção para impor limites e promover a aprendizagem, marcando-a seja positivamente ou negativamente a vida do aluno.

No que diz respeito a afetividade, os dois participantes afirmam sua importância, porém, para que isso ocorra, a afetividade precisa estar pautada com objetivos claros, considerando como meta a integração entre os alunos e a formação uma parceria entre educador e aluno, cujo papel do primeiro é no sentido de facilitar através da afetividade o bom andamento do processo ensino e da aprendizagem, propondo as tarefas e estabelecendo os limites para o cumprimento destas; já o segundo, quando o professor ensina os conteúdos de formas lúdicas e conseqüentemente utilizando a afetividade, o aluno terá

condições de desenvolver uma aprendizagem significativa. Corroboramos com estas respostas na visão de Tassoni (2000):

quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professores e alunos apresentados nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (p. 150).

De acordo com este pensamento, entende-se que o processo de aprendizagem pode ser beneficiado quando professor e o aluno buscam conhecimentos mútuos de suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças através do afeto recíproco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é o processo mediante o qual se trabalha o respeito, a valorização entre o eu e o outro, ética e cidadania. Nesse sentido, ao analisar as percepções dos professores do Ensino Fundamental I do 2º ano da escola

lócus da pesquisa sobre a afetividade com seus alunos, observou-se em suas respostas, atitudes, hábitos e sentimentos percebeu-se claramente que os participantes da pesquisa apresentam a afetividade no ensino aprendizagem de seus alunos.

O tema abordado neste estudo, acerca da afetividade e aprendizagem: relação professor/aluno é muito importante para que todos educadores reflitam no fazer como educador dentro de uma sala de aula. É importante que o professor entenda que o lugar que ele ocupa em relação aos seus alunos não é apenas daquele que ensina, mas sim daquele que deixa marcas.

Para isso, é de fundamental importância que o professor esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores morais e as relações sociais de sua prática, considerando ainda, as condições de vida familiar e social de seus alunos. Reitera-se ainda, a relação de afetividade professor/aluno enfatizando o respeito unilateral da criança pelo adulto sendo este trabalhado em cooperação da convivência em grupo a partir da experiência histórica de cada uma e de seu próprio nível de desenvolvimento. Enfim, fica evidente a importância dos educadores na vida do aluno acreditando que o professor faz a diferença. Portanto, não podemos deixar de reconhecer que a escola, portanto, deve voltar-se para a qualidade de suas ações e relações, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas o cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento do aluno para como um todo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 394/1996.** Brasília: Editora do Brasil. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC. 1997.

CODOY, Arilda Schimidt. **Revista de administração de Empresas -** São Paulo, v.35, n.3, p.20-29.(maio/jun.1995).

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão.** São Paulo: Editora Manole, 1990.

DIAS, Priscila Dayane de Almeida. **A afetividade na relação professor-aluno e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.** Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASLAAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em 18 de dez. de 2019.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de, **Henri Wallon – Psicologia e Educação.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2000.

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

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 233 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TIBA, Içami. **Criança**: Anjos Caídos: São Paulo. Integrare. Editora , 2007.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NAS AULAS DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM SSBV/ MARAJÓ

Aline Maia Barreto¹

Jadson Sousa Pereira²

João Augusto Freitas Ramos³

Daniele da Silva Costa⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O referido trabalho tem por objetivo geral promover discussões sobre a relação entre teoria e prática docente, nas aulas de ciências no ensino fundamental, anos iniciais e, como objetivos específicos identificar como as aulas de ciências estão sendo ministradas, verificar a relação metodológica docente com a aprendizagem dos alunos e propor novas metodologias para o professor de ciências trabalhar em sala de aula. A problemática dessa pesquisa versa sobre a seguinte pergunta: como o professor de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental utiliza a teoria e a prática em suas aulas? A metodologia adotada partiu de duas etapas dentro de uma abordagem qualitativa com observação, aplicação de uma entrevista semiestruturada com alunos de uma turma multisseriada (4º e 5º ano) e por último, aplicação de projeto de intervenção. Para dar conta dessa discussão, buscou-se apoio teórico nos PCNs de Ciências (1996 e 1997), na Constituição Federal (1988), na LDB (1996), Furman (2009), Porto (2012), Krasilchik (2008), Souza (2007) entre outros estudiosos da educação, para fundamentar as análises e reflexões das informações coletadas. Os resultados analisados apontam para um novo olhar entre teoria e a prática docente, nas aulas de ciências para o ensino fundamental nas escolas do campo.

Palavras-chave: Ciências. Teoria. Prática.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as aulas de ciências no ensino fundamental têm sido palco de muitas discussões dos estudiosos pelo país, pois, as aulas de ciências, em muitos espaços educativos, têm perdido o seu verdadeiro sentido e, com isso, os alunos têm deixado de dar importância a elas,

bem como fatores como políticas públicas educacionais, que se distanciam cada vez mais da nossa sociedade.

Dessa forma, faz-se necessário abrir debates nas escolas sobre a real importância desta disciplina para a nossa formação e para o uso dela em nosso cotidiano; sendo assim, o referido trabalho tem por objetivo geral, promover discussões sobre a relação entre teoria e prática docente nas aulas de ciências no ensino fundamental, anos iniciais e como objetivos específicos identificar como as aulas de ciências estão sendo ministradas, verificar a relação metodológica docente com a aprendizagem dos alunos e propor novas metodologias para o professor de ciências trabalhar em sala de aula.

A problemática dessa pesquisa versa sobre a seguinte pergunta: como o professor de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental utiliza a teoria e a prática em suas aulas? Sabe-se que é preciso unir a teoria com a prática, para que se possa alcançar um bom desempenho na aprendizagem de alunos. O estudo está fundamentado na pesquisa qualitativa, sendo dividida em algumas fases: na primeira, será realizada a pesquisa bibliográfica, composta pelos documentos normativos e dados pertinentes à fundamentação do estudo: livros, leis, artigos e diversas bases teóricas; a segunda fase será composta pela pesquisa de campo, dividida em observação não participante, elaboração do roteiro de entrevista e aplicação do projeto de intervenção.

A proposta deste artigo em termos gerais está configurada em três partes distintas, mas relacionadas entre si, dando forma ao trabalho. Sua organização segue os seguintes passos: no primeiro momento, o estudo apresenta uma breve introdução do assunto que será abordado, com o histórico do ensino de ciências e sua atualidade no contexto brasileiro; no segundo momento, a reflexão da relação entre teoria e prática nas aulas de ciências e no terceiro momento, os pro-

cedimentos metodológicos utilizados e os resultados encontrados na pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

As constantes mudanças em que vive a sociedade contemporânea têm exigido das instituições de ensino públicas ou privadas, atualização no seu modo de pensar e trabalhar o ensino e o que se ensina. Partindo deste pressuposto, no que reporta ao ensino de ciências, este pensar e trabalhar tem exigido mais ainda.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, tem-se buscado parâmetros para construir um arcabouço teórico e metodológico que possibilite um ensino de qualidade, visando atingir uma educação integral do aluno, como condição de possibilitar que a nação brasileira seja constituída como nação moderna e atual, que consiga os avanços tecnológicos em consonância com a preservação do meio em que vive. Seguindo esta linha de pensamento, consagrou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/96, este mesmo entendimento de que cabe à educação este preparo do (a) aluno (a) para a vida, a saber,

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, LDB, Art. 2º).

A partir do arcabouço jurídico normativo da educação nacional, anteriormente citado, deu-se base para a construção de mecanismos que viessem possibilitar uma educação pautada com as mais modernas condições estruturais de ensino, balizadas nos valores e princípios que regem a referida carta magna brasileira, no mesmo ano de promulgação da LDBEN/1996, se promulgou o documento que viria nortear o que se ensinar, por componente curricular, que integra-

va a base nacional comum curricular naquele momento histórico, o qual se denominou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que o Estado Brasileiro propôs organizar um currículo que abrangesse a educação nacional como um todo, tornando comum o que se deveria ensinar a todos os brasileiros, nas instituições públicas ou privadas de ensino, uma vez que segundo os PCNs de Ciências (1996):

Este século presencia um intenso processo de criação científica, inigualável a tempos anteriores. A associação entre Ciência e Tecnologia se estreita, assegurando a parceria em resultados: os semicondutores que propiciaram a informática e a chamada “terceira revolução industrial”, a engenharia genética, capaz de produzir novas espécies vegetais e animais com características previamente estipuladas, são exemplos de tecnologias científicas que alcançam a todos, ainda que nem sempre o leigo consiga entender sua amplitude (p. 24).

Este esforço possibilitou avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista permitir o tratamento de temas importantíssimos por todas as instituições de ensino no país, trazendo novos olhares para aquilo que seria mais importante ensinar e em como proceder neste ensino.

O ensino de ciências, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passou por diversas discursões até chegar à conclusão do que se deve ensinar no ensino fundamental; nesse sentido, três eixos estruturam toda a base desse ensino: Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e Universo. Todos esses eixos se completam no decorrer dos anos, sempre com novas informações, de acordo com a série/ano que o aluno se encontra. Segundo a BNCC (2017):

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Nesse sentido, percebe-se que o novo modelo curricular de ciências atende o principal objetivo da educação, de transformar a realidade do educando, inserindo-o como sujeito ativo nesse processo; pois, vai desde o letramento científico até o pleno conhecimento dos três temas envolvidos nessa área.

Pode-se entender que a BNCC é um modelo inovador para se trabalhar e deverá ser adequada a cada realidade do educando, buscando sempre seu pleno desenvolvimento em diversas áreas do conhecimento, mas que precisa ser pensada e desenvolvida com apoio de políticas públicas educacionais efetivas, como formação de professores e equipe pedagógica, somente tornar obrigatória a lei e não possibilitar a estrutura adequada para sua execução. Por isso, o educador precisa estar atento a essa grande mudança de comportamento, ir além da sala de aula, buscar novas formas de ensinar ciências para nossos educandos, metodologias que façam com que eles possam interagir e saibam a importância que tem a disciplina em suas vidas.

O Parecer CNE/CP (9/2001) define a teoria como “Teorias são construídas sobre pesquisas [...] De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento”. Para isto, a teoria é um conhecimento construído gradativamente por um estudioso e que será aplicado por outros profissionais da área, para testar se realmente está ou não correto. É uma reprodução de conhecimento do autor na prática. De acordo com o Parecer CNE/PC (21/2001), [...] consistindo a prática no momento pelo qual se busca produzir ou concretizar algo, a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

A palavra “prática” está no dia a dia das pessoas, portanto, faz-se necessário esclarecer o que ela significa. A prática é o próprio

modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. (Parecer CNE/CP 21/2001). Nesse sentido, a prática de uma teoria depende do profissional que vai aplicá-la. Pois, não existe uma fórmula pronta e acabada para uma dada teoria, mas sim, existem várias práticas a serem aplicadas. De acordo com Sánchez (1968):

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste (sic), a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre (sic) as coisas, mas não as próprias coisas (SÁNCHEZ, 1968, p. 210).

Nesse preâmbulo, a prática transforma o conhecimento em realidade, a qual transforma o mundo, enquanto que a teoria transforma nossa consciência, trazendo conhecimentos sobre diversos assuntos, que ficam formados em nossa mente de forma abstrata. A teoria é a base da construção do conhecimento e a prática as suas paredes de sustentação. Percebe-se que quando o professor de ciências faz a relação entre a teoria e a prática em sala de aula, o aprendizado dos conteúdos fica mais prazerosos e eficientes; percebe-se também que o profissional que faz essa relação, consegue uma melhor aceitação por parte dos educandos, principalmente, quando o mesmo consegue, metodologicamente, relacionar os conteúdos de ciências com a realidade dos educandos.

É válido corroborar que os profissionais de ciências estão sempre buscando novas metodologias para aplicarem em sala de aula, isso tem facilitado a aplicabilidade dos conteúdos e o avanço da disciplina, pois, a cada dia, o mercado de trabalho fica mais exigente, por causa das grandes transformações que vêm ocorrendo no mundo tecnológico. Portanto, faz-se necessário uma mudança de atitude metodológica para trabalhar como professor de ciências na atualidade. De acordo com Souza (2007):

[...] utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007, p.112-113).

Nesse sentido, trabalhar com materiais didáticos diferenciados é possibilitar um melhor entrosamento entre professor e aluno e uma melhor compreensão dos conteúdos, bem como, um melhor aprendizado para ambas as partes envolvidas no processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolveu por meio do método Materialismo Histórico Dialético, passando por vários estágios indispensáveis, até chegar ao resultado obtido. Nesse sentido, iniciamos discutindo e definindo o problema e objetivos, apresentados no início deste trabalho, por conseguinte, avaliamos quais os procedimentos a seguir e ao final, analisamos quais as possibilidades de resolvê-lo. Dessa forma, recorreremos primeiramente à pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007), se define a partir do

registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, sem documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Ao analisarmos este pensamento, compreendemos que a pesquisa bibliográfica é de suma importância para qualquer trabalho científico, dessa forma, buscamos múltiplas fontes que nos auxiliaram na construção de nosso trabalho, sendo essenciais para o andamento da pesquisa: livros, artigos, leis, parâmetros, entre outros.

Sendo assim, após a estruturação e organização bibliográfica, partimos para a pesquisa de campo, a qual se iniciou com as observações in lócus; em seguida, aplicou-se a entrevista semiestruturada com dez perguntas objetivas e subjetivas, para os alunos da turma multiseriada do 4º e 5º ano do ensino fundamental da escola, esta que terá seu nome resguardado por questões éticas da pesquisa. Posterior a esta etapa, aplicamos o projeto de intervenção, intitulado: *“Aulas de Ciências no Ensino Fundamental: Um novo olhar para a aprendizagem”*; momento este muito importante para nossa formação, pois nos proporcionou o contato direto com a realidade dos sujeitos, inseridos na escola do campo e os desafios observados no contexto escolar.

O Município de São Sebastião da Boa Vista (SSBV) pertence à mesorregião do Marajó e à microrregião de furos, limita-se ao Norte com Anajás, a Leste com Muaná, ao Sul com Limoeiro do Ajuru e a Oeste com Breves e Currealinho. Fica a 136 km da capital do Estado em linha reta, possui uma área de 1.632,218 km², sua população, segundo o IBGE (2010), 22.904 habitantes, economia baseada na pesca artesanal do peixe e camarão, na agricultura familiar de subsistência, no extrativismo sustentável do açaí e palmito, na fabricação rústica do tijolo, pecuária (em pequena porção) e do comércio.

São Sebastião da Boa Vista teve sua origem no período colonial, sendo instituído por freguesia duas vezes e três vezes por vila, recebendo o título de município em 1980, mas, foi extinto em 1982, sendo restabelecido definitivamente em 30 de dezembro de 1943.



Imagem 01: Mapa do Estado do Pará
Fonte: Google (2020)

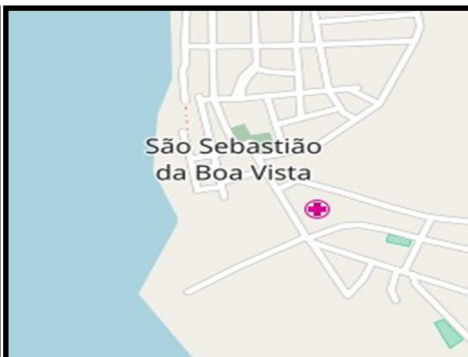


Imagem 02: Localização no Mapa SSBV
Fonte: Google (2020)

A escola lócus da pesquisa está localizada às margens do Rio Pracuúba Grande, dentro da Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba, Zona Rural do Município de São Sebastião, comunidade esta que é referência da unidade de conservação, denominada “Vila Estância”.



Imagem 03- Localização da Reserva Extrativista (RESEX) Fonte: Google (2020)

Segundo a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), o Município atende no Zona Rural do Município, 35 escolas, divididas em três polos: Pedro Nogueira, com 12 escolas; Caeté, com 09 escolas e Emanuel Lobato, com 14 escolas; todas atendendo alunos da pré-

-escola ao ensino Fundamental. Nestas escolas, em sua maioria, com estruturas padronizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, existem escolas sucateadas e inadequadas para o atendimento

dos alunos, com problemas como: salas inadequadas, ausência de área para recreação, sala de leitura, biblioteca, sala do professor, secretaria, etc.

A pesquisa teve como público alvo, alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, turma multisseriada da comunidade “Estância”, são crianças na faixa etária entre 9 e 11 anos de idade. Sendo um público bem diversificado, pois, são de várias classes sociais, em sua maioria de baixa renda, filhos de extrativistas, trabalhadores na roça e nos açais¹. É importante frisar que são alunos que moram em uma comunidade na zona rural e de difícil acesso ao município, pois essa comunidade durante o ano, passa por dois momentos bem diversificados, sendo um período de inverno, que nessa realidade é o período da cheia, quando as águas dessa região única no município ficam grandes durante 6 meses; é o período que facilita mais o acesso nessa região e para fora dela, iniciando a cheia no mês de janeiro e tendo o termino no final do mês de junho. Outro período, é o que chamamos de verão, que também dura cerca de 6 meses, período da seca, que é quando as águas baixam e o acesso fica mais difícil para a comunidade, iniciando em julho e com termino em dezembro.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa para se concretizar efetivamente, passou por diversas etapas, estas, apresentadas no decorrer deste texto, que necessitou da aplicação inicial de uma entrevista semiestruturada, com dez perguntas objetivas e dentro destas, também algumas subjetivas.

1 Açazal ou açazeiro, planta de açaí, palmeira (*Euterpe oleracea*) de caule anelado, cujo fruto é o açaí., in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/a%C3%A7azeiro> [consultado em 20-05-2020].

Abaixo, iremos descrever por meio de gráficos, a pesquisa realizada para facilitar a compreensão da temática.

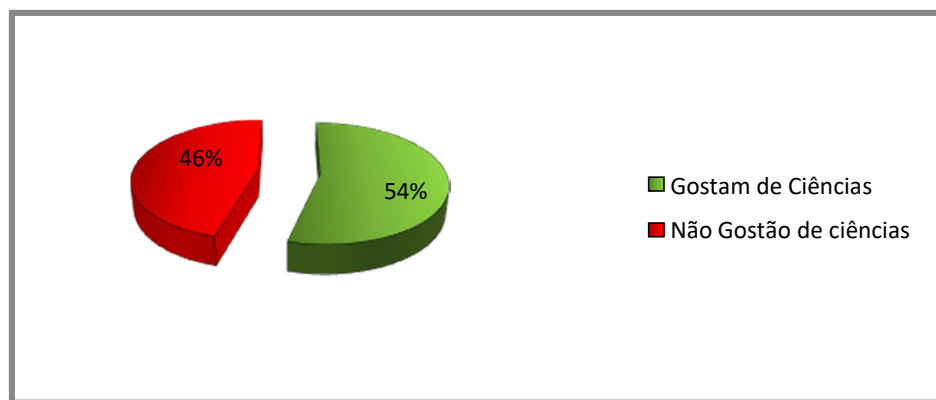


GRÁFICO 01 – Você gosta das aulas de Ciências? Sim ou não? Por quê?
Fonte: Autores (2019)

De acordo com as respostas, 13 alunos, que correspondem a 74% da turma, responderam positivamente que gostavam das aulas de ciências, por motivos de gostarem de seu professor, dos colegas e porque acham que é importante estudar a matéria. No entanto, 11 alunos, que correspondem a 46%, responderam que não, pelo motivo do professor trabalhar muito com o livro didático. Nesse sentido, percebe-se que as aulas de ciências ainda precisam melhorar e que a forma apenas teórica de se trabalhar essa disciplina tem causado o desinteresse dos educandos, prejudicando sua aprendizagem. Para isto, segundo Fracalanza (1986):

O ensino de ciências, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local (FRANCALANZA, 1986, p. 26-27)

De acordo com o autor, é preciso que o professor compreenda que o ensino de ciências vai além de ensinar a ler e escrever, ele requer muito mais não só do aluno, mas, também do professor, que deve se apropriar de metodologias práticas, para levar o conhecimento e possibilitar aos seus alunos uma melhor compreensão dos saberes, relacionando-os sempre com sua realidade. Dando continuidade, seguimos para a segunda pergunta:

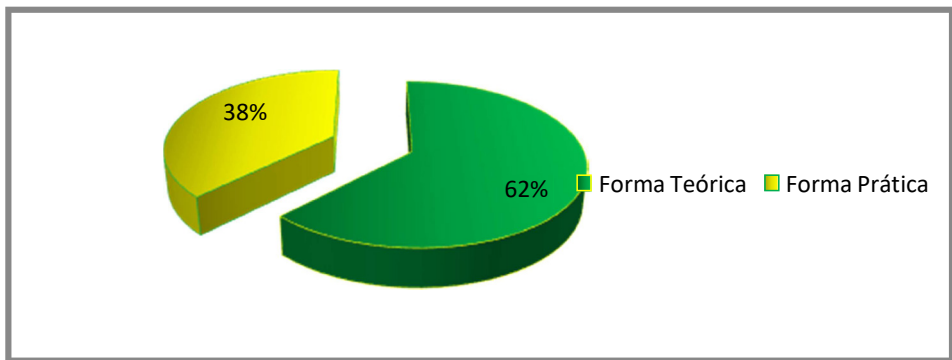


GRÁFICO 02 - Você gosta da maneira que o seu professor ministra as aulas de ciências? Por que? Fonte: Autores (2019)

Como mostra o gráfico acima, em relação à didática do professor, na pesquisa apenas 15 alunos, que correspondem a 68%, disseram que não gostavam por motivo dele copiar muito no quadro e 09, que correspondem a 38%, disseram que gostam da maneira que o seu professor trabalha porque ele é “legal” e “tranquilo”. Nesse sentido, Souza (2007, p. 110) ressalta que [...] é possível à utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento. Hoje, o quadro negro já está sendo visto como uma ferramenta de pouca utilidade, principalmente para as aulas de ciências. Sendo assim, a seguinte pergunta descrita na entrevista versa sobre:

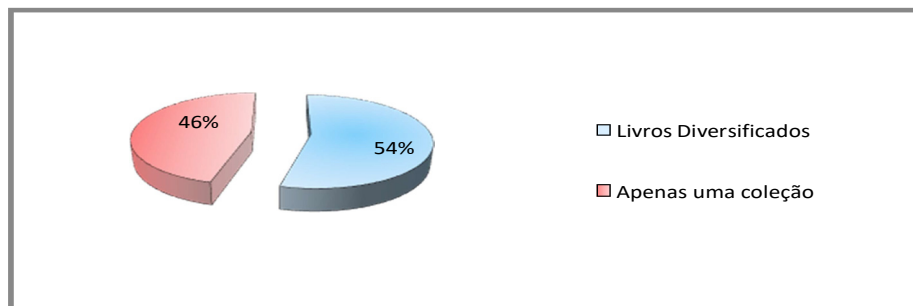


GRÁFICO 03 - Existem livros didáticos de ciências na escola?
Fonte: Autores (2019)

Ao analisar as respostas, percebemos claramente que existem vários livros didáticos na biblioteca da escola e que o livro didático é importante também para professores e alunos. Neste sentido, 13 alunos que correspondem a 54% da turma, já tiveram acesso a esses livros para realizarem trabalhos. Sendo que 11 alunos, que correspondem a 46% da turma, responderam que existe apenas uma coleção, acreditamos, que pelo motivo de não terem tido a oportunidade de acessar as outras coleções. Dando sequência, a quarta pergunta:



GRÁFICO 04 - Qual frequência o professor utiliza o livro didático na escola?
Fonte: Autores (2019)

De acordo com o gráfico, 15 alunos, que correspondem a 62% da turma, disseram que o professor ainda utiliza muito o livro didático e 09, que correspondem a 38% da turma, disseram que o docente usa pouco o livro. Analisando as respostas, percebe-se claramente que o uso do livro didático pelo professor ainda está muito presente nas aulas de ciências, não que o livro não venha contribuir com a aprendizagem, ele tem um importante papel nesse processo, mas ele precisa ser a base da teoria para uma aula prática. Segundo Setúval e Bejarano (2000, p. 2):

Predomina entre os professores uma visão simplista do ensino e do ser professor, que consiste em transmitir verdades científicas consideradas imutáveis, que devem ser assimiladas pelos estudantes, sem qualquer preocupação com os contextos, sejam eles históricos, filosóficos e/ou sócio- culturais.

De acordo com os autores, a visão simplista do ensino de ciências por muitos professores que adotam apenas o livro didático para suas aulas, considerando o que está no livro como verdades absolutas e imutáveis têm dificultado o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos. Pois, ensinar ciências é mostrar para o aluno que cada fenômeno tem uma explicação lógica, sendo que ele precisa tirar suas próprias conclusões sobre qualquer assunto. Para isto, seguimos para o próximo questionamento:

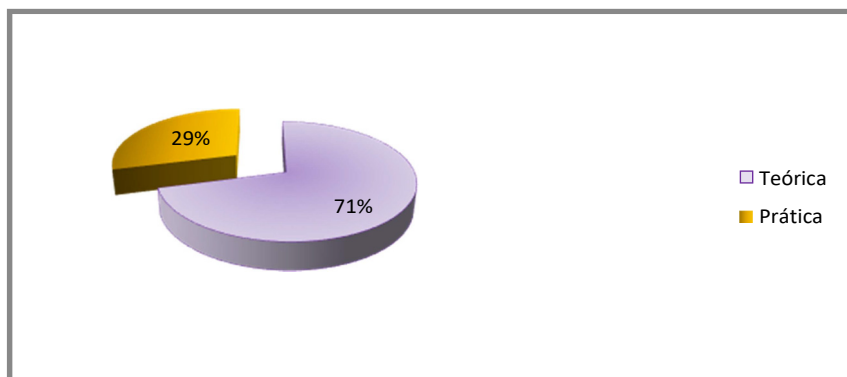


GRÁFICO 05 - Como são trabalhadas as aulas de ciências em sua escola?

Fonte: Autores (2019)

De acordo com as respostas, 17 alunos que correspondem a 71% da turma, responderam que as aulas de ciências ainda estão sendo muito trabalhados teoricamente e, apenas 07 alunos, que correspondem a 29%, responderam que às vezes elas são trabalhadas na prática. Souza (2007, p. 110) afirma que

os educadores devem concluir que o uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses. Ao professor cabe, portanto, saber que o material mais adequado deve ser construído, sendo assim, o aluno terá oportunidade de aprender de forma mais efetiva e dinâmica.

Segundo o autor, o professor deverá juntamente com seus alunos definir quais os recursos didáticos deverão ser usados, para melhor compreensão dos conteúdos, sendo que esses recursos devem servir de auxílio para ajudar os educandos a aprofundarem e ampliar seus conhecimentos. O recurso didático tem facilitado a aprendizagem dos alunos nas aulas de ciências e é de suma importância para que os alunos participem ativamente das aulas, possibilitando, também, uma maior inter-relação entre os educandos. Em sequência, a seguinte pergunta:

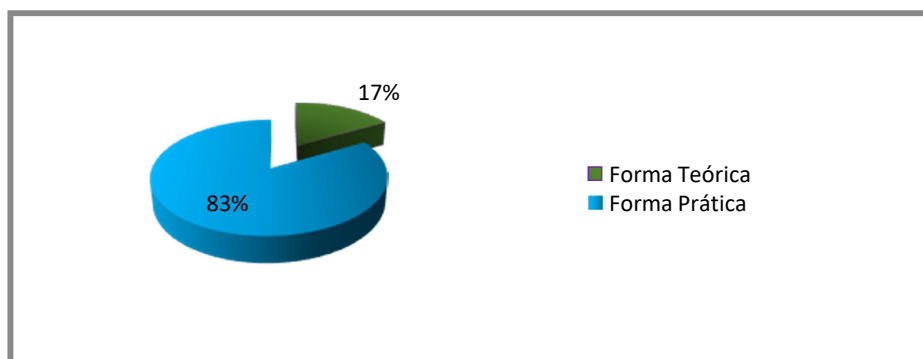


GRÁFICO 06 - Como você gostaria que fossem ministradas as aulas de ciências em sua escola?

Fonte: Autores (2019)

A maioria dos alunos (20), que correspondem a 83% da turma, responderam que gostariam que as aulas de ciências fossem mais práticas e 04 alunos, que correspondem a 17% da turma, responderam que gostariam que as aulas continuassem como são, mais teóricas que práticas. Percebe-se que os alunos querem que as aulas de ciências sejam mais práticas, por que facilita a compreensão dos assuntos. Neste contexto, segundo Rossasi e Polinarski (2008, p. 8).

[...] o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e coletivo, exigindo por isso, parcerias entre professor/aluno e aluno/aluno. Para estabelecer estas relações dialógicas, o professor poderá optar por várias modalidades didáticas que permitem esse tipo de interação.

Segundo os autores, o processo de ensino aprendizagem deve ser dinâmico e coletivo, com o qual professores e alunos possam ter uma relação harmônica, sendo que o professor precisa buscar novas práticas pedagógicas para proporcionar essa interação entre ambos os envolvidos no processo de ensino. Acredita-se que muitos professores atualmente já estão usando novas metodologias práticas, para garantir um aprendizado de qualidade e atrativo para os educandos. E para isto, seguimos com a sétima interrogativa da pesquisa.



GRAFICO 07 - O professor utiliza em suas aulas experimentos?

Fonte: Autores (2019)

Segundo o resultado, 18 alunos, que correspondem a 75% da turma, disseram que ele realiza às vezes experimentos, acreditamos que ele realiza muito poucos experimentos em suas aulas e 06 alunos, que correspondem a 25% da turma, responderam que ele realiza sim

experimentos. Na atualidade, muitos professores de ciências são autoritários e usam muito pouco os experimentos práticos, dificultando uma melhor compreensão dos conteúdos.

Delizoicov e Angotti (1994, p.22) afirmam que

considera-se mais convenientemente um trabalho experimental que dê margem, à discussão e interpretação de resultados obtidos (quaisquer que tenham sido), com o professor atuando no sentido de apresentar e desenvolver conceitos, leis e teorias envolvidos na experimentação. Dessa forma o professor é um orientador crítico da aprendizagem, distanciando-se de uma postura autoritária e dogmática no ensino e possibilitando que os alunos venham a ter uma visão mais adequada do trabalho em ciências.

Segundo os autores, o trabalho experimental é importante para dar margem às discussões e as interpretações dos resultados obtidos e que os professores devem deixar a postura autoritária, para dar lugar a postura de um mediador crítico da aprendizagem; dessa forma, possibilitando aos alunos a participação ativa dele no processo de ensino aprendizagem.

Para que a pesquisa pudesse dialogar com a Teoria e a Prática nas aulas de ciências, propusemos um projeto de intervenção na turma pesquisada, após a aplicação da entrevista com os docentes, aplicou-se a proposta com o tema: *“Aulas de Ciências no Ensino Fundamental: Um novo olhar para a aprendizagem”*, cujo objetivo foi garantir o aprendizado de ciências, envolvendo metodologias teóricas e práticas em sala de aula. O trabalho foi desenvolvido na mesma turma multisseriada em que as entrevistas ocorreram. A participação dos alunos e do professor foi de fundamental importância para o desenvolvimento da intervenção, aplicada na escola no decorrer de uma semana. Solicitou-se dos alunos os seguintes materiais para a construção do caleidoscópio: três CDs sem uso, fita crepe, miçangas coloridas, um vidro de desodorante rolon, uma tesoura, pedaços de isopor e uma lixa fina. Neste

momento, já se pode perceber o interesse da turma pelas propostas da aula, e, muito mais, quando se passou para as aulas práticas de construção do objeto. No dia da construção foram dadas as instruções para as equipes de como deveriam começar a proceder com os materiais para a construção do objeto seguindo alguns passos:

- ✚ **Primeiro:** Fazer as duas lentes redondas, transparentes e lixar apenas um lado de uma das lentes;
- ✚ **Segundo:** Corta o CDs para fazer 3 espelhos de 13cm de comprimento e 5cm de largura, para fazer a lente triangular, sendo que para ficar nessa forma, usamos a fita crepe para juntar as 3 lentes, formando apenas um triângulo.
- ✚ **Terceiro:** Abrir dois buracos no vidro de Rexona no fundo e na parte de cima, sendo que, o da parte de baixo será onde serão inseridas as lentes e miçangas e a parte de cima será para a visualização.
- ✚ **Quarto:** Corta o isopor para inserir a lente triangular, pois é o que dará sustentabilidade a lente dentro do vidro de Rexona.
- ✚ **Quinto:** corta a separação das lentes transparentes, essa separação será feita de papel cartão ou papelão;
- ✚ **Sexto:** para montar o objeto, primeiramente, será inserida a lente triangular, já com o suporte de isopor para dentro do vidro de Rexona; em seguida, a primeira lente transparente, depois, coloca-se a separação e as miçangas coloridas de forma variada e, por fim, coloca-se a segunda lente transparente, sendo que a parte lixada tem que ficar para fora e a parte lisa, para dentro, depois, faz-se necessário cortar na parte de baixo do vidro duas tiras nele mesmo para prender as lentes. A partir daí teremos o nosso caleidoscópio.

Percebeu-se durante e após a aplicação da intervenção, que os alunos e professores participantes se sentiram motivados e atentos a cada passa dado.

É importante salientar que estes professores dificilmente participam de formações, devido ao distanciamento em que a escola se encontra em relação a cidade, o que dificulta uma formação continuada para a proposição de novas metodologias aos seus alunos. Após a aplicação do projeto de intervenção, fizemos duas perguntas sobre a proposta:

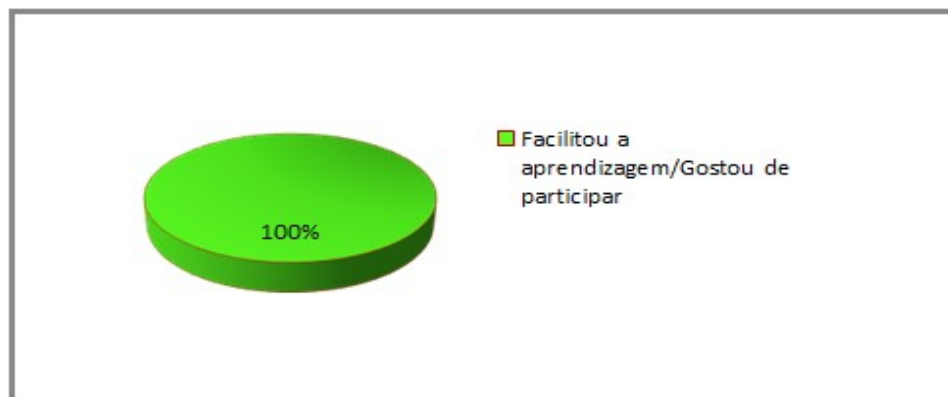


GRÁFICO 08: A metodologia usada no projeto facilitou sua aprendizagem?
Você gostou de participar do projeto de intervenção?

Fonte: Autores (2019)

Como podemos observar no gráfico acima, conseguimos alcançar os objetivos da atividade de intervenção. Pois, os 24 alunos, que correspondem a 100% da turma, responderam que sim, que gostaram de participar do projeto e que as metodologias usadas facilitaram sua aprendizagem. Percebemos que todos tanto alunos como professor entenderam que as aulas de ciências no ensino fundamental menor são de suma importância para sua formação e que, para se chegar a bons resultados é preciso mesclar teoria com a prática.

Ao fazer a mesma pergunta inicial (**Você gosta da disciplina Ciências Naturais?**) ao final do projeto, a resposta foi totalmente diferente expressas no no gráfico a seguir:

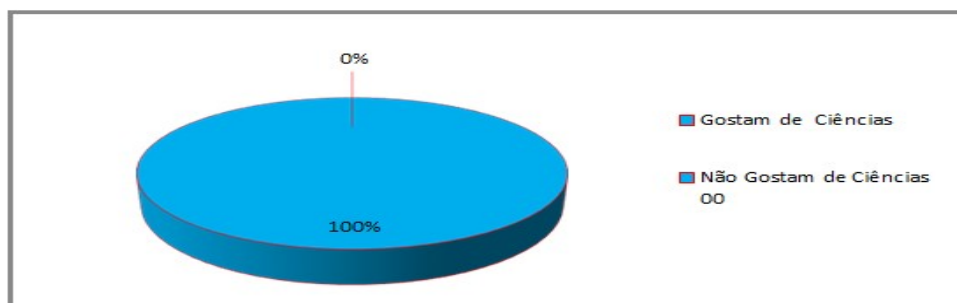


Gráfico 9: Você gosta da disciplina Ciências Naturais?

Fonte: Autores (2019)

Entende-se que todos os alunos gostariam que as aulas de ciências fossem mais práticas sem descartar a teoria, fundamental para qualquer tipo de ensino aprendizagem. Neste contexto, Santo e Belmino (2013), destacam que

os recursos didáticos são componentes do ambiente educacional que estimulam os educandos, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem [...] os recursos didático-pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tudo o que se encontra no ambiente onde ocorre o processo ensino-aprendizagem pode se transformar em um ótimo recurso didático, desde que utilizado de forma adequada. (SANTO e BELMINO, 2013, p. 01)

Se desejarmos ter um ensino de qualidade nas aulas de ciências em nossas escolas, devemos unir a teoria à prática e buscar sempre inovar nossos métodos de ensino, apesar de todas as ausências de políticas públicas educacionais efetivas, que se distanciam cada vez mais do chão da escola e dos docentes do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador deve proporcionar momentos de experimentação em sala de aula ou fora dela, para que seus alunos possam entender melhor o conteúdo que ele quer repassar, dando dessa forma, possibilidades para que nossos alunos possam participar e intervir no processo de ensino aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, entende-se que trabalhar com ciências no ensino fundamental menor é um desafio a ser enfrentado pelo educador, mas, com o uso de novas metodologias, com certeza esse desafio será vencido. As dificuldades sempre vão existir, porém, o professor sempre estará pronto para vencê-la. Pois, com um bom planejamento e estratégias metodológicas inovadoras, o seu trabalho será reconhecido por todos os seus alunos e demais colegas. Visto que, se

faz necessária uma análise e reflexão aprofundada sobre a valorização do profissional não só de ciências, mas, de todas as disciplinas, bem como, análise e reflexão por parte desse profissional, no que diz respeito às suas práxis pedagógicas. Dessa forma, acreditamos que as aulas de ciências serão melhores e mais atrativas para nossos educandos e para o professor dessa disciplina. Visto que, com seu reconhecimento e valorização, esse profissional fará seu trabalho de forma mais harmônica.

Este trabalho servirá como uma ferramenta auxiliadora, para que todos os profissionais que atuam na área de ciências no ensino fundamental em nosso país possam utilizar, podendo também, ser usado por profissionais de outros países, para leitura e reflexão sobre a práxis pedagógica desse profissional não só de ciências, mas, das outras disciplinas, bem como, pode servir como suporte para diversos trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394 de 1996

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas. **Síntese de indicadores sociais 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. **Metodologia no ensino de ciências**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. Flória. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SETÚVAL, A.R.; BEJARANO, N.R.R. **Os modelos didáticos com conteúdos de Genética e a sua importância na formação inicial dos professores para o ensino de Biologia**. In: VII Enpec Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências Florianópolis, 8 de novembro de 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi.

Periódicos. Disponível em <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/vol_ume_11/suplemento_0.df>. Acesso em: 10 de agosto, 2019.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REDUÇÃO DO LIXO NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA CRUZEIRO NO MUNICÍPIO DE S. S. DA BOA VISTA

Ana Claudia Pereira¹

Ana Lídia Silva dos Santos²

Camila Maria Brabo da Silva³

Ceila Ribeiro de Moraes⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O texto apresenta parte da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC, realizada nas dependências da Escola Cruzeiro no Município de São Sebastião da Boa Vista - PA. O objetivo deste trabalho consistiu em analisar de que forma a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no ambiente escolar, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Para que a pesquisa se desenvolvesse, utilizamos a abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa de campo. Usamos como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos da turma do 6º ano do ensino fundamental. A partir da observação e entrevista, realizou-se uma intervenção para demonstrar a importância da Educação Ambiental. A pesquisa de campo contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento desse estudo. Por meio das observações e entrevistas, se pode ter um contato mais próximo com o lócus e perceber que temáticas como Educação Ambiental ainda precisam ser mais trabalhadas no cotidiano escolar, pois se continuar sendo trabalhada de maneira esporádicas, pouco ou quase nada vai ajudar na formação de sujeitos que respeite e valorize a natureza e o meio ambiente onde vivem.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Meio Ambiente. Reciclagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um assunto extremamente importante e merece muita atenção, pois, diante da complexidade crescente dos problemas ambientais, é necessário discutir sobre o tema, compreender a mútua relação entre ser humano e meio ambiente é essencial no processo de sensibilização dos indivíduos. A Educação Ambiental é uma ferramenta muito importante, que contribui na formação de

cidadãos conscientes de seus atos e proporciona uma visão global de tudo que o cerca, o que contribui na formação de pessoas com mais responsabilidades sobre suas ações.

A Educação Ambiental nas escolas pode ser fator determinante para amenizar os problemas, que há anos surgiram por causa das ações humanas de maneira inadequada em relação ao meio ambiente. As crianças representam as futuras gerações em formação e, como estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõem-se que nelas a consciência ambiental possa ser internalizada e traduzida de forma bem mais sucedida do que nos adultos, já que ainda não possuem hábitos e comportamentos constituídos (CARVALHO, 2001).

Dessa forma, a Educação Ambiental deve fazer parte do processo educativo, para que o conhecimento sobre ela seja reconhecido e respeitado por todos. O ambiente escolar é um dos lugares ideais para falar sobre as questões ambientais, pois lá estão presentes as crianças e adolescentes, que estão em fase de formação cognitiva; dessa forma, tornando-se mais fácil o alcance dos resultados, mas não significa que este seja o único método a ser utilizado, mas sim, como um processo educativo contínuo.

Partindo desse pressuposto, este trabalho traz uma abordagem acerca da importância da Educação Ambiental no ambiente escolar, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental: Um enfoque nas práticas educacionais uma escola da rede municipal de São Sebastião da Boa Vista/PA. Com base na relevância, que caracteriza a educação ambiental e a relação desta no âmbito escolar, para que desperte nos alunos ações que venham melhorar a qualidade de vida na terra.

Os motivos para desenvolver este trabalho surgiram a partir da observação da presença de lixo nas dependências da escola, cau-

sando poluição e proliferação de ratos e insetos prejudiciais à saúde de todos que trabalham na escola e para a própria comunidade.

O objetivo da pesquisa foi analisar de que forma a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no ambiente escolar; como a temática está inserida na proposta pedagógica da escola, além de conhecer as ações desenvolvidas junto aos alunos, visando a sensibilização deles sobre tal temática.

Para este estudo, utilizou-se a pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2009), esse modo de pesquisa responde a assuntos muito particulares e preocupa-se com o nível de realidade, que não pode ser quantificado.

Trabalhando com aspirações, crenças, valores e atitudes, com um universo de significados e/ou motivos.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática estudada. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo com observação participante e intervenção. Para fins de coletar dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, registradas por meio de gravações, com cinco perguntas referentes a Educação Ambiental, com 05 alunos do 6º ano do ensino fundamental. Para garantir o anonimato dos entrevistados, seus nomes serão representados pelas letras AL, como por exemplo: AL1 o primeiro aluno, AL2 o segundo aluno, AL3 o terceiro aluno, AL4 o quarto aluno e AL5 o quinto aluno.

Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira aborda a questão dos fatos históricos sobre educação ambiental e a segunda, versa sobre relação entre escola e meio ambiente. As considerações finais mostram que por meio das observações e entrevistas, se pode ter um contato mais próximo com o lócus pesquisado e perceber que temáticas com Educação Ambiental ainda precisam ser mais trabalha-

das no cotidiano escolar, pois, se continuar sendo utilizada de maneira esporádicas, pouco ou quase nada vai ajudar na formação de sujeitos que respeitem a valorizem a natureza e o meio ambiente, onde vivem.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação ambiental ganhou grande visibilidade no final dos anos de 1960 até início dos anos 1970, buscou-se alternativas sobre a relação do homem com a natureza, por causa da exploração dos recursos naturais, que estavam acontecendo de forma desenfreada, causando grandes danos ao meio ambiente, com isso, constatou-se ameaça à qualidade de vida. Assim sendo, percebe-se que os problemas ambientais não são recentes e o que se tem hoje é o agravamento destes, gerado pela humanidade (DIAS, 2004).

Os debates sobre a educação ambiental como citado, é uma das formas de buscar estratégias, para tentar amenizar os danos causados e demonstrar a importância de preservar o ecossistema, pois, ele é essencial para que haja melhores condições de vida à todas as espécies, então deve ser preservado e que se pensem em uma proposta para ser aplicada, que venha multiplicar as riquezas existentes no planeta.

Em 1968, foi organizado em Roma um encontro de vários estudiosos de diversos países, para discutir questões relacionadas aos problemas ambientais observados nesse período, bem como o esgotamento de reservas de recursos naturais, o grande índice de poluição ambiental, crescimento da produção e do consumo e também o aumento populacional.

A Organização das Nações Unidas realizou em junho de 1972, em Estocolmo, Suécia, a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, onde se reuniram especialistas políticos e autorida-

des de governo, integrantes da sociedade civil e a ONU, para discutir problemas relacionados ao meio ambiente, o tema em destaque nessa conferência foi a poluição causada pelas grandes indústrias.

Um dos pontos mais importantes da conferência de Estocolmo de 1972, foi a ideia de que se deve educar o cidadão e a cidadã, para saber lidar e buscar solução para os problemas relacionados ao meio ambiente, pois com a educação, estes terão mais responsabilidades sobre seus atos. Nesse encontro, foram definidos alguns princípios, criados a partir da Declaração de Estocolmo, dentre eles estão: a importância dos recursos naturais, preservação das culturas, o respeito as etnias, crenças, etc. e, em particular, recomendou que fosse estabelecido um programa internacional de Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Em 1975, em Belgrado, na Iugoslávia, a Unesco realizou um seminário internacional, onde estiveram presentes vários especialistas em educação, história, geografia, biologia, entre outros; no encontro, foram definidos vários objetivos, voltados para a Educação Ambiental, publicados em um documento chamado “A Carta de Belgrado”. Segundo a carta, o objetivo da Educação Ambiental era desenvolver um cidadão consciente do meio ambiente; preocupado com os problemas associados a esse ambiente e que tenha o conhecimento, as atitudes, motivações, envolvimento e habilidades para trabalhar, de forma individual, as questões daí emergentes”. Este documento continua sendo um marco conceitual no tratamento das questões ambientais.

Em 1977, foi realizado em Tbilisi, na Geórgia, (Ex-URSS), o primeiro Congresso Internacional de Educação Ambiental, organizado pela Unesco, cujo evento demonstrou a importância do uso de métodos interdisciplinares, para que o conhecimento sobre a Educação Ambiental fosse mais abrangente. Também nesse encontro, foram estabelecidos alguns princípios veiculados sobre a questão interdisciplinar, ética, crítica e de incentivo à transformação da Educação Ambien-

tal. A interdisciplinaridade é fundamental para que o conhecimento seja desenvolvido e atinja o público em geral.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Isto inicia um processo global orientado para criar as condições para formar uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e os princípios da complexidade. Esta aponta nesse momento para a Educação Ambiental como um meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória (LOUREIRO apud JACOBI, 2005, p.242).

Assim sendo, buscou-se novos métodos para despertar o entendimento sobre a Educação Ambiental, o reconhecimento da importância que a natureza tem para todos os seres vivos, incluindo assuntos relacionados ao meio ambiente na prática educacional, o que muito contribui para que o conhecimento e as informações sobre a Educação Ambiental se tornem mais abrangentes e trabalhar com temas transversais é muito importante, pois, podem ser apresentados em vários segmentos da sociedade.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a discutir deliberadamente sobre a questão ambiental e indicou para a concretização de ações governamentais, referentes ao meio ambiente no Brasil. O artigo 225 da constituição diz:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Então, de acordo com o artigo 225 da Constituição Federal, todos os cidadãos têm o direito ao meio ambiente saudável, mas cabe a cada indivíduo cuidar dele, para que se tenha o equilíbrio ecológico

e também, compete ao Poder Público cumprir com suas obrigações, que é lutar pelo bem todos.

Em 1992, a ONU organizou no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), considerada a segunda maior Conferência Internacional, a tratar de assuntos relacionados aos problemas ambientais, onde reuniu cerca de 179 países e mais de 18 mil pessoas, na qual a sociedade civil pode participar. Com a participação intensa dos cidadãos nesse evento, originaram-se outros movimentos organizados pelas Nações Unidas, sendo estes voltados à Educação Ambiental, com ênfase, o meio ambiente na Agenda Política Planetária.

Nessa agenda política planetária, a afirmativa da necessidade da participação e da intervenção dos cidadãos e das cidadãs deixou de ser apenas um discurso bem-intencionado e conquistou o importante protagonismo. Nesse sentido, a “formação” do cidadão e da cidadã para atuar diante dos problemas e desafios ambientais adquiriu visibilidade pública, e a educação ambiental deixou de ser conhecida e praticada apenas por pequenos grupos de militantes. (REIGOTA, 2009, p. 25)

Dessa forma, com a participação e intervenção dos cidadãos nas discussões relacionadas à Educação Ambiental ganhou mais espaço, pois, o objetivo era atingir a população, para saber lidar com os problemas ambientais enfrentados e com isso, deixaram de ser debatidos em pequenos grupos interessados no assunto e passou a atingir um público maior. A partir da Conferência do Rio de Janeiro, surgiram inúmeros documentos que são considerados principais referências para a Educação Ambiental, entre eles estão: Agenda XXI, com inúmeras indicações aos governos, Carta Brasileira para a Educação Ambiental e Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A Agenda XXI foi apresentada como um programa de ação global, propondo ações para um novo modelo de desenvolvimento,

com uso sustentável dos recursos naturais e preservação da biodiversidade, e pensando a qualidade de vida das futuras gerações por meio da educação. A Carta Brasileira para a Educação Ambiental cobrou o compromisso do Poder Público Federal, Estadual e Municipal para o cumprimento da Legislação Brasileira na inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. O *tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global* lançou o compromisso da sociedade civil para a construção de um modelo mais harmônico de desenvolvimento (EFFTING, 2007).

A criação desses documentos foi de suma importância, pois ambos apresentam conceitos que beneficiam o meio ambiente, a inserção da educação ambiental nas escolas é uma das maneiras mais ativas para se pensar em futuro melhor, cujas pessoas possam ter consciência de seus atos.

Em 1992, em Thessaloníki, aconteceu a Conferência Internacional sobre o meio ambiente e sociedade – Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO, e o governo da Grécia, de 08 a 12 de dezembro, onde participaram cerca de 83 representantes de países. Neste evento, foram avaliados os resultados entre as duas conferências, bem como, os documentos com recomendações\orientações divulgadas pelas mesmas, que segundo eles não foi desenvolvida de forma suficiente, pela Educação Ambiental, foi elaborado um documento “Declaração de Tessalônica”, que destaca uma visão interdisciplinar para um futuro melhor.

Em 2000, é lançado o documento Base para a Discussão na Agenda 21 Brasileira. Onde o mesmo é resultado de uma ampla consulta a população brasileira a partir das Diretrizes da Agenda 21 Global. Em 2002, foi realizado em Joanesburgo, na África do Sul, denominado Cúpula Mundial de Desenvolvimento Sustentável, a Rio+10, entre os dias 26 de agosto a 4 de setembro, um evento organizado pela

ONU, contou com a participação de cerca de 22 mil participantes, e 193 países, além de várias Organizações Não Governamentais (ONGs), tendo como objetivo principal discutir sobre as questões ambientais, avaliar o avanço sobre os acordos estabelecidos na RIO-92, a partir da agenda 21, buscar novos meios para alcançar os objetivos definidos na Rio-92, outros assuntos também foram abordados durante esse evento, como por exemplo, eliminar a pobreza, o uso da água, uso dos recursos naturais e desenvolvimento sustentável, e resultou em dois documentos: uma declaração política e um plano de implementação.

No ano 2012, aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, Rio +20, entre os dias 13 a 22 de junho na cidade do Rio de Janeiro. A Rio+20 marca vinte anos da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Eco 92 ou Rio- 92. O objetivo da conferência é a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas que ainda existem na implementação dos resultados.

Vários outros movimentos relacionados ao meio ambiente foram organizados para tentar buscar uma solução para os problemas ambientais enfrentados.

Para Reigota (2009), a escola, da creche aos cursos pós-graduação, é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que se dê oportunidades à criatividade, ao debate, à pesquisa e à participação de todos. Assim sendo, trabalhar Educação Ambiental no ambiente escolar é de suma importância, pois, oferece um leque de opções para se desenvolver metodologias que enfatizem questões sobre o meio ambiente, sempre levando em consideração que a participação ativa dos alunos é muito importante, para que este conhecimento se torne mais abrangente, interessante e respeitado por todos e, utilizar métodos que estimulem os alunos a tornarem-se agen-

tes participativos é muito importante, para se ter cidadãos críticos e reflexivos sobre seus atos. Para Reigota (2009),

outro aspecto consensual sobre a Educação Ambiental é que não há limite de idade para os seus estudantes. Ela tem a característica de ser uma educação permanente, dinâmica, diferenciando-se apenas no que diz respeito ao seu conteúdo, à temática e à metodologia, pois o processo pedagógico precisa estar adaptado às faixas etárias a que se destina (REIGOTA, 2009, p. 40).

Nesta perspectiva, não há limite de faixa etária indicada para se trabalhar Educação Ambiental, basta que haja interesse em discutir o assunto e este seja apresentado para a sociedade, assim, possibilitará o debate por qualquer pessoa, em qualquer lugar, seja em ambientes escolares ou não, desde que se adaptem os conteúdos para o público o qual se destinará. E discutir assuntos relacionados as questões ambientais na escola é necessário, pois, além de ser um tema interessante se faz presente em tudo nas nossas vidas, desde em atitudes que tomamos a tudo o que nos cerca; é um assunto que sempre é atual, por vivermos e dependermos do meio ambiente para viver.

A escola deve proporcionar aos alunos momentos cujos estudantes possam participar, ajudar na resolução de problemas, pois, dessa forma eles ficarão mais aptos a questionar, propor ideias, buscar soluções e apresentá-las.

Neste sentido, para REIGOTA (2009),

com metodologias que permitem e convidam à participação, o aluno ou a aluna constrói e desenvolve progressivamente o seu conhecimento e o seu comportamento em relação ao tema junto com os colegas, as colegas, os professores, as professoras e seus familiares, de acordo com a idade e a capacidade de assimilação e de intervenção naquele momento de sua vida. (REIGOTA, 2009, p. 67).

Entende-se dessa forma que, quando se utiliza métodos que aceitam a participação do aluno, facilita e estimula mais ainda o ensino e a aprendizagem e, dessa forma é possível haver melhor rendi-

mento em relação ao conhecimento, as relações interoeessoais, enfim, o indivíduo será um cidadão mais crítico e reflexivo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Cruzeiro”, situada à margem esquerda do furo Flexal, no meio rural, do município de São Sebastião da Boa Vista, P\A, localizado no Norte do estado Pará.

A comunidade Cruzeiro onde a escola está inserida, recebe esse nome devido à forte influência portuguesa, que chegou nesse local e como forma de demarcar território, nomeou de Cruzeiro, pelo fato da cruz ser símbolo de Portugal. Outra hipótese é pelo fato dos rios Juruaçu e Flexal se cruzarem em formato de cruz. A ilha situa-se no Município de São Sebastião da Boa Vista- Pá. O espaço hoje ocupado pela estrutura da escola foi comprado pela Prefeitura, devido a necessidade da construção de um novo prédio, construído a partir do segundo semestre de 2009.

A referida escola foi fundada em 1991, na gestão do prefeito Juarez Távora Guimarães, tendo como primeiros responsáveis os professores Maria Freitas Freire e Guaraci Soares Rodrigues. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, antigamente a escola tinha somente 05 salas de aula, uma secretaria, copa\cozinha, 02 banheiros e atendia a educação infantil(creche) uma turma, os anos iniciais 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, cada ano série funcionava somente com uma turma e os anos finais do ensino fundamental 6º, 7º, 8º e 9º ano, também funcionavam somente com uma turma por ano série, totalizando cerca de 200 alunos.

No ano de 2015, foi construída uma área de recreação coberta com recurso próprio; em 2016, foram construídas 03 salas de aula e

02 banheiros. A estrutura física da escola atualmente está descrita no quadro a seguir.

Quadro 1 - Estrutura física da escola atualmente

Nº	Espaço Físico	Quant.
01	Salas de aula	06
02	Sala administrativa (arquivo, secretaria e diretoria)	01
03	Banheiro masculino (01 vaso)	02
04	Banheiro feminino (01 vaso)	02
05	Banheiro seguindo os padrões de acessibilidade (não finalizado)	01
06	Pátio	01
07	Deposito de merenda	01
08	Lavatório	01
09	Copa-cozinha	01
10	Deposito de limpeza	01

Fonte: Projeto político pedagógico (2019).

Para obter informações mais atuais da escola, foi possível analisar o PPP, que forneceu as seguintes características: esta funciona em dois turnos; manhã e tarde, possuindo ao todo 10 (dez) turmas, sendo 01 (uma) da Educação Infantil (pré) e 05 (cinco) do 1º ao 5º ano, no turno da manhã e no turno da tarde, do 6º ao 9º ano, totalizando cerca de 225 alunos. O quadro a seguir apresenta o número de funcionários que compõem o corpo escolar.

Quadro 2- Funcionários da escola “Cruzeiro” em 2019

Nº	Funcionários	Quant.
01	Coordenador	01
02	Docentes	13
03	Agente administrativo	01
04	Técnico pedagógico	01
05	merendeiras	04
06	Barqueiros	10
07	Total	30

Fonte: Projeto político pedagógico (2019).

É válido ressaltar que a escola possui projetos relacionados às datas previstas no calendário de atividades e culminâncias: Dia da mulher, páscoa,

mãe feliz, meio ambiente, dia da raça, desfile escolar, jogos internos, semana das crianças, consciência negra, natal solidário.

O quadro de recursos citados acima não supre de forma completa as necessidades da escola, pelo fato da falta de funcionários com funções importantes, que ajudariam no desenvolvimento de algumas atividades, como por exemplo, porteiro, zelador, vice-diretor, etc.

A escola é ampla e bem arejada, necessitando, contudo, de mobiliário, como cadeiras e mesas para reuniões de pais e mestres e para eventos da escola, a área livre coberta é ampla, contudo, inviável nos momentos de chuva e nos momentos quando os raios solares incidem de forma intensa, impedindo sua utilização para práticas lúdicas e pedagógicas com alunos, pais e comunidade em geral.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para obter uma visão mais ampla acerca da observação para a pesquisa, foram realizadas entrevistas a fim de analisar as justificativas dos alunos em relação aos problemas ambientais observados nas dependências da escola. A principal investigação é sobre como a Educação Ambiental está sendo trabalhada no âmbito educacional.

Para verificar como a Educação Ambiental vem sendo trabalhada na escola, foi feita a seguinte pergunta: A escola desenvolve algum projeto voltado para a educação ambiental? Os alunos responderam:

Sim. Tem o projeto “reciclar para preservar” contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola (AL1 e AL2).

Não conheço. Esse ano não foi desenvolvido a ação que envolve esse projeto mencionado pelos colegas que falaram que conhecem (AL3), (AL4) e (AL5)

Com base nas respostas, foi possível analisar que somente dois alunos sabem que existe um projeto voltado para a Educação Ambiental na escola, talvez por se tratar de alunos repetentes, sendo estes o (AL1) e o (AL2). O (AL3), (AL4) e (AL5), relataram que não conhecem

se há um projeto que trabalhe a educação ambiental, talvez por ainda não conhecerem como funcionam algumas

metodologias e projetos. Os alunos que vêm dos anos iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, na maioria das vezes, não têm essa experiência. Esse fato, de certa forma, contribui para a falta de consciência ambiental, pois os alunos não têm uma orientação vinda da escola sobre a Educação Ambiental. Segundo Reigota (2009),

na educação Ambiental escolar deve-se enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno e a aluna, procurando levar os principais problemas cotidianos, as contribuições da ciência, arte, dos saberes populares, enfim, os conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles (REIGOTA, 2009, p.46).

Dessa forma, os professores devem incluir nas suas práticas o ensino da Educação Ambiental, pois, o assunto pode ser debatido com os alunos de maneira prática, como por exemplo, discutir sobre os problemas ambientais vivenciados, pensar em proposta que venha solucioná-los; o professor deve pensar em metodologias de acordo com a realidade dos alunos, incentivado dessa maneira os educandos a se tornarem pessoas preocupadas em cuidar do meio ambiente de maneira responsável.

Para saber como os professores trabalham a Educação Ambiental nas suas aulas, foi feita a seguinte pergunta: *de que forma os professores desta rede de ensino trabalham a Educação Ambiental?* Os alunos responderam:

Anualmente. Pois só é mais falado no assunto na semana do meio ambiente, que é no mês de junho (AL1)

É trabalhado durante a semana do meio ambiente com temas voltados ao meio ambiente e apresentado no dia da culminância, que é dia cinco de junho. As apresentações dos temas são de acordo com criatividade do professor juntamente com a turma em que ele ficou responsável (AL2).

Anualmente. Pois é o que já ouvimos falar que se procede o trabalho em relação a esse projeto sobre a Educação Ambiental (AL3, AL4 e AL5).

Todos responderam que é anualmente. Apesar do (AL3), (AL4) e o (AL5) não terem participado ou presenciado como o projeto funciona, mas falaram que já ouviram falar, ou seja, como de fato acontece. Então, conclui-se que há um projeto na escola voltado para a Educação Ambiental, mas este só é trabalhado uma vez por ano, por ocasião da semana do meio ambiente. Este fato se configura como um problema grave, uma vez que é um assunto que deve ser trabalhado cotidianamente nas instituições educacionais.

A educação ambiental precisa estar presente no ensino do dia a dia, já que existe ainda muitas pessoas que não têm consciência da importância que o meio ambiente tem para todos os seres vivos, então estas precisam ser sensibilizadas. Nesta perspectiva, sabe-se que é importante e não é errado trabalhar outros conteúdos ou temas que não estejam incluídos ou definidos nas unidades dos objetos de conhecimentos, a interdisciplinaridade é um mecanismo essencial para se abordar outros temas, mas para isso, o professor tem que utilizar metodologias que sejam trabalhados esses temas de maneira prática, de acordo a realidade dos alunos, como frisamos já acima.

No decorrer da entrevista, para saber como a escola trabalha algumas questões ambientais, foi feita a seguinte pergunta: *A escola tem lixeiras com identificação para a coleta seletiva?* As respostas dos alunos foi:

Não. Não existe lixeiras na escola com identificação da coleta seletiva do lixo, há uma em cada espaço da escola, ou seja, uma em cada sala, nos corredores, mas sem as identificações, é jogado nos mesmos, garrafa pet pequenas, sacos de shops, esquilhos, embalagens de bombom, etc... (AL1), (AL2), (AL3), (AL4), (AL5). Todos deram a mesma resposta.

Percebe-se a partir da resposta, que não há um incentivo vindo da escola em relação a orientação da coleta seletiva. Sabemos que pequenas atitudes, muitas vezes, podem fazer a diferença e a escola é um lugar ideal para se trabalhar sobre essa temática. A Educação Ambiental é um assunto relevante e necessita ser inserido nas práticas cotidianas dos professores, há várias maneiras de se trabalhar o assunto em sala de aula, para isso, deve haver interesse, esforços vindo não só dos docentes, mas de toda equipe da escola.

Dando prosseguimento a investigação, também foi feito o seguinte questionamento aos alunos, para melhor esclarecer alguns comportamentos apresentados pelos alunos da turma: *De que forma é feita a coleta seletiva do lixo em suas residências?* Os alunos responderam que:

Separa o lixo para queimar. Os que não podem ser queimados é dado outro destino, mas que não prejudique o meio ambiente (AL1) e o (AL2). Não é feita a coleta. Observa-se a mãe juntar todo o lixo só em um saco plástico. (AL3), (AL4) e o (AL5).

De acordo com as falas dos alunos, é comum ver seus pais fazendo o depósito do lixo de forma equivocada, como por exemplo, não coletar o lixo, jogar lixo nos quintais, etc. Assim sendo, são estimulados a reproduzirem em outros lugares o que eles veem seus pais fazendo em casa. E por fim, para reforçar como é o comportamento das famílias em relação a educação ambiental, foi questionado o seguinte: *Qual o destino que sua família dá para os descartes do lixo?* Os alunos responderam:

Queima o lixo. Dessa forma não polui tanto o meio ambiente. (AL1), (AL2).

Joga no solo. Às vezes observa-se o lixo sendo jogado pelas janelas, como por exemplo, sacolas plásticas, embalagens de bom-bom, etc. (AL3), (AL4). Joga no rio. Às vezes é notório sacolas cheias de lixo nos rios, garrafas pet, e até animais mortos, entre outros materiais. (AL5).

É possível analisar a partir das falas dos alunos, que eles presenciavam situações que são erradas, isso faz com que as crianças cresçam, pensando que isso é certo e quando a escola deixa de trabalhar essas questões, a tendência é continuar e até mesmo agravar ainda mais os problemas. Por essa razão, é de suma importância trabalhar a Educação Ambiental em todos segmentos da sociedade, seja em ambientes escolares ou não, para que assim possamos pensar em um futuro melhor.

Sabe-se que os problemas ambientais existem há muito tempo, mas é possível reverter muitas realidades complicadas, basta que tenham pessoas que estejam dispostas a buscar soluções para solucionar ou amenizar os problemas enfrentados.

No quadro a seguir está o plano de todas as atividades desenvolvidas com a turma.

Quadro 3 - Descrição das atividades na turma do 6º ano

Turma	Atividade	Descrição	Objetivo	Data
6º ano	Observação na turma	Apresentação das acadêmicas na turma. Após isso, foi a observação dos alunos na sala de aula.	Ter o contato direto com os alunos, conhecer melhor a turma para pensar uma atividade com metodologia que venha contribuir de forma significativa na turma.	02/12/19
	Entrevista com 05 Alunos Da Turma	A entrevista foi feita com apenas 05 alunos da turma, onde cada aluno respondia às perguntas de acordo com suas realidades e com o que tinham conhecimento.	Conhecer de maneira mais profunda sobre como a educação ambiental é trabalhada pela escola, qual o comportamento e o entendimento, dos alunos em relação a mesma.	03/12/19

	Palestra com os alunos e uma roda de conversa	Explicação sobre o meio ambiente e a Educação Ambiental, a importância destes vídeos relacionados aos mesmos, comentários sobre a análise das entrevistas, e por fim uma roda de conversa com toda a turma.	despertar nos alunos o interesse em cuidar mais do meio ambiente, refletir sobre seus atos e motivá-los para buscar soluções para solucionar ou amenizar os problemas ambientais enfrentados no dia a dia.	04\12\19
	Oficinas de materiais reciclados	Confecção de materiais a partir de materiais reciclados, vários alunos sabiam fazer algo de material reciclado e ensinavam aos que não sabiam, foi utilizados sacolas plásticas, garrafa pet, papel, cuba de ovo, etc. Todos os alunos da turma participaram.	demonstrar aos alunos sobre a importância da reciclagem e despertar nos mesmos uma alta avaliação sobre sua relação com o meio ambiente.	05\12\19
	Cont. Das oficinas e exposição das produções.	Finalização das confecções e exposição das produções para as demais turmas e professores e outros funcionários presentes no momento.	Proporcionar a todos os envolvidos uma reflexão sobre suas ações em relação ao meio ambiente e a importância da Educação Ambiental.	06\12\19

A partir da observação na turma, pode-se perceber que muitos dos alunos apresentam comportamentos que não são adequados ao ambiente escolar; jogam lixo no chão da sala, desrespeitam algumas regras da escola e não são participativos nas aulas.



Imagem 4- observação na sala de aula.

Fonte: Arquivo pessoal

Com a realização da entrevista e a observação em sala de aula, foi possível perceber que os comportamentos apresentados pelos alunos são reflexos dos hábitos presenciados em suas famílias e também na escola. Foi possível ainda verificar que a maioria dos professores não incluem em seus conteúdos temas transversais, não fazem uso da interdisciplinaridade, ou seja, deixam de trabalhar temas importantes como a Educação Ambiental.

Após detectarmos tais fragilidades, nos propusermos a organizar uma palestra no sentido de proporcionar a comunidade acadêmica maiores orientações sobre essa temática tão importante. No momento da palestra, foi possível ressaltar que os alunos mostraram interesse pelo assunto, ficaram todos atentos com as informações que estavam sendo demonstradas. No decorrer da palestra, trabalhamos com vídeos e em seguida, foi reservado um momento para oportunizar quem quisesse falar sobre o assunto; alguns alunos falaram como se estivessem fazendo uma reflexão das suas relações com o meio ambiente.

Outra atividade que realizamos, foi a confecção de produtos com materiais reciclados. Os alunos estavam ansiosos para começar. Foi orientado que quem não soubesse ensinava para o outro e vice-versa. Com essa atividade, foi possível perceber que todos se envolveram com a possibilidade de criar, construir e transformar, pois muitos dos alunos que participaram e até mesmo que prestigiaram o momento de apresentação das produções, relataram que iam dar continuidade a tudo que aprenderam durante a semana.



Imagem 5: Produções das oficinas

Fonte: Arquivo pessoal

Para Morodin e Moraes (2004), “através da reciclagem, o lixo passa a ser visto de outra maneira, não como um final, mas como o início de um novo ciclo em que podemos preservar o meio ambiente, a participação e a transformação de hábitos” (p.3).

A pesquisa de campo contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento desse estudo. Por meio das observações e entrevistas se pode ter um contato mais próximo com o lócus pesquisado e perceber que temáticas como Educação Ambiental ainda precisam ser mais trabalhadas no cotidiano escolar, pois, se continuarem sendo

discutidas de maneira esporádicas, pouco ou quase nada vai ajudar na formação de sujeitos que respeitem e valorizem a natureza e o meio ambiente onde vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões no decorrer deste texto, é possível relatar que a Educação Ambiental é um importante instrumento que ajuda a combater ou amenizar os problemas ambientais, sensibilizar os indivíduos; é um dos fatores primordiais para que realmente possa haver mudanças de comportamentos, e dessa forma, os mesmos agirão de modo responsável e reflexível acerca de suas relações com o ambiente.

Assim sendo, é importante relatar que a Educação Ambiental é um assunto que deve estar presente e ser discutido em todos os setores da sociedade, pelo fato de serem perceptíveis inúmeros problemas ambientais graves, os quais afetam o meio ambiente e que trazem consequências negativas que podem ser sofridas por todos os seres vivos por um longo tempo e todos esses problemas são causados a partir de atitudes irresponsáveis de pessoas que não pensam no mal que estão causando e que também irão sofrer com isso. Então, faz-se necessária a presença da Educação Ambiental no âmbito educacional e ter como objetivo a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na sociedade de modo comprometido com a vida. A escola é um lugar ideal para se trabalhar a formação de valores, pois, o conhecimento pode ser levado para as famílias através dos alunos, isso é muito importante, porque muitas vezes há famílias que têm certos hábitos que não são corretos e com atitude diferente dos filhos, pode haver uma mudança para melhor na família.

Neste sentido, as atividades que envolvem o ensino da Educação Ambiental devem fazer parte do cotidiano escolar, pois, este tem

muitas contribuições no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e professores. Fica evidente, portanto, a importância de se trabalhar a Educação Ambiental para que haja cidadãos mais responsáveis em cuidar do meio ambiente.

Sendo assim, pode-se concluir que os objetivos destacados neste trabalho foram alcançados, sendo que a problemática deste estudo também foi respondida, quando foi possível perceber que somente o AL1 e o AL2 relataram que sabem que existe um projeto voltado para a Educação Ambiental na escola, enquanto o AL3, AL4 e o AL5 não têm conhecimento sobre o projeto; é perceptível que não são trabalhados na escola de forma contínua assuntos relacionados a Educação Ambiental.

No decorrer das entrevistas e observações, foi percebível que os professores da rede de ensino em estudo não trabalham a Educação Ambiental nas suas aulas de forma interdisciplinar, pois, há relatos de que o assunto é mais abordado na semana do meio ambiente.

Assim, a partir das análises, podemos dizer que a Educação Ambiental na escola “Cruzeiro” ainda é insuficiente, sendo que alguns profissionais não incluem em seus conteúdos a Educação Ambiental em suas aulas e com isso, o conhecimento sobre a temática deixa de ser debatido.

Outro fator que implica em relação a certos comportamentos dos alunos, explica-se quando se trata dos ensinamentos que as famílias transmitem, sendo que somente o AL1 e o AL2 disseram que a família faz a coleta seletiva do lixo e dá um destino que não prejudica o meio ambiente. No entanto, sabe-se que as dificuldades que existem para se desenvolver um bom trabalho são inúmeras, mas, para se buscar melhorias é preciso muito esforço e determinação.

Analisando esta realidade, foi necessário propor a intervenção para trabalhar na turma, com o objetivo de sensibilizar os alunos e até mesmo todas as pessoas que fazem parte da escola, para despertar o interesse em incluir a Educação Ambiental em suas práticas. Trabalhar a questão da reciclagem é importante, porque através dela podem ser discutidos vários assuntos e serem utilizadas inúmeras metodologias.

Dessa maneira, trabalhar com a reciclagem é uma das opções para tentar solucionar os problemas que afetam o meio ambiente. É necessário fazer uso nas práticas educacionais questões relacionadas a realidades dos alunos e instigá-los a encontrar estratégias para solucioná-los.

Portanto, fica evidente a importância que a Educação Ambiental exerce, para que haja cidadãos com mais responsabilidade, respeito e com pensamento crítico e reflexivo acerca de seus atos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. **Lauda Técnico Preliminar: Impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais.** In: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA. Minas Gerais, 2015. Disponível em: http://www.ibama.gov.br/phocadownload/noticias_ambientais/laudo_tecnico_pr_eliminar.pdf

CARVALHO, I.C.M. Qual Educação Ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.43-51, abr./jul. 2001. Quadrimestral. Disponível <http://www.emater.org.br>

tche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n2/revista_agroecologia_ano2_num2_parte11_artigo.pdf

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004. p.551.

EFFTING, T.R. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios**. 2007. 90 f. Monografia (Especialização) - Curso de Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2007.

JACOBI, P. **Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão**. In: CAVALCANTI, C. (Org.). Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LICCO, E.A., SEO, E. **Perigos E Riscos Naturais: Estudo De Caso Do Jardim Pantanal**, InterfacEHS Vol. 8, No 1 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: FERREIRA, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORODIN, V.S, MORAES, G.A. **Educação Ambiental com os temas geradores lixo e água e a confecção de papel reciclável artesanal**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo horizonte. UEMS. www.ufmg.com.br/congext.

REIGOTA, Marcos. **O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL-2**, ed. Revista e ampliada- São Paulo: Brasiliense, 2009. - (coleção primeiros passos;292), p. 17- 67.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA MULTISSERIADA NA ILHA PAU DE ROSA MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIAO DA BOA VISTA

Ana Claudia Pereira¹

João Vieira da Trindade Neto²

Gilmário Silva Furtado³

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O texto apresenta parte da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Lourival Camarão”, no município de São Sebastião da Boa Vista/Pará. Seu objetivo foi fazer o levantamento sobre as condições de trabalho e as dificuldades dos professores das classes multisseriadas. A metodologia adotada foi um estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa com aplicação de atividades pedagógica. Para a coleta dos dados foi realizada observação in lócus e a entrevista semiestruturada. Após análises dos dados concluímos que as condições de trabalho nas escolas do campo, continuam sendo um desafio, especialmente porque traz à tona a complexidade e as contradições do fenômeno educativo em um país marcado pela desigualdade. No entanto, nosso estudo concluiu que é urgente que a gestão municipal dialogue com as comunidades para que juntos planeje qual a melhor maneira de garantir do acesso e da permanência com qualidade dos alunos nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Prática Docente. Escola Multisseriada.

INTRODUÇÃO

O atual cenário da educação no Brasil tem passado por inúmeras mudanças no campo educacional, tais como: curriculares, organização pedagógica, Legislações e de formação de professores. Muitas dessas mudanças têm de alguma forma atingida os municípios menores do país, e, conseqüentemente o meio rural desses municípios, pois essas mudanças exigem resultados quantitativos que, nem sempre são possíveis, devido as péssimas condições de trabalho aís quais o professor é submetido.

A escolha do tema para este estudo se deu pela presença marcante das escolas multisseriadas no município de São Sebastião da Boa Vista. O objetivo foi analisar os desafios e as possibilidades do trabalho docente em uma escola multisseriada, bem como, identificar as dificuldades que os professores enfrentam e mostrar ao professor algumas atividades que o professor pode realizar com os alunos.

O referido trabalho está dividido em duas etapas. Sendo que na primeira, foi realizado o levantamento documental composto pelos documentos normativos e bibliográficos, mediante a leitura de artigos acadêmicos com bases teóricas dentro da temática Educação do Campo e classes multisseriadas.

Na segunda etapa, foi realizada a pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Lourival Camarão. Os instrumentos para coleta dos dados foram: observação e entrevista semiestruturada. Os sujeitos que se propuseram a participar da pesquisa foi (1) professor, um (1) pai de aluno e um(1) aluna do 5º ano.

O texto está organizado em duas partes; a primeira vai enfatizar a questão da educação do campo e as classes multisseriadas e a segunda, traz a contextualização do lócus da pesquisa. Por fim, as considerações finais, nas quais estão expressos resultados e algumas considerações acerca do estudo realizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo de sua história no Brasil, a educação destinada às populações do meio rural está baseada ao modelo da educação urbana e elitista, ela é marcada pelo descaso do poder público e pela escassez de políticas públicas, decorrente principalmente pela visão estereotipada que se tem do meio rural como um lugar atrasado e inferior em relação ao espaço urbano.

Essa visão foi historicamente constituída desde a colonização, pois sabe-se que com a chegada dos Jesuítas em 1549, para catequizar e educar os índios, com o objetivo de “civilizá-los” e dominá-los, não foram levadas em conta as tradições, o modo de viver e os saberes existentes desses nativos que já habitavam este País, uma vez que eles já possuíam uma educação baseada nos costumes de suas tribos. A educação imposta pelos jesuítas aos nativos era fundamentada no modelo europeu, que era próprio de Portugal. Segundo Piletti (1996, p. 61), o bispo D. Pero Fernandes Sardinha pensava “que os índios só deveriam ser batizados quando falassem a língua portuguesa, se vestissem e se comportassem como os portugueses, adotando todos os costumes europeus”. Dessa forma fica explícita a desvalorização da cultura indígena, provocando consequentemente a aculturação deles.

Esse modelo de educação jesuítica permaneceu até o ano de 1759, quando foram expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal, primeiro ministro português naquele período. Surgia no Brasil as “aulas régias”, as quais os próprios professores organizavam os locais de trabalho e requisitavam do governo o pagamento pelo seu trabalho (GHIRALDELLI JR, 2006), assim, com mais de duzentos anos de colonização, essa foi a primeira medida do Estado em relação a educação. Já em 1808, com a chegada da corte, são criadas as escolas técnicas, porém, mesmo o Brasil sendo um País considerado agrícola e grande exportador de produtos típicos, como o açúcar, café, ouro e borracha, até 1888 as escolas não tinham a função de qualificar a mão de obra, que eram os índios, negros e africanos, pois apenas as elites tinham acesso a elas. Apesar do Brasil segundo Pereira (2008),

ser um país de origem agrária, mesmo tratando-se de um sistema econômico caracteristicamente calcado no colonialismo, no latifúndio e no trabalho escravo, a educação do campo não é contemplada nas Constituições de 1824 e 1891, demonstrando, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, que a educação escolar era voltada predominantemen-

te para as classes médias emergentes que buscavam ascensão social e ingresso nas ocupações do incipiente processo de industrialização. (PEREIRA 2008, p. 23)

Nesse período, a educação era voltada para preparar mão de obra para a indústria, uma vez que ocorria uma relativa urbanização do país, valorizando as carreiras de trabalho mais dependentes da posse de certa escolarização (GHIRALDELLI JR, 2006), sob essa visão urbana da educação, acreditava-se que os trabalhadores rurais, as mulheres, os indígenas, os negros não necessitavam de letramento para o trabalho agrícola. O mesmo autor destaca que nesse momento, havia o movimento que solicitava a abertura de escolas e outro que se preocupava com os métodos e os conteúdos de ensino¹.

Assim se construiu a educação no Brasil sob o predomínio da elite, sobre essa afirmação, Leite (1999, p.14) ressalta que

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, **sempre foi relegada a planos inferiores** e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade (Grifo nosso).

Nesse sentido, quando Leite diz que a educação rural no Brasil “sempre foi relegada a planos inferiores”, observa-se ainda na colonização, que houve indiferença com relação aos nativos, pois importar saberes totalmente diferente a um povo sem levar em conta os fatores históricos, culturais e sociais é o mesmo que dizer à eles que seus costumes estão errados. Como resquícios, essa mesma ideologia é aplicada às populações que vivem no campo.

Somente a partir da década de 1930, a educação do campo timidamente começou a ser vislumbrada pelo o Estado, motivado pelo

¹ Segundo Ghiraldelli Jr. (2006, p. 32), são os movimentos “entusiasmo pela educação”, que solicitava a abertura de escolas e “otimismo pedagógico”, que se preocupava com métodos e conteúdos de ensino.

Manifesto dos Pioneiros que buscavam uma renovação educacional mais democrática, assim como ressalta Pereira (2008) que

a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) traz uma abrangência maior de tratamento dos aspectos da educação, marcada pelo Manifesto dos Pioneiros, que expressa a nova relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de setores cafeicultores, intelectuais, classe média e até massas populares urbanas. Essa Constituição assegura, mesmo que de maneira ainda frágil, o financiamento para o atendimento escolar do campo como responsabilidade do poder público [...]. Em 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria e não traz proposições para o ensino agrícola. A Constituição de 1946 retoma o incremento ao ensino na zona rural contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta transfere à empresa privada, inclusive aos agricultores, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. (PEREIRA 2008, p. 24)

Assim, com a criação dessas Leis, bem como a criação do Ministério da Educação pelo então presidente Getúlio Vargas, logo no ano seguinte, em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação. Também foi dado início em 1946 a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 4.024 que só entrou em vigor em 1961 e já na vigência da mesma foi elaborado o Plano Nacional de Educação em 1962. Contudo, a educação direcionada para o campo ainda continuou sendo renunciada as populações que fazem parte do meio rural, pois até então nada contemplava as especificidades desse povo. Como nos mostra Leite (1999),

foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábit, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961. (LEITE 1999, p. 38)

Esses avanços legais em relação à educação, destinados a população rural, ainda não se configuraram como prioridade do poder público, pois todo esse descaso privou essa população de ter acesso

as políticas e serviços públicos, tais como: acesso à educação, a saúde, saneamento e moradia. Isso ocasionou a partir da década de 1940 o êxodo rural, cuja população rural até os anos de 1960 continha o maior percentual da população nacional, cerca de 55%.

Sobre a vinda do povo do campo para a Barreto (1998, p. 121) ressalta que

o Brasil viveu nas últimas décadas uma verdadeira revolução. De país agrário, com 70 % da população no campo, passamos para um país urbano com 70 % de moradores nas cidades. Este fenômeno vem, durante este tempo, aparecendo fora e dentro das salas de alfabetização através das vozes e escritas dos alfabetizando, com expressões como: “minha família veio todinha embora porque não dá mais para viver da roça”, “na fazenda onde eu nasci, agora só tem cana e cobra”, “vou prá Brasília vê se trabalho na construção de prédio”, “se desse eu voltava prá minha Alagoas”, “quero escrever para mandar uma carta pros parentes que ficaram na Bahia”. (BARRETO 1998, p. 121)

Fica explícito que essa migração também se deu por conta das dificuldades enfrentadas no campo, pela falta de terras que se concentravam nas mãos dos grandes latifundiários e pela falta de financiamentos à produção, cujas populações por sua vez, buscavam melhores condições de vida e trabalho nas indústrias, que nesse período, estavam crescendo com a instalação das multinacionais no Brasil. Desse modo, as populações das grandes cidades cresceram, e surgiram também as periferias e os problemas sociais. Na década de 1960, o Estado usa a educação como estratégia para conter esse fluxo migratório:

[...] a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (HENRIQUES et al, 2007, p. 11).

Nesse período, também surgiram movimentos sociais, políticos e culturais, tais como: os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), ambos ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE); e os Movimentos de Educação de Base (MEB), ligados a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (GHIRALDELLI JR, 2006). Com o objetivo de promover a participação das camadas populares, até mesmo às do campo, na busca de uma educação popular, criando alternativas pedagógicas que atendessem as necessidades nacionais, contrariando as ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira (HENRIQUES et al, 2007). Um dos protagonistas desse movimento pela educação popular foi Paulo Freire, “[...] o ideário de Paulo Freire buscava uma educação comprometida com os problemas da comunidade, o local onde, de fato, ocorreria a vida das populações marginalizadas [...]” (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 103).

Com o Golpe Militar em 1964, os movimentos sociais foram desarticulados, somente em meados dos anos de 1980 houve a retomada desses movimentos, com intuito de cobrar do Governo políticas que atendessem as necessidades da população do campo. Um dos movimentos mais relevante nesta luta foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que em conjunto com o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB) articularam as duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, a primeira em 1998 e a segunda em 2004, ambas realizadas em Luziânia (GO). Essa articulação tinha por objetivo repensar a educação oferecida à população do campo, discutindo e reivindicando estratégias de implementação de políticas públicas que reconhecessem suas especificidades, segundo Freitas, Hage e Tuveri (2012) as duas conferências constituíram-se

em marcos históricos dessa articulação nacional nesse processo de afirmar o direito das populações do campo à educação, ao reivindicar que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura. (FREITAS, HAGE E TUVERI 2012, p. 221-222)

Para Freire (1987), é por meio das lutas que os oprimidos conquistarão sua libertação, transformando a alienação em uma consciência crítica que

a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores. (FREIRE 1987, p. 16)

Nesse sentido, as lutas dos movimentos camponeses se configuram na busca dessa libertação e na valorização do campo como um lugar de produção de vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos. E é por conta dessas lutas que atualmente a Educação do Campo vem passando por transformações, inclusive em sua nomenclatura, antes denominada Educação Rural, pois, este é um termo pejorativo que remete a inferioridade e que parte de uma visão “urbanocêntrica”, que não atende as especificidades do campo. Segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 59) “[...] as propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao contexto rural”, caracterizada por uma educação elitista. O objetivo das lutas dos movimentos sociais do campo era romper essas amarras, buscando construir um projeto de Educação, que fosse organizado do ponto de vista dos camponeses e de suas

trajetórias de lutas (BORGES; SILVA, 2012). Essa nova concepção de Educação do Campo:

[...] foi construída por meio de um debate sobre os fundamentos de um projeto político-pedagógico voltado para o universo camponês. Nesse projeto, a escola não pode ser pensada como um local que vai transmitir padrões de comportamentos considerados “civilizados” em relação ao mundo camponês (FONSECA; MORÃO, 2012, p. 288).

Assim, a educação do campo vem se legitimando nos últimos anos em decorrências das lutas populares, que surgiram na tentativa de romper a visão negativa e preconceituosa, que foi construída desde a colonização do Brasil. Desse modo, a Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira, a qual garante o direito de acesso de todos os brasileiros à educação escolar, nessa perspectiva, a Educação do campo passa a ser abordada como segmento específico. No bojo deste cenário, com a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, que reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, propõe também a distinção de metodologias que contemplem as peculiaridades das escolas do campo, como por exemplo, na adequação do calendário escolar, dos conteúdos curriculares e nas metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1996).

Outro aspecto marcante que vale frisar na busca de igualdade de direito de acesso a uma educação de qualidade, é a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, onde dispõe em seu parágrafo único do art. 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos

que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a Resolução deixa clara a importância de cultivar a identidade do sujeito do campo, vinculando o conhecimento científico à sua própria realidade. Essa identidade por sua vez “[...] deve ser definida a partir de sujeitos sociais a quem se destina, a agricultores e suas famílias, bem como a assalariados, assentados, ribeirinhos, caçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas [...]” (BORGES; SILVA, 2012, p. 215). Outro fator que é importante destacar no reconhecimento e respeito à “[...] diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país [...]” (FREITAS; HAGE; TUPERI, 2012, p. 222), foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – antiga Secad, em 2004, onde possui uma coordenação geral específica para a Educação do Campo, o qual publica diversos documentos e realizam várias ações que visam uma política de educação que respeite as diversidades presentes no campo.

Ainda sobre os marcos legais à implantação da Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, consolidam ainda mais os direitos das populações do campo principalmente em relação a garantia de acesso e permanência a toda educação básica.

O Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu artigo 1º estabelece que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Esta lei compreende o apoio a projetos que atendam a população do campo, visando ampliar a qualidade do ensino em seus diversos níveis e modalidades, levando em conta as diversidades presentes neste espaço, além de promover a formação inicial e continuada de professores por meio de licenciaturas.

A mais recente lei que assegura o direito dos sujeitos do campo é a Lei nº 12.960/14, que altera o Artigo 28 da Lei 9.394/96, e que em seu parágrafo único dificulta o fechamento das escolas do campo, considerando a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação junto as análises dos impactos dessa ação e as manifestações da comunidade escolar. Além da diversidade de povos que moram no campo, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros; a qual caracteriza a educação do campo no Estado do Pará, outro fator muito característico e marcante na educação oferecida a essas populações é a existência das escolas com classes multisseriadas², pois o Brasil possui grande extensão territorial e no Pará isso não é diferente, uma vez que este é o segundo maior estado em extensão territorial do País com 1.247.689,515 Km², desse modo, as localidades encontram-se distantes umas das outras e muitas vezes essas comunidades são formadas por pequenas populações, o que dificulta a organização de escolas com classes seriadas, originando assim, as classes multisseriadas ou unidocentes, que segundo Santos e Moura (2010, p. 35) são

caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em 'séries') em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, (e que essa) tem sido uma realidade muito co-

2 Predominante nas escolas do campo principalmente na oferta de escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e de forma menos expressiva na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental.

num dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste.

Porém, esse modelo de classe escolar não é uma peculiaridade apenas do Estado do Pará, ela está presente em todo território nacional. As escolas multisseriadas em geral são vistas pelos profissionais que atuam nelas como um grande desafio de trabalho, a grande maioria dessas escolas se concentram nas regiões distantes da cidade e de difícil acesso. A escassez de políticas públicas deixa essas escolas em características de abandono cheias de contrastes e desafios a perder de vista, a escassez de investimentos na educação do campo pelo Estado se configura em um total abandono.

As escolas no campo estão abandonadas pelo poder público e com e estrutura precária para atender os alunos, muitas vezes, não possuem área de lazer, banheiros adequados, espaços como biblioteca ainda são sonhos, isso dificulta o trabalho do profissional do campo, outra dificuldade é a falta constantemente de merenda na escolar e por fim, um fator mais determinante ainda falta de materiais didáticos na escola. Essas são algumas das dificuldades que o profissional de turmas multisseriadas enfrenta a cada dia.

Nesse sentido, como proceder em sala de aula com a mínima condição? Muitos desistem nas primeiras semanas, mas, existe uma parte que tenta e consegue se adaptar à rotina dessas turmas. Porque o educador é sempre aquele que jamais pode desistir de sonhar junto com seus alunos. A cada situação que aparece em sala de aula e, muitas vezes fora dela, consegue ajudar seus alunos a resolverem. Isto é que faz com que ele não desista, pois, sua desistência pode acabar com muitos sonhos.

A cada dia o profissional do campo precisa estar atento a seus alunos, mostrando-se sempre firme na luta para ensiná-los, pois, não há maior satisfação quando um educador consegue fazer seu aluno

aprender a ler. A leitura será um aprendizado para a vida toda e, fundamental para o entendimento de outras áreas do conhecimento.

Enfrentam-se também os desafios do caminho para a escola, tendo em vista que os alunos e professores moram muito distantes da escola e precisam sair bem cedo, para chegar as comunidades. Além do mais, os professores têm que arcar com as despesas do transporte para chegar à escola. O trajeto é o perigo e, na maior das vezes, eles enfrentam chuva, animais peçonhentos como: cobras, escorpiões, aranhas, entre outros.

Outra questão pertinente de ser analisada é quanto as outras funções que são exercidas pelos professores, sem que sejam remunerados pelas mesmas, tais como: carpinteiros, roçadores, merendeiros, diretores, entre outras. Essas outras ocupações fazem com que o professor tenha pouco tempo para o planejamento, principalmente, onde não existe iluminação pública. As formações oferecidas pela secretaria de educação do município normalmente são na cidade, e, como eles estão muito longe da sede do município, muitas vezes com salários atrasados, não tem condições de participarem desses momentos importantes de troca de experiências e aprendizagens. Este é mais um fator agravante nessa luta.

Alguns professores que trabalham nas escolas multisseriadas não têm formação de nível superior. É comum encontrar docentes com apenas o ensino médio, daí a importância do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que oportunizou muitos professores do município de São Sebastião da Boa Vista cursarem o ensino superior em várias áreas do conhecimento.

A Qualificação docente é importante, pois amplia as possibilidades de socialização de novos conhecimentos. Não basta estar em sala de aula apenas para transmitir conteúdo, mas também para aju-

dar os educandos na construção do conhecimento, deixando de vê-lo apenas como um treinador de competências e passando a olhá-lo como um organizador do processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire enfatiza que “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 21).

Desse modo, o educador necessita ter essa compreensão e reflexão, para poder trabalhar de forma diferenciada, que atenda às necessidades de seus alunos, contextualizando os conteúdos com a realidade deles, no entanto, isso se remete à formação desse professor, pois, ele precisará ter conhecimento de como fazer, no entanto, não adianta o docente ter conhecimento se a estrutura tanto física quanto material da escola não lhe permitir as condições necessárias para realização dessas atividades. Uma vez que o professor com uma formação que promova e facilite uma reflexão, poderá projetar melhor o processo de ensino-aprendizagem em sua comunidade de forma a esclarecer o entendimento para seus alunos.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Porém, para que ocorra uma qualificação adequada para os educadores, é necessário que haja um forte investimento em políticas públicas, para atender às reais necessidades desses docentes e de seus alunos, para que de fato esse profissional possa trabalhar, levando em consideração a realidade local dos educandos, além disso, ele precisa ser flexível e dinâmico para poder envolver todas as diversidades culturais presentes na comunidade escolar onde ele está inserido.

Podemos perceber que, são grandes as barreiras enfrentadas pelo professor, pois, tentar desenvolver um trabalho satisfatório na classe multisseriada, requer fatores importantes como: apoio pedagógico para que o docente tenha auxílio, para melhor desenvolver suas atividades, além de contar com material didático necessário que facilite o processo de ensino- aprendizagem, com o foco para a realidade local do aluno.

Outro fator que prejudica o desenvolvimento do trabalho docente, são as escolas que não oferecem nenhuma estrutura física adequada, causando o desânimo do professor e dos alunos, além disso, é remetido ao professor um conteúdo pronto da secretaria de educação, o qual ele tem que seguir ou adaptá-los para sua realidade. Ou seja, não é pensado ou elaborado com os sujeitos que vivem e conhecem a realidade do campo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O modo de vida das pessoas nessas comunidades depende das estações do ano, que está dividida em duas etapas: no inverno e no verão, sendo que no período da cheia, as condições tanto de trabalho, como de alimentação é melhor do que o período da seca, onde tudo fica mais escasso e difícil de conseguir.



Figura1: Canal da Comunidade Varador no inverno e verão

Fonte: arquivo pessoal.

No verão, o deslocamento dos alunos até a escola é feito a pé. No inverno, esse mesmo trajeto se faz por canoas motorizadas, conduzidas por um barqueiro. Durante o verão, as crianças são expostas a perigos; no caminho, elas podem se deparar com animais perigosos como cobras, onças entre outros. Em certas ocasiões, as crianças chegam na escola sujas de lama ou molhadas. Quando chove, a terra fica encharcada e elas têm que encarar a lama que se estende pela maior parte do caminho, algumas chegam a desistir de seguir viagem e voltam para suas casas. No final do dia, as crianças chegam em suas casas bem cansadas pelo longo trajeto caminhado.

Quem vem da cidade para chegar nas comunidades, o desafio também é grande, principalmente, no período do verão. No inverno, o tempo de viagem da cidade para chegar às comunidades gira em torno de seis a sete horas. Porém, no período da seca, o barco chega apenas até a Comunidade Pedreira, a partir daí a viagem é feita a pé, de bicicleta ou de moto. A corrida de moto gira em torno de \$30 a 50 reais cada viagem. Quando o caminho está lamento, as pessoas preferem ir andando, pois se torna muito arriscado ir de moto e o tempo de

viagem pode passar de seis para dez horas de viagem. Vale ressaltar que, para encarar essa caminhada, as pessoas precisam estar em boas condições físicas.

Quando a água está com o nível baixo, próximo de secar completamente, esse mesmo percurso é feito por canoas pequenas, chamadas de rabudos. Nesse período, o custo da viagem aumenta de forma significativa, pois, as canoas só conseguem levar no máximo duas pessoas por vez e cada viagem gira em torno de R\$ 80 à R\$ 100 reais, sem incluir o combustível. Além de ser caro, a viagem pode ser muito cansativa, pois, de vez em quando as pessoas têm que descer da canoa para ajudar a passar por cima de troncos de árvore ou quando encalha nos pedregulhos. Os sujeitos que moram nessas comunidades já estão acostumados com esse tipo de situação, mas para quem não está acostumado, se torna muito difícil no período de seca.

Dentre as escolas localizadas no campo, escolhemos como locus da pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lourival Camarão, localizada na Ilha Pau de Rosa a 80 km do Município de São Sebastião da Boa Vista. A escola está situada dentro de uma Reserva Extrativista Federal (RESEX).



Figura 2: E.M.E.F. Lourival Camarão

Fonte: arquivo pessoal.

A referida escola foi fundada por conta de reivindicações dos moradores da comunidade, por volta dos anos de 1989. Recebeu este nome em homenagem ao antigo escritor boavistense, muito conhecido na região.

A escola “Lourival Camarão” funciona apenas no período da manhã e conta com uma (1) servente e um (1) professor. Em relação a estrutural física, a escola tem duas (2) salas de aula e uma (1) copa. Somente uma sala é utilizada. O espaço destinado para copa não está sendo utilizado, devido à falta de materiais. Quanto ao aspecto material, a escola possui um (1) quadro pequeno e 15 carteiras, porém, estas são de tamanho inadequado para as crianças da educação infantil, que estudam juntas com os alunos do fundamental. A escola também possui alguns materiais didáticos e uma estante para os livros. A cozinha é bastante espaçosa, entretanto, nunca foi utilizada. Há um (1) fogão a gás e um (1) botijão. A água utilizada na escola é cedida pela vizinha que mora ao lado da escola, que trabalha como servente na instituição. A água é retirada de um poço artesiano.

Ultimamente, a escola está funcionando normalmente, porém, somente um professor foi contratado para trabalhar e executar todas as funções. O município paga apenas uma gratificação para a servente servir a merenda e fazer a limpeza. Este trabalho traz uma abordagem qualitativa de propósito crítico e investigativo, de modo a conhecer a realidade de educadores vivenciada no campo. Segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa também é indispensável para os estudos, os quais precisam de um aparato histórico em muitas situações e esta é a melhor maneira de conhecer os fatos passados.

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico para identificar os autores que se dedicam ao estudo deste assunto. Em seguida, a pesquisa de campo. Para coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas referentes

ao trabalho docente nas classes multisseriadas. As perguntas foram respondidas por três pessoas da comunidade, sendo um (1) professor que só tem o magistério e trabalha a 9 anos em sala de aula, um (1) pai de aluno e uma (1) aluna do 5º ano do ensino fundamental. Os nomes dos entrevistados serão fictícios, eles se chamarão *Paulo, Marcos e Beatriz*, respectivamente.

Entre os 20 a 30 de novembro, foi realizada a pesquisa na escola; de início, foi realizada a entrevista com o professor Paulo, em seguida, foi feita a observação na turma do 5º ano, para identificar as dificuldades e as metodologias do professor. Após a observação, foi possível identificar que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades de leitura e escrita, percebemos, também que a turma é muito agitada e alguns alunos mostraram ser desinteressados pelo assunto ministrado pelo professor. Esse desinteresse acaba influenciando na aprendizagem.

Em relação as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor, percebemos que a professora não chama a atenção do aluno, talvez, a falta recursos didáticos contribuam para esse desinteresse. No entanto, percebemos o esforço do professor em conduzir sua aula, diante de poucos materiais.

No dia 04 de dezembro, foi a vez de entrevistar uma aluna do 5º ano. De início, foram feitos alguns questionamentos sobre a turma e as atividades desenvolvidas pela professora. Diante das informações, foi possível perceber que as dificuldades dos alunos estavam relacionadas à leitura e escrita, alguns alunos não conseguiam retirar as atividades do quadro, na maioria das vezes, a professora tinha que escrever no caderno do aluno, para que ele pudesse escrever.

E por fim, no dia 10 de dezembro foi feita a entrevista com um pai de aluno da mesma comunidade, na qual pôde-se observar a

angustia e ao mesmo tempo a alegria dele em ter uma escola multisseriada perto de sua casa, no entanto, ele concorda com o ponto de vista da professora em relação a falta de materiais didáticos, a estrutura física da escola e também a falta de apoio pedagógico. Desse modo, fica evidente o total descaso com a educação do campo, estabelecendo que estas escolas deveriam ser mais bem atendidas pelo Estado, no entanto, estão em total abandono.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme as entrevistas e observações, pode-se constatar que o professor sente dificuldades em conduzir as atividades em sala de aula, devido à falta de materiais didáticos e também, pela estrutura precária do local, tendo que optar apenas pelo uso do quadro e livros. Desta forma, o professor precisa fazer “malabarismo”, buscando meios para atender as especificidades da turma. Tendo em vista que os alunos necessitam de uma aula atrativa, cujos estudantes obtenham mais interesse em aprender.

Conforme já mencionado, a escola conta com o trabalho de um único professor, que fica responsável para trabalhar todos os anos e níveis de ensino. Segundo o professor, esse trabalho se torna árduo e difícil, não pela quantidade de alunos, pois são somente 16 alunos, todavia, não consegue se organizar pedagogicamente para atender todos os níveis. Além disso, para as famílias dessa comunidade a escola multisseriada é o único meio de seus filhos estudarem, devido a distância e a dificuldade de acesso para outras comunidades, onde tem escolas maiores e seriadas.

Em relação ao modo de vida local, a subsistência econômica dos moradores está voltada principalmente para a coleta de açaí, produção de farinha de mandioca, fabricação de paneiros entre ou-

tros. A fabricação de farinha de mandioca é uma das atividades desenvolvidas durante o período do verão, desse modo, eles conseguem se manter de maneira árdua até a chegada do inverno, quando podem trabalhar na colheita de açaí, pois, segundo os moradores, não é fácil manter a subsistência da família, dependendo somente da produção de farinha, que é um trabalho difícil o qual exige muito esforço físico e mão de obra, como mostra a imagem a seguir.



Imagem 3: Produção de farinha durante o verão
Fonte: arquivo pessoal.

Desse modo, o professor precisa se adequar aos costumes locais em relação a estadia e alimentação. Na cidade, os alimentos são variados, porém no campo, essa oferta é bastante reduzida. No período do inverno, as pessoas da área da reserva têm muitas opções de alimentos, já no verão, o alimento fica escasso, tendo em vista, que, os fornecedores não conseguem chegar até as comunidades, por conta do nível da água que é muito baixo, a única opção de alimento são os enlatados, peixes e caças.

Segundo relatos de moradores da região, é bastante comum os professores passarem por necessidades, às vezes, eles não têm o que comer e contam apenas com a generosidade dos vizinhos, que doam

parte de seus alimentos. Os professores não recebem nenhum tipo de auxílio para custear sua alimentação ou para se deslocarem, tanto da cidade para o interior, quanto do interior para cidade. Desse modo, os docentes são obrigados a comprar seu alimento e combustível a preço muito elevado, em relação ao da cidade, comprometendo a maior parte de seus salários.

Diante disso, se torna um grande desafio para o profissional trabalhar em uma turma com alunos do 1º ao 5º ano, dividindo o mesmo espaço e assumindo diversas funções como, porteiro, barqueiro, zelador dentre outras funções.

Outro fator que preocupa os docentes é situação salarial que, segundo eles, além de receber pouco o salário costuma atrasar, ficando até dois meses sem receber, complicando a vida de quem depende dele para sobreviver e desenvolver projetos, que dependem de logísticas para serem executados, em relação a esses problemas este professor fala que

A gente tem vontade de fazer alguma coisa como promover um evento ou comprar novos materiais para ajudar os alunos, mas existe essa situação que além do salário ser pouco fica atrasando todo mês, é comum ficar até dois meses sem receber algumas vezes falta dinheiro para comprar o próprio alimento o único jeito é merendar bastante na escola ou torcer com que o vizinho possa doar alguma coisa para comer. Fico indignado com isso por diversos motivos poxa se o dinheiro vem para pagar os professores porque não pagam, se tem dinheiro para construir ou reformar as escolas por que não reforma, trabalho a sete anos em uma escola em situação pecária uma escola que nem banheiro tem, isso me angustia e me revolta bastante.

Depoimentos como este, mostram que o docente tem vontade de fazer algo em prol da escola e do aluno, porém, às condições econômicas não lhes permite. Entretanto, os professores são cobrados e muitas vezes criticados ao final de cada ano letivo, em relação ao resultado que sua turma apresentou no Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB). Os resultados que as escolas adquirem são mostrados no início do ano letivo, durante o planejamento anual, como uma forma de chamar atenção e na tentativa de estimular o professor a refletir sobre seu desempenho e a partir daí, melhorar seu trabalho em sala de aula. No entanto, alguns professores não se sentem à vontade, quando são colocadas as comparações de notas entre as escolas que obtiveram as melhores e as piores avaliações.

As avaliações em nível nacional, também preocupa os professores, tendo em vista que, se os alunos obtiverem notas baixas, ele é cobrado pela SEMED. Ele teme a troca de turma ou até mesmo a sua demissão se a sua classe não tiver um resultado esperado no exame.

O professor não concorda com as comparações em relação ao índice de desenvolvimento entre as escolas; sobre essa questão enfatiza:

Odeio quando chega esta parte da reunião que mostra os resultados, porque na maioria das vezes, as escolas da cidade ficam nas primeiras colocações e as do campo ficam nas últimas colocações. fico constrangido perante os outros professores. Do meu ponto de vista, os resultados deveriam levar, também em consideração as condições de trabalho. As escolas do campo não recebem os mesmos recursos didáticos e sua infraestrutura é precária em relação ao da cidade. As escolas urbanas normalmente são de alvenaria e as do interior são de madeira com espaços inadequados para se desenvolver uma atividade lúdica, por exemplo. Essa falta de recursos didáticos e a infraestrutura, do meu ponto de vista, contribui negativamente para o desempenho dos alunos, por isso não concordo com essas comparações entre as escolas. Se as escolas tivessem a mesma estrutura e recebessem os mesmos materiais, talvez essa comparação fosse viável.

Concordamos com o professor quanto a comparação de resultado, por entender que uma coisa são as escolas urbanas e, nem todas, mas a maioria tem certa infraestrutura, que permite melhores condições de aprendizagem. Quando falamos em escolas do campo, essa infraestrutura não existe e, conseqüentemente, os resultados tendem a

ser realmente diferenciados. De modo que o educador tem toda razão de questionar tais comparações.

A partir das observações e análise das entrevistas, foram detectadas as necessidades da turma em relação à leitura e escrita, também foi perceptível a ausência de atividades, que chame a atenção do aluno. Diante dessa comprovação, foi pensada uma atividade de intervenção interdisciplinar, para auxiliar e incentivar o professor desta turma a buscar novas estratégias, para melhorar sua metodologia, visando o desenvolvimento de seus alunos e deixar a aula mais atraente. Após percebermos as dificuldades da turma, foi realizada uma atividade para contribuir na aprendizagem e incentivar a participação dos alunos nas atividades. A metodologia está descrita no quadro 01.



Imagem 4: Imagem da atividade desenvolvida na turma

Fonte: Arquivo pessoal

Quadro 01- Descrição da atividade na turma do 1º, ao 5º ano

Atividade de interdisciplinar	Letras estouradas	A atividade se deu em três momentos: primeiro momento - conversa com os alunos, explicando como iria ocorrer a atividade; segundo momento - foram colados no quadro vários balões com letras do alfabeto dentro e, no terceiro momento - cada aluno deveria escolher um balão, estourá-lo e escrever no quadro uma palavra que iniciasse com a letra sorteada.	Trabalhar a leitura, a escrita através de uma atividade lúdica, incentivando o interesse pelo saber.	45 min.
--------------------------------------	----------------------	--	--	---------

Após esta atividade desenvolvida na turma do 1º ao 5º ano, notou-se que alguns alunos ainda estavam começando a reconhecer as letras, no entanto, outros alunos já sabiam escrever e ler corretamente sem dificuldades. Notou-se também que, mesmo com as dificuldades, os alunos mostravam-se interessados pela atividade.

No início da atividade, explicamos que seria necessário encher vários balões, dentro destes encontravam-se letras do alfabeto; depois de encher os balões, eles foram colados no quadro, em seguida, o aluno teria que escolher um balão e estourá-lo e depois, escrever no quadro uma palavra com a letra sorteada. Os alunos gostaram tanto da brincadeira que queriam repeti-la, todos participaram e conseguiram executar a atividade proposta, aqueles que tiveram dificuldade foram auxiliados.

Desse modo, foi possível perceber que os alunos se sentiram estimulados e contentes em realizarem a atividade. Ou seja, foi uma atividade simples, mas muito importante, pois os alunos foram impulsionados a trabalhar com autonomia, tornando o processo educativo mais atrativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta etapa da pesquisa sobre “O Trabalho Docente na Escola Multisseriada na Ilha Pau de Rosa Município de São Sebastiao da Boa Vista”, após as entrevistas e observação, concluímos que alguns fatores contribuem de forma negativa para o processo de ensino aprendizagem na escola, dentre eles, podemos citar a ausência de uma política educacional voltada para as escolas localizadas no campo/ilhas.

Percebemos a partir da fala do professor que a preocupação do poder público municipal é com as avaliações externas, mas sem oferecer condições para que o trabalho docente seja desenvolvido com qualidade. Percebemos ainda os desafios que o docente e alunos enfrentam, sem as mínimas condições de higiene e infraestrutura em seu ambiente de trabalho.

Constatamos ainda que os profissionais que atuam no campo se sentem desvalorizados, por trabalharem em escolas multisseriadas, pois, o ensino aprendizagem nessas escolas, para muitos, é tido como inferior.

Acreditamos que as soluções para as escolas do campo e para os profissionais que atuam nelas, perpassam pela elaboração de políticas públicas capazes de efetivar os direitos que estão garantidos nas leis e transformá-las em ação que de fato façam parte da realidade desses indivíduos que mais necessitam.

As comunidades precisam das escolas e dos professores. Nas comunidades, esse profissional é tido como liderança, seu trabalho faz diferença na vida das pessoas. A escola é fundamental, pois, sem ela muitas famílias não teriam como colocar seus filhos para estudarem, devido à grande distância entre a cidade e entre as comunidades.

Sendo assim, esta pesquisa serviu como um grande aprendizado, que será sempre lembrado e estudado posteriormente em outros trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 de abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera o art. 28 da Lei nº 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de mar. 2014. Seção 1, p. 2

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 de abr. 2008. Seção 1, p. 25- 26.

FONSECA, Rosa Maria; MORÃO, Arminda Rachel B. A Educação do campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evan-

dro (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 271-292.

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

FREITAS, M.N.M. ; HAGE, S. A. M. ; TUVERI, A.C. S. Entre rios, a floresta e as águas – a Educação Infantil do Campo na Amazônia: para além do atendimento das escolas rurais multisseriadas. In: BARBOSA, Maria C. S. et al (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 219-253.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos SECAD, 2)

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, Fábio Josué S. dos; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre classes multisseriadas**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escolas de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SILVA, Ana Paula S.; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

CAPÍTULO 5

LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Claudia Pereira¹

Adenilsa Castilho Formigosa²

Elcina de Souza Paixão³

Eliana Teixeira da Costa⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O texto apresenta parte da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso -TCC, cuja temática foi a ludicidade na prática docente: um estudo de caso no ciclo de alfabetização do ensino fundamental, tendo como objetivo analisar a contribuição da ludicidade na prática dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, no município de São Sebastião da Boa Vista. Como questão norteadora discutiu-se sobre os desafios e possibilidades do trabalho docente na utilização do lúdico, enquanto proposta pedagógica. A pesquisa foi de cunho qualitativo, seguida da pesquisa de campo com enfoque no estudo de caso. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação in lócus e entrevista semiestruturada para 03 professores, sendo um do 1º ano, um do 2º ano e um do 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa foram analisados à luz teórica de autores que trabalham o tema em questão, tais como Almeida (1994), Kishimoto (1993), Santos (1997), Vygotsky (2000), entre outros. Os principais achados evidenciam que as professoras de 1º ao 3º ano fazem uso de atividades lúdicas em suas aulas. Outro fator que impede o trabalho das atividades lúdicas, é a falta de materiais didáticos não disponíveis para as professoras do ensino fundamental menor. Nas observações, constatou-se que as crianças conseguem ter um atrativo e atenção maior quando se envolvem nas atividades lúdicas em sala e que a brincadeira, mediada pelo docente, com objetivo definido, a criança amplia suas habilidades de forma singular para a construção de um aprendizado prazeroso e eficiente.

Palavras-chave: Ludicidade. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A ludicidade tem sido um tema bastante discutido no meio educacional, muito já foi dito sobre as contribuições que as atividades lúdicas, quando aplicadas nas práticas pedagógicas, em particular com crianças, facilitam tanto a aprendizagem dos alunos, quanto o trabalho do professor-educador. Pois, o lúdico é uma excelente ferramenta que permite o educador trabalhar a interatividade com a criança, desenvolvendo nela o gosto, a alegria e o prazer em aprender, além de aproximá-la, ampliando os laços de afetividade entre educador e educando.

Para que essa aproximação aconteça, é necessário que o professor resgate seus momentos de infância, fazendo uma reflexão profunda dos objetivos a serem alcançados na aplicação da atividade lúdica, pois, não se “deve” brincar por brincar, mas sim, com intuito de garantir uma educação de qualidade às crianças, uma vez que é nessa fase que se desenvolvem os aspectos psicomotores, intelectuais e interacionais. O professor é a peça chave desse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for a sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades de ele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa.

Assim, buscar ensinar de uma maneira mais criativa é um meio de alcançar cada vez mais o interesse da criança em aprender. Os jogos e as brincadeiras proporcionam momentos diferentes daqueles que a rotina da sala de aula oferece à criança. Haja vista que a ludicidade é um meio estratégico e facilitador da aprendizagem, pois, colabora para que o afetivo, o cognitivo e psicomotor do aluno se desenvolva. O professor necessita repensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando os conteúdos com o prazer através do lúdico.

Muitos professores necessitam de uma metodologia estimuladora para alfabetizar, na qual envolva a ludicidade, para que o ensino não caia em uma rotina sem estímulo de aprendizagem a criança. Em muitos casos, há resistência e/ou falta de condições para que muitos professores das séries iniciais possam trabalhar com esse recurso em sala de aula. Nesse sentido, o grande desafio dos docentes é despertar o interesse do aluno para que a escola se transforme num ambiente agradável e de significados onde o aprendizado seja um ato prazeroso.

O educador deve tornar-se um mediador, um organizador do espaço, do tempo, das atividades, dos limites, das certezas e das incertezas do dia a dia da criança em seu processo de construção, criando e recriando sua proposta político-pedagógica, para que seja concreta, crítica, dialética e articulada com as demais áreas do conhecimento e este educador deve ter competência técnico-pedagógica para fazê-la. Partindo desse pressuposto, a problemática desta pesquisa partiu da necessidade de aferir se nas práticas docentes a ludicidade vem sendo um instrumento utilizado no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º ao 3º ano do ciclo da alfabetização. Tendo como questão norteadora os desafios e possibilidades do trabalho docente na utilização do lúdico, enquanto proposta pedagógica.

O objetivo do trabalho foi analisar a contribuição da ludicidade na prática dos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, verificando a importância da ludicidade nas práticas docentes na sala de aula, identificando os tipos de atividades lúdicas realizadas no ciclo do ensino fundamental e investigando de que maneira vem sendo desenvolvida essa ludicidade na sala de aula.

Para alcançar tal objetivo, foi realizada a pesquisa de campo, que segundo Severino (2007),

“[...] é onde a fonte da pesquisa é abordada no ambiente que lhe é próprio, onde são feitas coleta de dados nas condições naturais,

onde ocorrem os fenômenos, sendo estes observados sem a intervenção do pesquisador". (SEVERINO 2007, p. 122)

Ao se dispor em ir a campo, buscamos observar como os alunos e as docentes trabalhavam a ludicidade na sala de aula, por meio da observação e entrevistas. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Magalhaes Barata, no Município de São Sebastião da Boa Vista/Pa. O percurso metodológico discute algumas questões teóricas e metodológicas que orientam a investigação acerca das construções narrativas, a partir do que foi fornecido pelos entrevistados.

A pesquisa foi com enfoque qualitativo que, segundo Minayo (2009),

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO 2009, p.16)

Para a autora, esse modo de pesquisa responde a assuntos muito particulares e preocupa-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com aspirações, crenças, valores e atitudes, com um universo de significados e/ou motivos.

A pesquisa se configura como estudo de caso. "O estudo de caso contribui de forma significativa para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos" (Yin, 2001, p. 19). Para a coleta de dados e obtenção dos resultados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, contendo perguntas abertas e fechadas, com três professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), assim como a observação do lócus da pesquisa.

Este texto está organizado em duas seções. A primeira, faz parte do aparato teórico. Apresenta uma discussão sobre o lúdico e

a escola, perpassando pelas contribuições do lúdico no processo de ensino aprendizagem, frisando reflexões acerca da prática pedagógica na sala de aula. A segunda seção, mostrará o lócus da pesquisa, os sujeitos envolvidos e outras informações que dão consistência a análise. Além de discutir os resultados encontrados na escola, fazendo as análises dos dados.

As considerações finais apontam que os docentes da escola pesquisada compreendem a importância que a ludicidade tem para eficácia do trabalho com as crianças em sala, principalmente no que se refere ao desenvolvimento individual do aluno, também apresentam contribuições acerca do tema em discussão e ainda mostram como o lúdico pode ser uma ferramenta poderosa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Na dimensão pessoal, esse tema faz parte do nosso cotidiano quanto profissional da educação e na dimensão acadêmica a pesquisa terá grande importância, visto que com o passar dos anos outros acadêmicos poderão utilizar-se deste estudo como referência na área em discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, traçaremos abordagens e reflexões teóricas a respeito do desenvolvimento das atividades lúdicas no contexto escolar; mostrando quais as contribuições trazidas para a criança a partir da utilização desta estratégia de ensino e a importância do professor diante dessa prática.

Sem dúvida, a atividade lúdica traz para o cotidiano escolar várias emoções, entre elas a curiosidade do discente em relação ao novo, diferente, motivando-o de maneira dinâmica a realizar as atividades com prazer, quebrando assim a rotina da sala de aula, ajudando

o aluno a tornar-se mais participativo e atuante. No entanto, o que observamos é que essa utilização do lúdico no âmbito escolar está cada vez mais escassa, devido alguns docentes não avaliarem como uma estratégia importante no processo de ensino e aprendizagem, outros, por não conseguirem criar estratégias com eficiência para o seu uso; outro fator a considerar para essa não utilização do lúdico, é a falta de estrutura das escolas, as quais não conseguem oferecer materiais e até mesmo ambientes adequados para o desenvolvimento dessas atividades.

Infelizmente, poucas escolas de ensino fundamental que investem neste aprendizado. A brincadeira está se tornando cada vez mais ausente, na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada por alguns profissionais como perda de tempo, devido as escolas estarem preocupadas em somente oferecer os conteúdos curriculares e esquecerem de proporcionar um ambiente de qualidade e adequado, para propiciar além do conteúdo, um ambiente que valorize o bem-estar das crianças.

Santos (2010) destaca que

[...] a função maior da escola é preocupar-se com a aprendizagem associada ao prazer; cabe, então, ao professor, a responsabilidade de aliar as duas dimensões. Percebe-se, dessa forma, a necessidade de dispor de profissionais bem formados, conscientes e convencidos da importância do entrelaçamento da cognição com o desenvolvimento das atividades lúdicas integradas aos processos do ensinar e do aprender reciprocamente. (SANTOS 2010, p. 9)

Neste sentido, a escola deve ser um local que proporcione constantemente estratégias para a eficácia de uma metodologia educativa com resultados satisfatórios, proporcionando momentos contemplados por brincadeiras, auxiliando a construção do saber de maneira ativa e contagiosa, por isso, é relevante o papel do professor nessa

criação de estratégias, para se chegar em um objetivo que valorize a evolução da aprendizagem dos alunos.

Nicolau (2015, p. 8) destaca que “o planejamento é insubstituível, pois possibilita uma organização didática em todas as situações de aprendizagem, que serão realizadas pelos professores em sala de aula”.

Para isso, é essencial haver um plano do que será ministrado, caso contrário, anulará todo o dinamismo, empobrecendo o significado de qualquer atividade, seja lúdica ou não, por isso, as escolas juntamente com os professores devem sempre as incluir em seu planejamento, não considerando como uma atividade a parte como se fosse somente um divertimento momentâneo sem nenhum objetivo, dessa forma, serão desenvolvidas no calor do momento sem oferecer a importância que se espera para o aprendizado.

É necessário ainda, que os profissionais os quais atuam na escola repensem suas práticas e valorizem o jogo, como forma de evitar a monotonia das aulas, desinteresse e indisciplina, recuperando o sentido da escola, como um lugar de alegria, prazer intelectual e satisfação.

Rosa (2003, p. 40) afirmar que “o lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo”.

Contudo, a escola tem a missão de educar as crianças, para que elas assim possam conviver em sociedade, formando um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, utilizando a forma lúdica dentro do contexto das salas de aula, o aluno assimila melhor os conteúdos e faz comparações entre a vida social e a escola.

Ao brincar, o aluno desenvolve habilidades motoras, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, aumenta sua criatividade e ima-

ginação, manifesta sentimentos como alegria e tristeza diminuem a agressividade e passividade, aperfeiçoa sua inteligência emocional, promovendo assim o desenvolvimento mental que melhora sua conduta e sua autoestima. As atividades lúdicas podem ser trabalhadas com as crianças no ensino fundamental e ainda, nos outros níveis de ensino médio e até mesmo nível superior (em disciplinas que levem os acadêmicos a refletirem e aplicarem em suas aulas quando forem para a escola em estágio e após formados), pois, por ser uma atividade dinâmica envolve bastante o aluno, muda a rotina do dia a dia e direciona um aprendizado mais significativo.

Para Santos (1995)

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado superior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (SANTOS 1995, p. 12)

Nesse sentido, as atividades lúdicas reforçam a necessidade de sua utilização como ferramenta facilitadora no processo ensino aprendizagem, pois ao brincar, a criança busca (re)construir sua visão de mundo, amadurecendo algumas aptidões de socialização através da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nas brincadeiras, aumentando o seu bem estar.

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa, funcionando como aspecto cativador de aprendizagem, por possibilitar aos educandos envolvimento mútuos e comunicabilidade na construção de novos saberes, envolvendo o real e o imaginário, e nesse processo ele vai evoluindo.

Maluf (2009, p. 29) diz que “quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela”.

O lúdico propicia um desenvolvimento saudável e harmonioso. E o docente, portanto, na forma como desenvolve as atividades lúdicas em sala de aula, criará possibilidades a criança na vivência da infância com sua essência e plenitude, trazendo assim benefícios que podem contribuir no seu desenvolvimento quanto pessoa.

Vários métodos são criados, mas o que os docentes precisam se conscientizar é a maneira de como serão trabalhados os conteúdos, pensar em como motivar, despertar o aluno para aquele momento de transmitir conhecimento e ainda, de como fazer com que esse aluno participe, se interesse, dê sua opinião, interaja.

Segundo Cunha (2007),

Objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, tudo pode virar brinquedo através de um processo de interação em que estes recursos funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica, enriquecendo-a. Todos os recursos são válidos para estimular a brincadeira. Fantasias, tecidos, chapéus, sapatos, fitas, tintas, pregos e martelos, quanto maior for a variedade de materiais para subsidiar a criatividade e a vontade de inventar, melhor. O valor de um brinquedo para uma criança pode ser medido pela intensidade do desafio que ele representa para ela. (CUNHA 2007, p.33)

Como vimos acima, podemos estimular nossos alunos de muitas maneiras, com materiais simples que podemos conseguir facilmente no nosso dia a dia, basta que o docente busque maneiras e construa seus próprios subsídios para o trabalho em sala. Pois, existem muitas escolas que não dispõem de materiais didáticos para esse trabalho, por isso, os professores devem ter a consciência de que a cada ano que se passa, as dificuldades que surgem no caminho de cada um são muitas, em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, o educador

nesse cenário desempenha um papel fundamental de auxiliar o aluno nesse processo de aprendizagem.

Assim, o lúdico deve ser, a cada dia, devidamente trabalhado e valorizado no ambiente escolar, pois é concebido como uma ferramenta de grande valia, estimulando as relações, os valores, conhecimentos e o desenvolvimento cultural dos indivíduos, além de promover a criatividade, motricidade e sociabilidade dos educandos; este instrumento tem auxiliado o professor atuante no processo de iniciação à alfabetização ao nível das séries iniciais na atualidade.

No campo educacional, é comum nos depararmos com discussões em relação ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere a maneira de como são utilizadas as estratégias/metodologias de ensino por nossos professores e a valorização do contexto escolar formador para nossos alunos. Muitos se queixam das dificuldades encontradas no domínio da teoria e prática no contexto escolar e isso dependerá, em suma, da concepção adotada pelo professor.

Sobre esse assunto Kami (199) no diz que

educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for o mais compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (KAMI 1991, p. 125) .

Neste sentido, educar vai muito além da mera transmissão do conhecimento, por isso, o docente deve provocar o aluno a pensar, criar situações para interação, requerer que ele acompanhe a construção do conhecimento, podendo adotar como estratégia uma aula lúdica por exemplo, que se aproxime da sua realidade, porque assim,

ficará mais fácil para este estudante identificar e investigar o problema proposto naquele momento, isso o ajudará também a ter uma visão mais ampla para solucionar os desafios impostos no seu dia a dia.

Tardif (2002) define o saber docente como uma construção social, uma vez que a atividade docente é interativa com outros indivíduos. O professor é o profissional que adquire diferentes saberes ao longo de sua formação. Esses saberes são estimulados e utilizados pelo docente na sua prática pedagógica diária, tanto no espaço de sala de aula como em outros espaços da escola e, para atingir esses objetivos torna-se necessário que se estabeleça uma relação dialógica com os alunos, valorizando os saberes que eles já possuem, para assim promover a participação efetiva deles.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998),

a formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (PCN 1998, p. 38)

Diante do exposto, no trabalho pedagógico diário é essencial que o docente sistematize aquilo que ele pretende aplicar ou desenvolver, com objetivos claros e a finalidade do que se está desenvolvendo, por isso, é importante que a formação docente seja sempre atualizada, que ele busque novos olhares para saber lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia de sua profissão. Para Tardif (2002),

ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. (TARDIF 2002, p.165)

É ainda importante destacar que o professor precisa saber gerir o uso do tempo em sala de aula destinado à aprendizagem, promovendo a motivação dos alunos, desenvolvendo os conteúdos de forma a atender tanto as necessidades do grupo, quanto as possíveis limitações individuais. E a avaliação de sua prática é um mecanismo eficaz para se chegar a essa finalidade de condução em sala de aula, proporcionando um ensino de qualidade.

Assim, todo conhecimento adquirido pelo professor, desde a formação inicial, contribui e garante a ele uma maior autonomia e segurança, para desenvolver o seu trabalho em sala de aula de forma competente.

Portanto, é imprescindível ressaltar a importância do papel docente na sociedade atual e sua influência na formação estudantil, porém, essa educação é constituída pela base da família, escola e sociedade, não é tarefa única da escola (professor).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, que está situada na Rua 18 de Novembro, nº 128, Bairro centro, município de São Sebastião da Boa Vista, Estado do Pará. É uma das escolas mais antigas da cidade, foi inaugurada em 1968 e somente no ano de 2011 passou de estadual para municipal (devido ao processo de municipalização que iniciou em agosto de 2010). Esta passou por várias reformas, a última aconteceu no período de agosto de 2015 a julho de 2017. A escola oferta o ensino fundamental regular de 1º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite.

Segundo a secretaria da escola, a faixa etária atendida varia de 06 a 60 anos. Atualmente, a escola atende cerca de 1.000 alunos, é uma

instituição de médio porte. O público alvo são alunos oriundos de residência fixada às proximidades da escola, principalmente, de bairros periféricos da cidade, ou seja, a maioria dos alunos pertence aos setores menos favorecidos da sociedade, com menos oportunidades de educação de qualidade, filhos de pescador, carreteiros, carpinteiros, empregadas domésticas (não assalariadas) dentre outras, desempregados, alunos que muitas vezes vão à escola em busca da merenda e um pouco de atenção.

O corpo docente em sua maioria é composto por professores graduados, com experiência em regência de classe. Atualmente, a escola possui oitenta e seis (83) profissionais, destes, quarenta e quatro (44) são professores (todos têm ou estão cursando o nível superior), uma (01) secretária, uma (01) diretora, dois (02) vice-diretores e seis (06) coordenadores pedagógicos, doze (12) agentes e auxiliares administrativos, onze (11) serventes, 03 (três) vigias e 03 (três) porteiros.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a proposta pedagógica desta unidade escolar foi elaborada pelos coordenadores pedagógicos, diretora, professores e alguns membros do conselho escolar, que tem como objetivo, atender as necessidades da comunidade escolar, buscando formar cidadãos conscientes e comprometidos com a sociedade na qual estão inseridos.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A faixa etária das professoras é de 33 a 42 anos, a tabela abaixo mostra outras informações referente ao perfil das entrevistadas.

Quadro 01 - Dados dos professores entrevistados

Prof.	Turma regular	Formação acadêmica	Tempo de atuação
P1	1º ano	Cursando Pedagogia	12 anos
P2	2º ano	Licenciatura em Geografia	13 anos
P3	3º ano	Licenciatura em pedagogia	07 anos

Fonte: pesquisa de campo (2019)

As participantes foram selecionadas justamente por atuarem no ciclo da alfabetização, etapa na qual estes devem diversificar suas metodologias, para alcançar os objetivos desejados, analisando como o lúdico está presente neste processo.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foi a observação nas salas de aula e a entrevista semiestruturada, com perguntas aberta e fechadas.

Entre os dias 12 a 23 de agosto do ano de 2019, foi realizada a pesquisa na escola. No início, foi feita a entrevista com as professoras do ciclo de alfabetização, uma de cada ano, em seguida a observação nessas turmas, em que foi possível ter o contato direto com os alunos e conhecer a realidade, para no final podermos ter mais consistência nas análises das respostas das professoras entrevistadas.

Observou-se que as turmas são tranquilas para se trabalhar, as professoras demonstraram ter domínio de classe e que as três optam por uma educação baseada na ludicidade, no entanto, notou-se que a maior dificuldade é o espaço físico, pois, a sala é dividida ao meio, funcionando em um mesmo espaço duas turmas do mesmo ano, porém, cada professor tem uma maneira própria de lidar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Observou-se também, a dificuldade na leitura e escrita dos alunos, mas as professoras tentam sanar essas dificuldades de acordo com o que é possível, devido à falta de material. Para os professores confeccionarem material didático é preciso usarem seus próprios re-

curso, no entanto, eles não medem esforços para tornar o ambiente escolar mais lúdico possível, pois, acreditam que as atividades lúdicas de fato contribuem para o processo de alfabetização.

A seguir, observaremos apenas uma atividade desenvolvida nas salas que serviram de laboratório de pesquisa a este assunto, para exemplificar a utilização e eficácia do lúdico em sala:

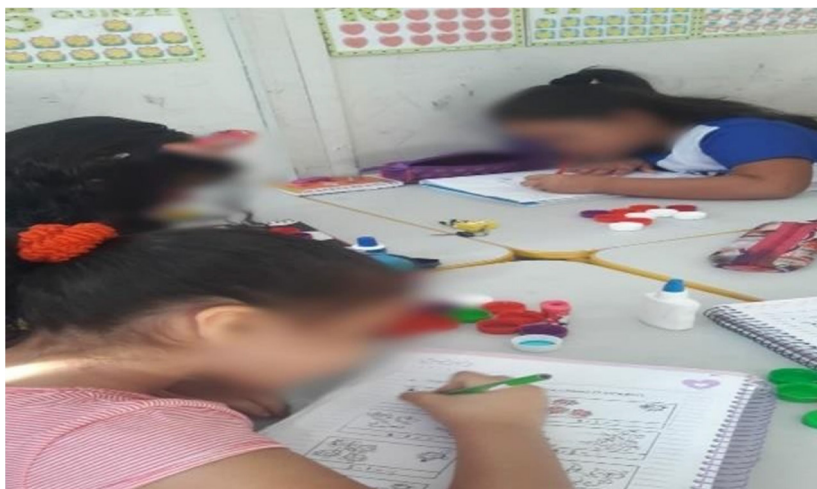


Imagem 02 - Adição com tampinhas.
Turma: 1º ano.
Acervo pessoal, 2019



Imagem 03 - Acertando o relógio
Turma: 2º ano.
Acervo pessoal, 2019

Como podemos observar, na imagem 01, na turma do 1º ano, as crianças estão atentas, utilizando materiais manipuláveis que recorrem à ludicidade, para resolverem operações de adição, nas quais há um envolvimento significativo da turma em relação a estas atividades desenvolvidas. Esse recurso também pode ser utilizado no ensino da subtração, divisão e na multiplicação. Percebemos a motivação, dedicação e concentração dos alunos ao utilizarem as tampinhas, para desenvolverem as atividades propostas em sala.

Para a autora Maluf (2009),

brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos – sem muito esforço – encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagir os comentários nossos semelhantes. (MALUF 2009, p. 19)

Nesta perspectiva, é visível o quanto as propostas de atividades lúdicas contribuem satisfatoriamente no aproveitamento dos estudos, tornando a sala de aula um lugar agradável, onde se estuda sem aprisionar, onde as dificuldades são sanadas a cada desafio proposto e com a ajuda do professor da sala.

Na figura 02 - acertando o relógio, que mostra as crianças buscando responder as horas que a professora solicita, para que elas acertem os ponteiros, verificamos a atenção dos alunos nessa brincadeira; com isso, ajuda o raciocínio e a associação dos números com a identificação das horas.

É preciso que os professores saiam da zona de conforto e busquem utilizar a ludicidade nas suas práticas educativas, pondo em prática a criatividade. Assim, inserindo essa ferramenta para alfabetizar, seja na área da leitura ou no cálculo, os alunos que estão na escola em busca da aprendizagem e do conhecimento irão aprender com mais facilidade. Pois, as crianças costumam ser muito visuais, isto é, gostam de um ambiente alegre com vários desenhos e estímulos; sa-

bendo disso, é importante que os professores foquem nesses aspectos e utilizem recursos que facilite a aprendizagem deles.

Maranhão (2004), afirma que

o ambiente de uma sala de aula voltada para o desenvolvimento das múltiplas inteligências para o lúdico é um ambiente saudável e alegre. A sala de aula é um lugar atrativo, adequado aos interesses das crianças, onde elas encontram lugares próprios para registrarem suas informações, para expor seus trabalhos. (MARANHÃO 2004, p. 84)

Para que possamos construir uma aprendizagem significativa, é necessário saber lidar com diferentes formas de ensinar e criar estratégias de ensino, para melhorar e desenvolver as habilidades e competências necessárias nesse processo.

Na imagem 03 abaixo, percebemos o professor titular da turma escolhendo as palavras para o início da brincadeira, as quais as crianças são desafiadas a montá-las a partir do alfabeto móvel, confeccionado pelo professor. Todos os alunos concentrados para a brincadeira do caça palavras.



Imagem 04 - Caça palavras
Turma: 3º ano.
Acervo pessoal, 2019

Santos (2010) destaca que o jogo não pode ser tratado somente como um divertimento, ou passa tempo, ele deve ser visto como uma atividade importante e inerente ao ser humano que auxilia no seu amadurecimento, daí sua relevância no contexto escolar, inserindo-o

na prática pedagógica pode proporcionar para os alunos momentos agradáveis e de satisfação além de uma aula muito mais interessante.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir, analisaremos as respostas obtidas através dos questionários aplicados in lócus.

- O que dizem os professores do ciclo de alfabetização sobre a utilização do lúdico em sala de aula?

A principal investigação é sobre a utilização da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Para destacarmos a fala dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a ética e a neutralidade, utilizaremos as seguintes identificações: P1 (professora do 1º ano); P2 (Professora do 2º ano) e P3 (professora do 3º ano).

Ao aplicarmos os questionários às professoras (P1, P2 e P3) com intuito de conhecermos como são trabalhadas as atividades lúdicas em sala de aula, obtivemos os seguintes resultados, de acordo com os quadros abaixo.

Quadro 2: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
O que você entende por ludicidade?	P1: A maneira criativa de ensinar, buscando repassar o conteúdo através de jogos, músicas e etc.
	P2: É uma das formas de desenvolver criatividade para interesse e aprendizagem com as crianças.
	P3: Meio pelo qual o professor trabalha com jogos, fichas, brincadeiras para desenvolver o aluno.

De acordo com as respostas acima, observamos que as professoras do ciclo de alfabetização possuem a devida compreensão da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Destacamos a P2, que pontua a ludicidade como uma forma

de desenvolver o interesse dos alunos pela aprendizagem em sala de aula. Sobre essa questão, Luckesi (2000) diz que

uma educação que leve em consideração a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. (LUCKESI 2000, p.57)

O autor acima faz uma reflexão da importância da ludicidade na educação , quando esta não foca apenas em jogos ou brincadeiras, mas eleva na essência do ensino no ambiente escolar. Quando o educador possui a consciência que o lúdico, além de propiciar o desenvolvimento intelectual do educando e que, também contribui na socialização do grupo em sala de aula, sobretudo, quando as atividades lúdicas são bem preparadas pedagogicamente proporcionam um sentimento de valorização dos atos dos participantes, podemos ter a convicção que os objetivos e metas foram alcançados de forma satisfatória.

Quadro 3: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
A ludicidade faz parte das suas atividades didáticas pedagógicas? Como? Dê exemplos	P1: Sim. Através dos jogos, brincadeiras, dinâmicas, etc. É uma prática divertida de ensinar.
	P2: Sim, com jogos, músicas, brincadeiras.
	P3: Sim. Através dos jogos como: jogos da memória, jogo da velha, trilha, etc.

De acordo com as três participantes da pesquisa, elas adotam o lúdico nas atividades pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. O uso através de jogos, músicas, brincadeiras, as quais devem ser realizadas de maneira adequada nas atividades pedagógicas. O lúdico deve ser introduzido por meio de metodologias agradáveis e

convenientes às crianças, contribuindo para que o aprendizado ocorra de forma natural e, acima de tudo, respeite as características peculiares de cada criança.

Segundo Kishimoto (1994),

o jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 1994, p. 13):

Dessa maneira, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo. Sobre está questão, indagamos:

Quadro 4: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
Quais as contribuições de trabalhar por meio do lúdico as atividades pedagógicas com os alunos?	P1: Trabalhar o lúdico com os alunos é ensinar e aprender de forma divertida, sem deixar que os alunos fiquem presos ao quadro.
	P2: Cria uma aula interessante no qual a criança sente prazer ao aprender.
	P3: A ludicidade ajuda a desenvolver o raciocínio, facilitando o aprendizado.

Sobre as contribuições da ludicidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, destacamos a resposta da P3, que entende que o lúdico contribui no desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

Vygotsky (1988) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil e é justamente ao brincar com os jogos e brincadeiras lúdicas, preparadas antecipadamente, que as crianças alcançarão êxito na constituição do saber, terão facilidade em compreender a realidade que as cerca e aprimorarão seu raciocínio. Almeida (1995) ressalta ainda que

a educação lúdica contribui e influência na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investi em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação do meio. (ALMEIDA 1995, p.41)

Essa importância da atividade lúdica ultrapassa a dimensão de uma ferramenta a serviço da educação, envolve um universo de formação da vida em sociedade. Entretanto, para que essa premissa seja de fato uma realidade, a maneira que se conduz essa ludicidade, seja nas atividades em sala de aula ou em qualquer momento da vida, ela pode ser um eficaz instrumento de aprendizagem.

Quadro 5: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
A escola promove em suas reuniões periódicas algum tipo de esclarecimento junto aos professores e pais sobre o valor do lúdico como mecanismo imprescindível no processo ensino aprendizagem?	P1: Não.
	P2: Não
	P3: Geralmente antes se falava sim, atualmente não.

Mesmo sendo comprovada a importância e eficácia das atividades lúdicas no ensino e aprendizagem dos alunos, infelizmente, algumas escolas ainda resistem em proporcionar momentos de interação e diálogo entre pais, professores, alunos e toda a comunidade escolar sobre a necessidade de incluir nas aulas, sobretudo, no ciclo da alfabetização, atividades lúdicas que venham auxiliar os professores em suas aulas.

Como vimos nas respostas acima, todas foram enfáticas em dizer que a escola não promove reuniões para tratar de esclarecimentos sobre o valor do lúdico no ambiente escolar. De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998), a organização dos espaços físicos e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental

para a prática educativa com crianças pequenas. Por isso, é importante a escola disponibilizar ao corpo docente condições para que o trabalho seja desenvolvido de maneira mais adequada e com mais opções de elaboração de suas atividades pedagógicas. A próxima pergunta é sobre a inovação nas brincadeiras.

Quadro 6: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
Na utilização da pedagogia lúdica no ambiente escolar, você procura inovar ou repetir as mesmas brincadeiras e jogos?	P1: Procuro sempre jogos novos, de maneira que chame a atenção do aluno.
	P2: Sim.
	P3: Procuro inovar, porque os mesmos jogos e brincadeiras deixa de ser interessante.

Notamos que as três participantes da pesquisa foram enfáticas em afirmar que inovam em novos jogos e brincadeiras em sala de aula. Ter a consciência que inovando em suas aulas se obtém resultados consistentes, faz com que elas criem condições favoráveis para que as crianças consigam superar as inúmeras barreiras que as impedem de alcançar o conhecimento. Para Maluf (2003, p. 29) nos diz que “o professor é quem cria oportunidades para que brincar aconteça de uma maneira sempre educativa. Devemos procurar inovar para não deixar que nossas aulas sejam cansativas e que caiam na mesmice”.

Portanto, é o professor que possui um papel fundamental em criar estratégias e formas com que os alunos se sintam à vontade e acolhidos em sala de aula, nas mais diversas atividades que venham a desenvolver, com o auxílio do docente. Neste sentido, é essencial que ele amplie seus métodos de ensino e faça com que os alunos vivenciem com profunda intensidade todo o conhecimento gerado, a partir da utilização dos objetos lúdicos, para que cada criança tenha a curiosidade e vontade de aprender uma com a outra e interajam de

forma saudável e respeitosa. A próxima pergunta é sobre as dificuldades enfrentadas.

Quadro 7: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
Quais as dificuldades encontradas para se trabalhar por meio de atividades lúdicas?	P1: Para mim a grande dificuldade foi convencer os pais que seus filhos poderiam aprender através do lúdico
	P2: Brinco, jogos de leituras, ditados pintados, encontra palavras cruzadas e muitos outros.
	P3: Falta de materiais para confeccionar; Tempo para construir; “crítica de alguns”.

Quando o educar possui a convicção que através do lúdico é possível haver um ensino melhor, ele inevitavelmente passa por alguns percalços ao longo do caminho, como constatamos nas respostas acima da P1 e P3. Além dos problemas como a falta de tempo de muitos professores, por conseguinte, em não conseguir produzir seus materiais para levar à sala de aula aos seus alunos, temos ainda pais que não aceitam que músicas, jogos, brincadeiras, podem ser utilizados como atividades lúdicas, que contribuam no desenvolvimento intelectual de seus filhos.

Sobre isso, Kishimoto (2001) diz:

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO 2001, p. 36)

Neste sentido, ao interagir com alguns jogos que visam a melhoria do aprendizado, a criança tem a oportunidade de se expressar, trocar ideias, opiniões, executar com ímpeto sua argumentação, o que, de certo modo ajuda no seu desenvolvimento cognitivo e social. Ao

observarmos a resposta da P2, vimos que ela confundiu a indagação, respondendo que utiliza os recursos lúdicos na sala de aula. A última pergunta foi sobre a importância de trabalhar com o lúdico.

Quadro 8: Respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta
Você considera importante que os professores trabalhem atividades lúdicas em sala de aula? Justifique	P1: Sim. Trabalhar com o lúdico não é apenas brincar, é uma forma prazerosa de ensinar e aprender. Sendo assim trabalhar com o lúdico é muito importante na construção dos conhecimentos das nossas crianças, principalmente no ciclo.
	P2: Sim, pois atividades contribuem para aprendizagem, dando sensação de prazer que envolve as crianças numa interação com os professores, facilitando assim o ensino aprendizagem e autoestima da criança.
	P3: Eu considero importante trabalhar sim, mas com uma advertência: que seja trabalhado o lúdico sempre depois do recreio, para evitar que o aluno se acostume só nas brincadeiras, deixando de lado a escrita.

Analisando as repostas, podemos concluir que as professoras participantes têm a compreensão da importância de se trabalhar o lúdico em sala de aula. Elas pontuam de forma muito clara que as atividades lúdicas possuem contribuição no aprimoramento do conhecimento de seus alunos.

Sobre a importância de o professor trabalhar as atividades lúdica na sala de aula, Maluf (2009) diz que

é necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o professor possibilitará às crianças uma forma de assimilar a

cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa. (MALUF 2009, p. 31)

O professor possui um papel imprescindível em apresentar aos seus alunos práticas que venham estimular a aprendizagem e, conseqüentemente, criar habilidades técnicas, sociais e emocionais. É ele quem garantirá aos educandos um ambiente rico, prazeroso, saudável que não haja discriminação, em todas as atividades que aconteçam dentro ou fora da sala de aula.

Oliveira (1992) enfatiza que:

O professor precisa avivar em si mesmo, o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Essa busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer. (OLIVEIRA 1992, p. 64)

Diante desse posicionamento, vimos que o docente precisa mediar às atividades lúdicas, transformando-as em desafios educativos as crianças, levando-as a experimentar e descobrir suas habilidades antes não percebidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao término deste trabalho, tivemos a oportunidade de compreender a importância que a atividade lúdica representa em relação ao desenvolvimento individual da criança em nível físico, sensorial e intelectual. Podemos constatar ainda que, pedagogicamente, o lúdico representa uma função importante no desenvolvimento de aptidões e na aprendizagem; em nível de grupo, favorece a socialização, a criatividade, a fantasia, a autonomia entre outros valores.

Constatou-se com os dados obtidos na pesquisa que os docentes do ciclo de alfabetização da escola Magalhães Barata compreen-

dem a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento da criança, não somente como uma mera diversão ou brincadeira, mas, como um grande aliado nas práticas pedagógicas de sala de aula, demonstrando a sua utilização no contexto escolar, apesar de muitos professores trabalharem de maneira gradativa, para que não sejam criticados por quem não tem esse olhar de absorção do conhecimento da criança, através dos diversos jogos e brincadeiras.

A pesquisa aponta que um dos grandes entraves que dificultam uma maior utilização desse recurso é falta de material pedagógico e aceitação dos pais, pois, para muitos, eles veem o ensino fundamental como uma etapa que o filho deve escrever no caderno, ler, calcular, completar as lições do livro didático e que brincadeira é específica da educação infantil, mas é justo o contrário; quando o docente tem em mente os objetivos e metas que deseja alcançar perante uma determinada atividade, a criança aprende brincando, pois, não se tem resultados quando se deixa simplesmente a criança brincar por brincar, porque a brincadeira deve ter objetivo definido, para que assim se tenham resultados mais significativos no aprendizado.

É importante ainda sempre inovar, desenvolvendo diversas metodologias que trabalhem o lúdico, para isso, precisa-se de planejamento e tempo para pesquisar e organizar as atividades, já que a ludicidade não é uma simples atividade escolar, há conceitos a serem aprendidos e objetivos a serem alcançados nas diversas áreas do conhecimento e o brincar não pertence somente à época da infância. Independentemente do tipo de vida que se leve, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver.

A escola que utiliza e valoriza os benefícios que o brincar proporciona, torna-se mais atrativa para o aluno. É essencial frisar a importância de a escola possuir um projeto pedagógico que abranja o lúdico como instrumento de suporte em suas tarefas pedagógicas e

ainda, que se tenha condições para o desenvolvimento de seu aluno, proporcionando ao professor a oportunidade de participar na elaboração e realização de seu trabalho em sala de aula. É importante ressaltar que os objetivos traçados neste trabalho foram alcançados. Contudo, o lúdico é a prática mais cabível para que a criança, desde o início, não retraia o gosto e o prazer pela leitura, escrita e o cálculo. É importante se fazer a abordagem lúdica e apreciação dos mais variados recursos pedagógicos, para que cada aula possa ser um convite à criança, para fazer parte do mundo da ludicidade. Pois, através do lúdico as crianças inventam, aprendem e descobrem com facilidade sem perder sua cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua portuguesa**. Brasília: 1998

KAMII, Constance. **Jogo em grupos na educação infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludopedagogia, Educação e Ludicidade. Ensaio**. Gepel – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade. p. 57. Salvador: FAGED/UFBA, 2000.

MALUF, A C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Brincar, prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: FERREIRA, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org).

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NICOLAU, Adriane. **Planejamento no ambiente escolar**. 2015. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/151583>. Acesso em: 07 abr. 2019

OLIVEIRA, M. K de. **Vigotsky e o processo de formação de conceitos**. São Paulo: Summus, 1992.

ROSA, Adriana (Organizadora). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2003.

SANTOS, Simone Cardoso dos. **A Importância do Lúdico no processo de ensino e aprendizagem**. Trabalho de especialização UFSM (RS), 2010. Disponível: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/Santos_Simone_Cardoso_dos. Acesso em 20 de outubro 2019.

_____. **Brinquedos: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA. **Projeto Político Pedagógico**. São Sebastião da Boa Vista: Escola Municipal de Ensino Fundamental Magalhães Barata, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Ana Cláudia da Silva Pereira e outros.
(Organizadores (as))

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 6

OS DESAFIOS DO PROFESSOR RIBEIRINHO NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMETÁ

Adenilze do Socorro Oliveira E Silva¹

Marcia Sanara Vieira Gonçalves²

Marcia da Silva Carvalho³

1 Universidade do Estado do Para

2 Universidade do Estado do Para

3 Universidade do Estado do Para

RESUMO

O presente artigo buscou investigar e compreender a implantação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, no município de Cametá e como os professores ribeirinhos da educação infantil têm enfrentado esse processo, tomando como lócus investigativo a Escola Municipal Jacinto Garcia, tendo como sujeitos informantes os professores da educação infantil e gestão escolar. O percurso investigativo ancorou-se numa abordagem qualitativa, adotando como referencial de sua construção metodológica o Estudo de Caso, com a utilização de técnicas de coleta de dados, entrevista semiestruturada e procedimentos de observação sistemática. Autores como Oliveira e Aries, foram importantes para as problematizações sobre Educação Infantil e Souza, que foi fundamental para os diálogos sobre a Formação do Professor. De acordo com os dados coletados e com as análises, verificou-se que a implementação da BNCC de fato é um processo que precisa de todos. O professor como agente direto de socialização do saber é um dos propositores que precisa estar em sintonia com as propostas educacionais vigentes, no entanto, a escola ribeirinha ainda apresenta limitações em cumprir tais demandas, primeiro, por serem escassas as formações aos docentes, segundo, por sua estrutura humana -didático pedagógica ser ínfima. Neste sentido, este estudo é relevante para mostrar a realidade municipal no propósito de cumprir as propostas das políticas educacionais e poder contribuir com uma eficácia desse processo na busca da qualidade da educação local.

Palavras-chave: Educação ribeirinha. Educação infantil. Formação do professor

INTRODUÇÃO

Desde a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a ideia de uma base comum curricular era uma proposta em construção, hoje, está presente na sociedade educativa como um documento normativo a todos os segmentos educacionais, públicos ou privados, rural ou urbano, a Base nacional Comum Curricular-BNCC.

Um breve histórico da BNCC, em 14 de dezembro de 2018, o então Ministro da educação Rossieli Soares da Silva, homologou o documento para a etapa do Ensino Médio, em 02 de agosto de 2018 as escolas se mobilizaram para discutir e contribuir com a BNCC, professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram formulário online, sugerindo melhoras para o documento; em 05 de abril, institui-se o Programa de Apoio à implementação da BNCC.

Seguindo assim, as mudanças e modificações sugeridas em tais etapas, com a versão final entregue pelo MEC, em abril de 2017, ao Conselho Nacional de Educação, sendo em dezembro de 2017 homologada por Mendonça filho. Pode-se perceber nesse breve histórico que BNCC, no contexto de elaboração e definição da Base que sempre foi técnico, burocrático, cujo modelo já vinha pronto para apreciações e nunca para uma discussão crítica, e contextualizada, ou seja, verticalizada.

O município de Cametá também foi um dos responsáveis em fazer suas devidas adaptações na educação, para se alcançar a efetivação da implantação da BNCC e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade da educação, nos mesmos moldes acima expostos. Assim, a aproximação com essa discussão deu-se por estar sendo uma proposta extremamente tratada nos seios escolares e, considerando que a realidade municipal do município de Cametá é mais complexa por

ser uma região ribeirinha. Preocupou-se assim em pesquisar no âmbito da educação infantil, esta implementação, considerando também a especificidade dos povos das águas.

Também enfatiza-se o recorte na educação infantil por compreender-se que esta é a principal etapa da educação básica, detendo-se em socializar vários aspectos da criança, como o cognitivo, sensorial, afetivo, o brincar, que são desenvolvimentos a serem trabalhadas amplamente na prática do professor, sendo esse um dos principais responsáveis à efetivação desse desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

Todo esse arcabouço, assim como outros estudos educacionais, esbarra constantemente na prática do professor e, por isso, decidiu-se nortear o estudo à luz desse profissional e visualizar como ele tem se capacitado, se orientado à essas novas práticas?

Os procedimentos metodológicos foram realizados primeiramente a partir de consultas no banco de tcc's da UEPA/CAMETÁ e através de pesquisas midiáticas que tratassem do tema *BNCC, Educação Infantil, Educação ribeirinha*. Foram encontrados alguns estudos sobre a BNCC considerando que alguns estados e municípios já estão em processo acelerado de implementação, porém na área da educação ribeirinha são escassos os estudos, percebendo-se assim que tratar da especificidade no município de Cametá e da experiência singular vivida na EMEIF Jacinto Garcia se mostra relevante e inovador dando elementos específicos para nossa pesquisa e contribuindo para uma posterior análise do mesmo no município.

Além de levantamento bibliográfico, o diálogo com autores que versam sobre BNCC contribuíram para entender e desenvolver conceitos, tais como Competências e Habilidades, Direitos Fundamentais e Educação Integral. A coleta de dados envolveu a seleção de

documentos como a BNCC e sua compreensão de educação infantil, o aporte do município através da equipe técnica do processo de formação da BNCC em Cametá disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, as entrevistas com os sujeitos s(professores e gestão) da escola e participação no planejamento pedagógico.

O percurso investigativo ancorou-se numa abordagem qualitativa de pesquisa em Educação e tomou como referencial de sua construção metodológica o Estudo de Caso que segundo LUDKE & ANDRÉ (1986), se constitui em um dos tipos de pesquisa qualitativa que tem crescente aceitação na área da educação e se torna adequada por determinar o estudo de um caso específico, particular que é a realidade de EMEIF Jacinto Garcia.

A escola Jacinto Garcia foi escolhida por pertencer ao âmbito ribeirinho, oferecer a educação infantil a pessoas da ilha, e, principalmente, por já se ter um contato próximo, ponderando à docência exercida por uma das pesquisadoras fazendo parte do corpo profissional da escola, o que trouxe mais dados, impressões, observância para a construção da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os primeiros estudos, mostrado por Oliveira (2007), que sustentaram que a educação deveria se voltar à natureza infantil, foram feitos por Erasmo (1465- 1530) e Montaigne (1483- 1553) por volta dos séculos XV e XVI e a partir disso foram oferecidos serviços assistenciais sem uma proposta de educação formal de fato, a criança ia para a creche apenas para ser assistida, ou seja, cuidada, não havendo a preocupação com um processo de ensino e aprendizagem

Somente com a Constituição Federal de 1988, e de outras legalidades que vieram provenientes desta, a exemplo da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que foram direcionando e legalizando o ensino educativo formal da população infantil.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, Art. 29)

Por isso a importância da Educação Infantil, para que os aspectos citados sejam estimulados desde a infância, dando continuidade nas outras etapas da educação básica – nível fundamental e médio completando a atuação da família e da sociedade.

É recente a visão da criança como um ser social e de direito está foi tida por muito tempo como insignificante, ou quando percebida, a retratavam como um adulto em miniatura. “A infância era mais ignorada, considerada num período de transição rapidamente superada e sem importância” (ARIÊS, 2008, pg.85). Isso porque, em meio a idade média, a família tinha a missão apenas de garantir a transmissão da vida, não se importando com a educação familiar em si, achando-as seres de intensos treinamentos e paparcicos.

Hoje, ainda que se tenha a percepção da população infantil como detentores de direitos, há intensas formas de violações que afligem nossos olhares para com estes como: abusos sexuais, trabalho infantil, violência doméstica, desigualdades sócias, tornando o significado social de infância nada homogêneo apresentando a ideia de diferentes infâncias. Porém, nesse estudo, far-se-á referência à infância como algo intrínseco à criança, com todo seu poder de imaginação, fantasia, criatividade, brincadeiras e principalmente como pessoas que produzem cultura, história em seu meio sociocultural e como preconiza o Estatuto da criança e do adolescente, sob o olhar da proteção integral e em situação peculiar de desenvolvimento.

Com essa perspectiva infere-se que, por haver várias realidades, há também diversas infâncias (FREITAS; KUHLMAM JR, 2002) que precisam ser vistas como únicas. Infância pobre, rica, urbana, agrária, indígena, ribeirinha, quilombola, cada uma constituída na sua singularidade.

Para tanto, é necessário que as escolas estejam cada vez mais se diversificando, para que consigam entender o mundo infantil e fazer desse um ambiente potencializador do desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e psicológico. Este progresso na história da educação infantil robustece a visão de que a criança necessita de um ensino adequado às suas especificidades com professores qualificados, espaço físico adequado, currículo voltado ao brincar, educar e cuidar.

Considerando a criança como um ser histórico e de direitos, a educação infantil ribeirinha se apresenta, em suas nuances específicas, como socializadora e difusora de saberes populares essenciais desses povos, considerando principalmente o que estes trazem como bagagem cultural.

Legalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

- DCNEI - reiteram que a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, pg.12).

A partir disso a escola ribeirinha tem a função primordial de trabalhar a identidade dos alunos, o pertencimento ao seu grupo cultural e este trabalho está demarcado no currículo escolar, na proposta educativa da escola, que a partir de então deverá fundamentada também pela BNCC. Portanto, a educação infantil ganha peculiaridade

quando voltada à concepção do campo, visto que se tratam de pessoas com diferentes contextos, rotinas, crenças nas coisas do mato, dos rios, ou seja, elas participam ativamente na construção de sua cultura e a escola tem a função de valorizar essa diversidade cultural, fazendo estudos e socializando e valorizando os diferentes saberes.

A diversidade cultural precisa de uma escola plural, pois esta é considerada, muitas das vezes, o ambiente mais importante de sua comunidade, pois é onde se tem a materialização na perspectiva do aprendizado e da melhoria de vida desses povos, ainda que haja inúmeros descasos e obstáculos a enfrentar. Por isso a educação ribeirinha, por sua vez tem muitos desafios e um deles é ofertar um ensino contextualizado, considerando a realidade do aluno e suas ações, exigindo, com isso, uma postura profissional docente diferenciada e reflexiva. Como já mencionava Abreu e Oliveira (2013, pg 16)

o contexto ribeirinho é muito complexo; os ribeirinhos possuem especificidades próprias que fazem parte de suas vivências, de seus de seus costumes e de sua realidade, e essas características os diferenciam dos moradores do centro urbano.

A criança do campo, convive em um ambiente de agricultura, estradas, matas, etc. A criança da cidade faz parte de um contexto urbanizado, com bastante movimento de trânsito, bairros, ruas, praças. A criança ribeirinha vive em conta to com o rio, canoas, ilhas. Nesse sentido, a escola há que considerar as diferentes realidades e diferentes culturas, utilizando os recursos apropriados a cada um deles. Como referência Carvalho (2018, p. 41):

Esse conhecimento dos rios que interfere no cotidiano da cultura vivida e da escola, esse conhecimento de mundo fica invisível, ignorado pela escola quando não os aborda trazendo-o para seu currículo, transformando-se em um currículo vivo. Este parece ser um conhecimento rico e oportuno para que os alunos tecessem discussões análises de sua realidade tão peculiar trazida pelas águas, um currículo afinado com as águas.

Isso indica que a Educação Infantil ribeirinha se difere dos contextos campestres e urbano, uma vez que são realidades distintas. Diminuir a distância entre o que se aprende e o que se vive é um desafio da escola ribeirinha, por se ter uma infinidade de elementos culturais e naturais que se engendram na prática pedagógica.

Na educação infantil, conforme a LDB (1996), o profissional para trabalhar com essas crianças tem que ter formação mínima de magistério, considerando a complexidade ao qual se faz o público infantil. Práticas como, possibilitar a autonomia da criança, desenvolver suas potencialidades, criatividade, indução de descobertas, são ações que o profissional tem que ter domínio e intencionalidade na sua prática.

Isso porque, para se ter uma educação infantil de qualidade, só é possível com professores bem remunerados, com estrutura de trabalho e com formação continuada a fim de estarem cada vez mais preparados a mediar o mundo infantil. Estando preparados, considerar o ambiente escolar a fim de definir sua prática é um norte à uma educação contextualizada, considerando a realidade dos alunos e refletindo este ambiente como mais amplo do que se vê. Desse modo, pensar o professor ribeirinho é percebê-lo como um facilitador do conhecimento sistematizado que deve ser consciente na sua responsabilidade pedagógica direcionada a um currículo escolar que considere as particularidades da realidade do aluno e lhe eduque a ideia de que estes são produtores de cultura no seu meio, valorizando, portanto, a sua construção identitária.

Como um documento de caráter normativo, é imprescindível a participação dos entes federados nessa garantia de direitos assegurados em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) que menciona a necessidade da seguinte estratégia:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A proposta, portanto, é que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais e seja uma marca da qualidade da educação, cobrindo um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

Para esta área comum de aprendizagem deve ser assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais que mobilizam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores inerentes ao crescimento do indivíduo. Com essas competências a BNCC propõe uma reformulação dos currículos e de seus conteúdos mínimos de modo a assegurar uma formação básica comum aos brasileiros, possibilitando, assim, a construção de currículos diversos que amparem o básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, bem como já mencionava a LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, Art. 26)

Para tanto, os currículos atrelados à BNCC devem assegurar um conjunto de decisões voltados a cada etapa da educação que se materializam concomitante às adequações à realidade local, garantindo a contextualização do ensino e dando-lhe mais significado com base na realidade do lugar e do tempo onde estão situados.

Uma das ações enaltecidas pela BNCC é que a partir disso saber-se-á

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das

equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BNCC, pg. 16)

Essa proposta de construção educacional da BNCC reformula segmentos importantes como a formação de professores. A ela a formação inicial e continuada dos professores é uma das primeiras tarefas a serem alinhadas a essa nova estrutura, identificando – a como “uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC”. (BNCC, pg. 17)

O Ministério da Educação oferece a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. O documento é baseado em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor. Pela proposta, a formação deve ter uma visão sistêmica que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira. Nesse sentido, alinhamento e articulação são requisitos indispensáveis em uma política pública que envolve vários setores educacionais: MEC, instituições formadoras, conselhos de educação, estados, Distrito Federal e municípios. Cada ente com responsabilidades complementares no que diz respeito à formação de professores.

Nessa nova proposta de currículo brasileiro a mediação do professor se volta à interação, exploração colaboração, ter empatia e ética que são atividades humanas essenciais ao desenvolvimento sócio emocional do educando importantes na aquisição dos conteúdos.

Em regime de colaboração, como ente federativo responsável pela implementação da Base, o município de Cametá, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – estabeleceu procedimentos e equipe técnica para efetivar esta proposição. A equipe técnica

selecionada para este desempenho foram 2 (duas) servidoras públicas lotadas no Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFOPE que inicialmente participaram de Conferências Estaduais a fim de compreender todo o processo de aplicação da Base no município. A partir disso a equipe dialoga sobre procedimentos para a difusão da proposta da Base e elaboração do documento municipal, garantindo o elo com as escolas na elaboração de sua proposta pedagógica.

Inicialmente, no ano de 2018, foi realizado a Conferência onde houve a primeira palestra e estudo da Base Nacional Comum Curricular, etapa da educação Infantil com todos os professores dessa etapa. Em seguida houve formações específicas de apresentação da BNCC nas escolas e nos planejamentos do município.

Para tanto, houve a necessidade em conhecer as diferentes realidades do município, ou seja, o chão de sala de aula. SEMED juntamente com a equipe técnica do Centro de Formações de Professores - CEFOPE organizaram formações para que dialogassem com os professores que atuam diretamente nas escolas. Estas ficaram organizadas da seguinte forma, na Educação Infantil, segundo a técnica da SEMED.

Dia 25/02/2019- Distritos: Cametá urbana e rural e Torres;

Dia 26/02/2019- Distritos: Carapajó, Porto Grande e Curuçambaba; Dia 27/02/2019- Distritos: Juaba, Vila do Carmo e Janua Coeli;

Este primeiro grupo de palestra foi organizado na temática *Currículo e diversidade cultural* e instruído sobre sequências didáticas com possibilidades à educação infantil além de amostras de materiais pedagógicos que complementam e diversificam o ensinar a partir dos campos de experiência explicitadas na BNCC, como cantinho da leitura, jogos matemáticos, descobrindo meu corpo, etc.

Nesses momentos de interação com os professores também eram direcionados momentos práticos, onde eles tinham que produzir suas sequencias didáticas desenvolvidas à educação infantil e apresentar a todos. É a partir disso que a equipe técnica tem a seguinte compreensão:

Nós percebemos que os professores mesmo sem intenção já colocam a BNCC em suas práticas de sala de aula, conforme o que eles apresentaram aqui para a gente. E depois dessa formação eles nos disseram que ficou mais fácil a organização do trabalho pedagógico nas turmas da educação infantil

Com tudo, percebemos que em âmbito municipal, a proposta de disposição da BNCC às escolas tem sido esclarecida pela SEMED, incluindo também as escolas do campo. Ainda que haja dificuldades por parte da escola, como mencionado pela diretora, consideramos que as formações mais intensas e constantes seriam um grande passo a sanar as limitações e assim efetivar com êxito a melhoria da prática educativa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A instituição escolar escolhida neste estudo está situada à beira do rio Tocantins, na localidade de Tentem¹. A população ao redor é eminentemente ribeirinha o que caracteriza uma vida de atributos simples, porém abundantes. Nessa comunidade as famílias estão na classe de baixa-renda na sociedade e sua fonte de renda prioritária é a pesca e o manejo do açaí e/ou dependem dos programas sociais do Governo federal como o Bolsa Família e o seguro defeso.

Os sujeitos da pesquisa se mostram receptivos durante o processo investigativo por já se ter um contato próximo com a escola e por termos certa intimidade com tal realidade, na atuação docente.

¹ Distrito de Juaba, Cametá.

A Emeif Jacinto Garcia se constitui de uma ponte que dá acesso à escola, o corredor que dá entrada a 6 (seis) salas de aula, 2 (dois) ambientes técnico - administrativos e os banheiros, possuindo como transporte escolar o barco, como nas imagens abaixo.



Foto 2: Frente da EMEIF Profº Jacinto



Foto 3: Adenilze Oliveira

À priori, percebe-se que o espaço interno não tem adequações para as crianças da educação infantil, podendo então comprometer a qualidade da prática pedagógica dos profissionais dessa etapa. Isso

porque a escola não é específica para a educação infantil, passou a atendê-las pelas necessidades de garantir o direito a estas.

O sujeito principal dessa investigação é a professora do Jardim II, R.S.P.C, 45 anos, contratada, está na escola há 17 anos, lecionou durante esse tempo apenas na referida escola, por sua vez tem uma visão atualizada da BNCC, inclusive a mesma faz uso dela em sala de aula, mas as vezes encontra dificuldades em seus planejamentos por não ter uma internet de qualidade, e assim usa seus livros didáticos como aliados para aula, mas dinâmicas.

A professora trabalha com a turma no período da manhã que conta com um quantitativo de 14 (catorze) alunos na faixa etária de 4 a 5 anos e se mostrou receptiva na condição de investigada por entender que a pesquisa contribui em sua prática. O estudo de campo contou com a observação do planejamento da professora que produzia suas atividades ao término da aula na própria sala de aula. Nessa observação de sua prática em sala de aula tentou-se identificar quais as dificuldades da professora em colocar em prática o planejamento comungado com a BNCC.

As entrevistas foram realizadas com a gestão da escola em setembro e a professora ao término da aula, nos esclareceu o olhar destes sujeitos diante esse processo de implementação da BNCC. Todo esse processo foi intercalado com a produção escrita.

No momento de conversa com a diretora da escola, A.C.C. de 45 anos, concursada, está na direção da escola há 4 anos, mas já está na educação do município há 18 anos, tendo trabalhado na ed. infantil, a mesma nos informou que o conhecimento da escola sobre a BNCC foi obtido por parte da SEMED que começou a fazer os encontros com os gestores, coordenadores e professores (umas vezes juntos outras vezes

separados) e a partir disso foram organizando formações aos docentes, tanto na cidade quanto nas localidades rurais, de forma distrital.

Se referindo à escola a diretora mencionou que já se faz inserções no dia a dia da BNCC, mas que ainda havia muitas dúvidas e anseios por parte dos docentes como relatado abaixo

Alguns professores ainda procuram a gente para tirar umas dúvidas principalmente na parte dos códigos, aí nós solicitamos pra SEMED uma formação na escola e vieram as meninas do Programa Alfabetizar - Letrar que tiraram muitas dúvidas. (GUEDES, 2019)

Indagada sobre como achava que poderia ter mais êxito da BNCC no âmbito ribeirinho a diretora afirmou que

Seria melhor se tivesse mais formações porque nelas tem a troca de experiências entre os professores e que acontecessem bimestralmente.

O anseio da diretora nos ilumina a ponderar que o processo ainda está em andamento e que precisa de melhorias para alcançar com êxito a todos.

DISCUSSÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

O professor é um dos principais agentes da educação que, para estar em sala de aula, precisa de um arcabouço de técnicas e habilidades a desenvolver com os alunos como, planejamento, didática, currículo; para tanto acaba necessitando sempre atualizar-se das modificações educativas, como vem trazendo a BNCC.

Porem percebemos que a escola ribeirinha ainda se apresenta limitada frente a essas demandas, ora pela estrutura didático-pedagógica ser ínfima comparada às escolas urbanas, ora pela atualização profissional ser esporádica em virtude da logística de acesso, o que compromete significativamente o ensino das escolas do campo. Compreendemos a partir disso, que as dificuldades dos professores per-

meiam por tais limitações– dúvidas na hora do planejamento, acesso a rede de comunicação com grupos de discussão, acesso conexão de internet que auxilie nessa atualização constante, professores resistentes às novas práticas de ensino.

Para se ter um ensino contextualizado, considerando a realidade do aluno, é imprescindível que as práticas profissionais sejam reflexivas e diferenciadas. Dessa forma, é possível oferecer uma educação Infantil digna às crianças, que considere a fase da infância, partindo da interação e da brincadeira para os conhecimentos mais avançados.

Com a implementação da BNCC na localidade da referida escola, houve uma diversidade de conhecimento, pois reuniram-se vários professores com experiências de sala de aula diferenciada e com isso a troca de conhecimento foi grandiosa. As conferências também realizadas pela Semed foram de grande importância, pois reuniu direção, coordenadores e professor da educação infantil, e percebeu-se que muitas práticas já adotadas em sala de aula, já faziam parte da nova BNCC e ficaram muitos satisfeitos pois não estavam muito distantes dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo podemos inferir que todo o processo tem sido intensificado pelo governo municipal através de encontros, construções, formações com os profissionais da educação, porém efetivamente em sala de aula essa concretização ainda se torna escassa.

Durante o percurso da escrita e análise da pesquisa percebeu-se que o contexto escolar ribeirinho se apresenta rico em cultura e particularidades do dia a dia, que as escolas em sua estrutura organizacional tem se esforçado em desenvolver uma educação de qualidade ainda que sua composição físico- estrutural não seja suficiente, que o

acesso às atualizações educacionais ainda esteja lento, seus profissionais tem se dedicado em exercer suas funções frente a tantas barreiras.

No âmbito da sala e aula da educação infantil percebeu-se que o maior desafio dos professores é colocar em prática a BNCC – as formações são ouvidas, os planejamentos são realizados porém a prática interdisciplinar da proposta da BNCC tem estacionado nessa etapa enfraquecendo, conseqüentemente, o ideal de ambiente potencializador na educação infantil.

Freire (1996) já dizia que a educação é “uma forma de intervenção no mundo”, de tal modo, como intervir se a escola do campo por sua vez não tem conseguido agir congruente à valorização da diversidade local porque seus recursos humanos estão limitados.

Para se ter uma escola plural que mostre, desenvolva e eduque os alunos quanto a sua diversidade cultural precisa-se de políticas mais ativas e eficazes por parte do poder público principalmente porque o povo do campo é um povo de direito.

Para tanto propõe-se que as ações formativas devem ocorrer em larga escala, mas que seja direcionada preenchendo a necessidade local, singular e variada de cada povo. Com isso estar-se-á realizando formação também contextualizada.

Esse ideal de formação é proposto por entender que a formação profissional não deve visar tão somente o mercado, mas sim centrar-se, principalmente, na valorização profissional da figura do professor, compreendendo a sua realidade particular e, conseqüentemente, sanando as dificuldades pedagógicas que possam surgir.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; DAMIÃO, Bezerra Oliveira. **Educação ri-beirinha: saberes, vivências e formação do campo.** (org.). 2ª Ed. GE-PEIF-UFPA. Belém, 2013.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro, Afiliada. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 20º ed. São Paulo, Rideel. 2014

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 14ª ed. Brasília. Câmara dos Deputados. 2017]]]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 26/09/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília. MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> acesso em 26/09/2019.

CARVALHO, M.S. **As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha.** Dissertação (dissertação em Educação). UFPA. Belém, p.105. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e terra. 1996.

FREITAS, M.; KUHLMANN JR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marly E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

Ana Cláudia da Silva Pereira e outros.
(Organizadores (as))

OLIVEIRA, Zilma ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez. 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org). **O trabalho do professor na educação infantil.**São Paulo: Biruta. 2012

CAPÍTULO 7

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS MUDANÇAS NA FORMA DE ENSINAR

Marcia da Silva Carvalho¹

Marcos Henrique Barreiros Guimarães²

Manoel Domingos Pimentel³

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente trabalho relata como o uso das tecnologias podem modificar as maneiras de ensinar. O objetivo foi analisar como se dá a repercussão ou o avanço do uso da tecnologia em sala de aula e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem. O embasamento teórico da pesquisa pautaram-se sobretudo nos estudos de kenski (2007/2012), Charlot (2007), Demo (2008), Voltolini (2019), entre outros. Na análise dos resultados percebeu-se que o uso das tecnologias como ferramentas de ensino é de grande importância no processo de aprendizagem dos alunos, visto que tais tecnologias são um grande atrativo para os mesmos. Constatou-se ainda que, devido à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, as aulas ficam mais dinâmicas havendo assim maior interação entre aluno e professor, transformando o modo de ensinar e aprender, facilitando o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Logo estas ferramentas e estruturas digitais se fazem necessárias também nas escolas rurais, porém o acesso e a formação de professores nas escolas ribeirinhas ainda está a margem não só dos rios mas destas escolas.

Palavras-chave: Tecnologias; Ensino e aprendizagem; Sala de aula; Professor.

INTRODUÇÃO

Iniciar uma pesquisa sobre tecnologia é algo que nos proporciona um vasto campo de investigação, e de novos saberes, fazendo com que mergulhemos no mundo da técnica e da informação.

Neste trabalho o interesse reside em expor um panorama conciso acerca da influência da tecnologia para a mudança e melhoramento do ensino, tendo como foco a Educação tecnológica e suas ramificações, cabe enfatizar que discussões começadas nas últimas

décadas e que permeia o nosso *lôcus* de pesquisa vem ganhando cada vez mais espaço.

Refletimos, dessa forma por igualmente algumas ponderações a determinadas características que esse campo tem desenvolvido, especialmente no diálogo sobre ensinar sob a ótica da tecnologia.

O presente estudo parte das seguintes indagações: Quais elementos nos dão fundamentação para falar de ensino tecnológico? Como tecnologia e educação podem interferir no processo de ensino e aprendizagem?

Desta forma, a pesquisa tem como finalidade avaliar como se dá a repercussão ou avanço do uso da tecnologia no processo de ensino aprendizagem interligando a importância da utilização das tecnologias nas escolas. Fazer o levantamento de ressignificações acerca do conceito de tecnologia, a fim de demonstrar suas muitas facetas no campo do ensino; e explicar as contribuições da tecnologia para o processo de ensino nas aulas do ensino fundamental.

Partindo-se de uma base qualitativa de pesquisa, desenvolveu-se estudos bibliográficos, tais como: artigos, livros e dissertações, procurando compreender uma dada realidade escolar. As implicações do presente estudo vêm proporcionando inicialmente uma abordagem sobre o uso das tecnologias na educação; em seguida aborda aspectos de resistência às novas tecnologias em sala de aula; considerações sobre as mudanças na forma de ensinar, mudança no papel da educação diante da tecnologia; Tecnologia e educação e as novas perspectivas; mídia e educação, os caminhos da pesquisa, e por fim, a análise da inserção tecnológica e seu uso na realidade pesquisada.

O presente trabalho intitulado “A tecnologia na educação: possíveis mudanças na forma de ensinar”, brotou a partir do desejo de conhecer melhor como se dá o uso da tecnologia na educação e

principalmente a capacidade que esta possui para modificar o processo de ensino, onde por meio de leituras e do “ouvir falar”, surgiu uma grande aspiração em estudar aquilo que se refere à tecnologia dentro da educação e suas variedades em relação ao ensino aprendizagem. Assim sendo, este trabalho procura penetrar tais considerações, e mostrar a partir de estudos e análises, os processos pelo qual o ensino vem passando em decorrência do avanço tecnológico.

Vimos demonstrar por meio da pesquisa bibliográfica quão importante é o uso dos recursos tecnológicos na educação para a difusão do conhecimento, bem como para a abertura de oportunidades tanto para os alunos quanto para os professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Voltando olhar para a história da educação, visto que a Grécia antiga é uma das referências de nossa civilização começamos por lá nossas reflexões, devemos considerar a contribuição dos gregos para a educação, principalmente naquilo que se refere a formação humana, mas com o surgimento do Cristianismo mudam os rumos da cultura ocidental e com isso o processo educacional também mudou. Já no século XV se inaugura uma nova fase na trajetória intelectual, onde o novo homem renascentista confia na razão, como também nas aquisições culturais da Antiguidade. Com a mudança na forma de ver o mundo, o homem estreita sua relação com os avanços da ciência daquela época e conseqüentemente com as descobertas tecnológicas.

O século XVII é marcado pelo surgimento da pedagogia realista que estabelecia um período de passagem entre a pedagogia do renascimento e a pedagogia iluminista do século XVIII. A pedagogia realista era intimamente influenciada pelo empirismo de Francis Bacon e pelo racionalismo de Descartes. Podemos dizer que no século

XVIII que as inquietações dos reis, pensadores e políticos da época estava voltada para as questões educacionais.

No século XIX vemos brotar das entranhas do iluminismo do século XVIII duas visões adversas de organização social e de educação. Em um lado, estava o positivismo que busca consolidar o modelo burguês de educação e, no outro, o movimento popular e socialista. Tais visões representativas de pensamento, onde do lado ideário católico e do liberalismo vieram a influenciar o pensamento pedagógico brasileiro no século XX. A partir da história é possível identificar que desde a invenção do quadro negro, passando pela chegada do projetor de transparências, da foto copiadora e do videocassete, a abordagem da tecnologia em sala de aula vinha sendo a exposição da informação. Os avanços tecnológicos foram permitindo o aparecimento de novas tecnologias da informação, que aos poucos e em outros momentos, de forma avançada, constituíram a modificação na forma de produzir, consumir, relacionar, ensinar, aprender e, até mesmo, exercer a cidadania.

Nesse contexto tecnológico, surgiram *softwares*¹educativos, que atualmente se constituem ferramentas de amplo uso, podendo ser conectados às mais diversas plataformas, promovendo atividades, que antes perduravam horas para serem realizadas. Em apenas um clique, é possível acessar inúmeras informações.

O uso dos *softwares* em sala de aula por um lado se pauta na busca de táticas inovadoras e dinâmicas, que possa se adequar à linguagem comprovada no interior de uma sociedade cercada por aparatos tecnológicos. Paralelamente, as estatísticas educacionais evidenciam que no quadro histórico brasileiro, a aprendizagem não se mostra como foco principal na organização pedagógica de muitas escolas ou

1 Conjunto de componentes lógicos de um computador ou sistema de processamento de dados; programa, rotina ou conjunto de instruções que controlam o funcionamento de um computador; suporte lógico.

ela não tem sido alcançada em sua excelência dentro do modelo de organização vivenciado.

No século XXI, em consequência da disseminação de computadores e de programas interativos, poderia se ter uma realidade educativa no qual a tecnologia da informação e comunicação permeasse todo o contexto de ensino aprendizagem. No entanto, mesmo nas escolas de zona urbana e sobretudo nas da zona rural, a realidade das TICs² na educação ainda se faz distante, gerando desigualdades e desafios nas escolas para que o acesso à informação ultrapasse a limitação da metodologia tradicional, que se utiliza exclusivamente de livros impressos.

A presença da tecnologia nas escolas chega justificada pela possibilidade de gerar o acompanhamento particular do aluno, abrindo lugar para que o ensino seja personalizado, o ajudando a galgar inovações e oportunidades de aprendizagem.

Na década de 1980 que é o período do *boom*³ da tecnologia, é quando o computador deixa de ser um mero terminal utilizado para fazer análise de dados ou para cálculos grandes, diversos e pesados, e em um pequeno período de tempo parou nas mãos de milhares de pessoas ao redor do mundo, o computador por sua vez ampliou a velocidade das transformações ao redor da terra.

A era da tecnologia chegou para modificar as propriedades do mundo dos negócios em todos os setores, da medicina, fazendo todo um percurso e surgiu no mundo da educação em toda sua amplitude.

Segundo o portal do Ministério da Educação a Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”

² Tecnologias de Informação e Comunicação.

³ Desenvolvimento acelerado de uma determinada atividade econômica, de uma cidade, do apoio a uma candidatura política, etc. Período em que ocorre tal desenvolvimento. Rápida penetração de um determinado produto no mercado.

no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

A Educação Profissional partindo daquilo que está escrito no Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contém a seguinte composição oferecida pela Lei 11.741, de 2008: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

A trajetória da educação tecnológica até os dias atuais, verificamos um grande avanço naquilo que se refere a projetos voltados para o uso da tecnologia na educação, bem como sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dentro das esferas educacionais.

Tratar a respeito da tecnologia na educação é parte de um procedimento cultural no qual os instrumentos ganham um espaço expressivo em todos os âmbitos da vida social.

Kenski (2012, p. 22) vem destacar que “[...] a expressão ‘tecnologia’ diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. A tecnologia se comprova como consequência do refletir e atuar humano, acerca de uma necessidade, brotada a partir das ponderações a respeito da vida cotidiana.

Muito embora exista uma perspectiva generalizada de que tecnologias se referem unicamente a equipamentos e aparelhos, ela está para além disso, por se fazer referência a engenhosidade humana, uma produção pensada para um fim.

Buscando atender as necessidades cotidianas de adaptação ao meio, constituíram-se novas formas de comunicação, contagem, vestimentas, agasalhos, moradias, produção, fonte de renda, dentre outros. E essa evolução tecnológica ocasionou uma certa dependência humana e transformou os aspectos culturais, na forma de se relacionar, comunicar, pensar, informar, produzir, ensinar e aprender.

Kenski (2012, p.22) pontua que “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. Tais progressos se aparecem influenciadores nos distintos departamentos da sociedade, gerando assim uma movimentação mais rápida e eficaz da comunicação, expansão no campo da economia, formas alternativas de se comunicar, educar, em meio a outros.

Para tanto, Almeida e Silva (2017) em seus estudos apontam para os aspectos da disseminação tecnológicas, destacando que,

A disseminação e uso de tecnologias digitais, marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital (p.4).

A dispersão e uso da tecnologia confirma um novo desenho social no qual o entendimento e a informação se entretêm no contexto de um espaço digital.

As técnicas, que consentiram novas inter-relações no processo de informação e comunicação, chamadas de tecnologias de informação e comunicação- TICs passam a se estabelecer como ferramentas, cada vez mais atuais na pauta educacional e implantadas no contexto escolar.

No cerne dessa sociedade dita modernizada, caracterizada pela revolução tecnológica e pela presença das TICs, a organização pedagógica, principia a manifestar-se favorável a essa nova linguagem, implantando recursos tecnológicos de informação e comunicação em sala de aula. Os progressos tecnológicos e a globalização, liberou a conexão do mundo, no qual as pessoas estão virtualmente associadas, compreendendo o que acontece no cenário mundial. Ficando conectadas por uma rede de acesso, por meio da internet e wi-fi, as pessoas valem-se de instrumentos digitais como celulares, tablets, smartphones, notebook, computadores, para navegar nesse colosso mundo virtual.

Na conjuntura escolar, os recursos tecnológicos recebem espaço por chegarem constituídos por uma sugestão pedagógica dupla – que prima por facilitar tanto o trabalho do professor quanto o aprendizado do aluno. Trazem aspectos de cunho inovador, a partir da realidade social, na qual se constitui uma nova configuração na comunicação e na informação, tais inovações não se permitem mais ser ignorada pela escola e seus procuradores educativos.

A realidade das TICs na educação, se avigora pela conduta mercadológica, na qual é disponibilizado, cada vez mais, mídias para a educação, aumentando o acesso a softwares e aplicativos, que empregados nos dispositivos digitais começam aos poucos adentrar na escola e suas salas de aula, com a finalidade de promover o trabalho com o objeto do conhecimento pelo professor e a assimilação por parte do aluno.

Menezes (2017) vem argumentar que essas ferramentas midiáticas são de grande valor ao referir-se à função do professor e suas sugestões de ensino aprendizagem, pois,

As mídias na educação vêm para melhorar ou somar valores na aprendizagem dos alunos. Os softwares educacionais buscam agregar conhecimentos e aprimorar a leitura e escrita haja vista que os problemas enfrentados no processo de aprendizagem (leitura e escrita) são vários. Atualmente a informática está ligada diretamente com a educação e é uma excelente ferramenta de apoio para o professor e ao aprendizado do aluno, fazendo com que ambos se apoderem de informações onde antes eram só encontradas em livros tradicionais. (MENEZES, 2017, p.2)

A possível melhoria na aprendizagem, chega por meio de softwares educacionais, no sentido de acrescentar conhecimento e aperfeiçoar esse processo, contribui para que a inclusão da tecnologia em sala de aula seja defendida como apoio significativo, ao admitir maior ingresso às informações, preenchendo os obstáculos de disponibilização de livros impressos.

A probabilidade de máximo acesso as tecnologias e com elas a reunião de informação, se comparece ligada não apenas ao crescimento da tecnologia, expansão da internet, ou com a produção atenuante e barateamento dos aparatos tecnológicos digitais.

Voltolini (2018) nos traz considerações acertadas sobre esse comportamento mercadológico lembrando que com a internet, a evolução das máquinas computacionais e, recentemente, a explosão dos dispositivos móveis, fornecendo novos produtos e serviços convergentes, smartphones e tablets têm sido recomendados e utilizados também para o processo de ensino- aprendizagem. A indicação e uso crescem de acordo com o rápido desenvolvimento e barateamento dessas tecnologias. Alastrados, portáteis, familiares e multimídias, tais dispositivos permitem escolhas que podem ser exploradas também pela educação.

As opiniões que defendem as novas tecnologias na educação e os incentivos mercadológicos, nos direcionam para a possibilidade de melhoramento no procedimento de ensino aprendizagem. Contudo, a apresentação de tecnologia na sala de aula, não pode voltar-se para a linguagem do modismo e do passatempo, porquanto o potencial de um recurso no contexto da aprendizagem deve ser planejado, inserido e avaliado durante todo o processo.

Partindo da idealização da ação didática, a empatia entre professor-aluno- conhecimento, deve ser pensada com antecipação e preparada para a convergência entre o conteúdo, o objetivo, a metodologia de ensino, o recurso, a forma de condução da ação e o aluno.

Menezes (2017) vem esclarecer que por meio do uso correto das mídias educativas é possível melhorar os índices de aprendizado dos alunos, mas o professor precisa se abrir para a tecnologia como método dinamizador da aula. Uma abertura com vistas a aprendizagem do aluno, que perpassa pelo conhecimento funcional da ferramenta bem como da potencialidade dela diante dos objetivos da aprendizagem.

Menezes (2017) evidencia que o professor precisa

[..] desenvolver suas competências como dominar os recursos tecnológicos, propiciar atividades com temas da atualidade e de interesse dos alunos, elaborar projetos que envolvam a turma, refletir sobre a tecnologia como ferramenta pedagógica (MENEZES, 2017, p.4)

O autor nos permite compreender que o objetivo da aula não se concretiza por conta unicamente da instrumento pedagógico, já que mesmo que as TICs mostrem-se rodeadas por uma linguagem de possibilidades no processo educativo, tem que se avaliar parâmetros pedagógicos importantes, como no caso o conhecimento do uso e função da ferramenta, ajustamento aos objetivos da aula e demarcação de estratégias de exposição e direção, para que ela se torne verdadeiramente

te aberta a todos e com a possibilidade de cumprir com as finalidades do ensino aprendizagem.

Modrow e Silva (2013) nos chamam a atenção nas suas considerações para aquilo que se refere as mudanças e aos desafios que podem surgir em relação ao uso de instrumentos tecnológicos nos ambientes escolares, ressaltando que,

Assim sendo, há necessidade que os professores tomem ciência de que podem e devem ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas de forma a superarem possíveis obstáculos que a eles se apresentam na utilização destes instrumentos, seja para o planejamento de suas aulas, bem como no trabalho com os alunos para o desenvolvimento dos conteúdos das diversas disciplinas escolares (p.3).

Se tratando da escola, enquanto instituição social mediadora de conhecimentos, se observa diante da necessidade de considerar a tecnologia na educação e seus impactos, avaliando as possibilidades e os riscos. Se acender ou encerrar para o novo, sem sequer meditar a situação geral e os efeitos que isso pode ter para a ação educativa como um todo, talvez se torne um caminho perigoso, de muitas perdas, contudo, não se objetiva entrar no mérito aqui nesse estudo.

Toffler (1993) argumenta acerca de que estamos vivendo um momento revolucionário que vai além dos computadores e das inovações na área de telecomunicações, pois as mudanças estão ocorrendo nas áreas econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas, institucionais e até mesmo filosóficas, fazendo nascer uma nova civilização, com uma nova maneira de viver.

Ao instigar modificações na conduta de homens e mulheres, em suas formas de ver o mundo, de se relacionar, de produzir e de aprender, a escola não tem como se conservar calada por muito tempo, carecendo de reflexões urgentes sobre as TICs na educação, para uma provável abertura, mas de maneira consciente e responsável.

A utilização das novas tecnologias na educação, não podem ser um quesito meramente imposto. Ele precisa estar diretamente ligado a formação docente inicial e continuada, nas quais, os professores, enquanto agentes sociais facilitadores, chamados para novas conformações no processo educativo, precisam se adequar com conhecimento teórico e prático, para uma atuação posterior competente e ativa.

Se tratando da inserção das tecnologias em sala de aula, bateremos em um ponto delicado, sendo que é sabido que muitos educadores resistem em abrir-se para o novo, não porque não concordem que a tecnologia facilitará seu trabalho, mas muitas vezes por não terem habilidades para manusear os recursos tecnológicos. Diante disso se observa a carência naquilo que se refere a cursos de formação que venham suprir tais inabilidades, e em contrapartida a necessidade de se viabilizar formações capazes de habilitar o professor para o manuseio da ferramenta tecnológica.

No decorrer da história observamos que o período em que a tecnologia surge na vida do homem e percorre até a chegada da Revolução Industrial, que é quando a revolução tecnológica ganha grandes proporções, passou-se um longo intervalo de tempo. Precisamos enfatizar que desde aquele período até os dias atuais muita coisa foi mudada, novas técnicas surgiram, buscando cada vez mais suprir as necessidades do homem. Tais mudanças ocorreram justamente em decorrência do homem querer conquistar o novo.

Muito embora haja divergências de pensamentos, as tecnologias estão inseridas no nosso dia a dia e sua abrangência se espalha a todo instante. Ferramentas como celular, tablet, computador, wi-fi, entre tantos outros, são ferramentas que surgiram para facilitar a vida do ser humano, principalmente naquilo que se refere a estudos, pesquisas, trabalhos e interatividade. É preciso fazer referência que a tec-

nologia da informação e comunicação e seu uso frequente surgiram para transformar, modificar, ressignificar os desafios da educação.

Torna-se desafiador o uso das tecnologias em sala de aula o fato de muitas vezes a escola não apresentar uma infraestrutura de qualidade, citamos aqui a ausência do laboratório de informática, computadores danificados e em pouca quantidade, outro fator agravante que nos chama atenção, que já fora mencionado anteriormente, a falta de conhecimento técnico e pedagógico por parte dos professores em relação ao uso das TIC's, também precisamos colocar em evidência o fato de muitos educadores, principalmente os mais tradicionais terem medo de serem substituídos pela máquina.

A escola deixa a desejar não oferecendo suporte para o professor em relação ao ensino aprendizagem com uso de recursos tecnológicos. Contudo, não podemos responsabilizar a escola pela falta ou limitação do uso das tecnologias de informação, pois sabemos que se faz necessário políticas públicas de incentivo a formação continuada, não que tais políticas sejam inexistentes, porém, precisam ser expandidas.

Outrossim, pelo fato de muitas escolas estarem situadas em locais de difícil acesso, elas acabam ficando a margem dos rios e aos acessos de equipamentos, internet e formação docente, ou seja, não tem um olhar voltado para o seu desenvolvimento tecnológico, funcionando apenas com a estrutura mínima sem oferecer grandes possibilidades para o aluno, além de ensiná-lo a ler e escrever. Essa é a realidade de muitas escolas rurais desse município, assim sendo, não se pode responsabilizar a escola por não oferecer suporte para o uso das tecnologias de informação.

Sabe-se que existe uma relação que precisa ser ajustada referente aos recursos tecnológicos e o educador, visto que muitos educa-

dores convivem e fazem uso das TIC's, reconhecem sua importância para a disseminação da informação, no entanto, esse mesmo educador crítica e rejeita sua presença no ambiente escolar para fins didáticos, de novos saberes, de inclusão digital e de oportunidade de aprendizagem de novos conteúdos.

Tajra (2012) nos chama a atenção para as novas configurações de ensino, afirmando que,

A educação necessita estar atenta às suas propostas e não se marginalizar, tornando-se obsoleta e sem flexibilidade. Algumas dessas mudanças podem ser realizadas pelo professor que, tendo uma visão de futuro e possuindo mente aberta para refletir criticamente sobre sua prática no processo de ensino-aprendizagem, torna-se um agente ativo no sistema educacional. (p.21)

Essas situações acontecem quando a escola se mostra fechada para o novo, ou seja, quando o corpo docente se apresenta sem nenhuma vontade ou interesse de abandonar velhas metodologias, quando se recusam a debater temáticas referentes a tecnologias, quando criticam a inserção das TIC's no método de ensinar e aprender. Para desconstruir esse pensamento, citamos a necessidade de formação continuada, onde o objetivo seja esclarecer a precisão de se utilizar os recursos tecnológicos, sem necessariamente de descartar outras metodologias já utilizada pelos professores. Mas para que isso aconteça, o poder público precisa dar suporte tanto para os professores quanto para as escolas, visto que as escolas mais penalizadas nesse processo se encontram situadas na zona rural.

Sabemos que a ideia de globalização é dá acesso a todos, porém na atual conjuntura nem todos estão conectados, isso não significa dizer que não queiram se conectar, estes por sua vez tem apenas sua inserção limitada por conta de um sistema excludente que insiste em seguir seu curso de exceções.

Embora, muitas vezes queiram se conectar, muitos professores não conseguem por assim fazer, tendo em vista a grande dificuldade que os cerca, pois sua grande maioria reside na zona rural onde muitas vezes não tem acesso à energia elétrica, quiçá computadores, o que dificulta muito sua conexão com o mundo globalizado, e se a formação continuada para essa finalidade lhes é negada, estes educadores tendem a se fechar em suas simples realidades.

A fala e a conduta de resistir às TIC's na sala de aula, tem subentendido uma procedência ao sistema tradicional de ensino, visto que o professor não quer se desvincular das práticas antigas, não quer se desprender da sua forma de alfabetizar, de ensinar, porque acredita que essa maneira é eficaz e que o aluno não precisa de tecnologia para ter uma formação de qualidade, uma vez que acredita que o aprendizado está unicamente ligado ao repasse de conteúdos e a cobrança de lições.

Assim, o professor não deve tomar como base exclusiva os fundamentos da pedagogia tradicional, porque se fechará dentro do processo, e tende a não conseguir compreender que seu papel é de mediador do conhecimento, de favorecedor da aprendizagem e para tanto deve estar aberto ao movimento dinâmico da ciência, das descobertas, das inovações, bem como de suas possíveis influências e impactos no campo educacional.

Igualmente, Menezes (2017) vem evidenciar que se torna possível facilitar a aprendizagem quando o professor aceita e se prepara para a utilização de novas ferramentas, para a melhoria do aprendizado do aluno e inovação das aulas.

Ainda se acredita que talvez, resistir ao uso dos recursos tecnológicos seja visto como um pensamento obsoleto, e contrario em relação ao papel da escola, da formação, da ampliação e da aquisição

do conhecimento cultural e intelectual dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. É sabido que a nova proposta para a educação se pauta rumo aos novos desafios da era tecnológica e as trajetórias para a inclusão social digital.

Para Lima, Andrade e Damasceno (2017) o papel do educador na era tecnológica é tido como,

É papel do educador possibilitar a inserção na comunidade estudantil de serviços que ajudem no seu desenvolvimento, além de, pesquisas a fim de contribuir, de alguma forma, para o crescimento intelectual dos alunos. É necessário ainda que haja uma interação entre educador e sociedade para que juntos detectem os problemas e as deficiências existentes, em especial nas escolas públicas, no que diz respeito ao alcance das novas tecnologias e busquem soluções eficientes que levem ao desenvolvimento adequado do processo de ensino/aprendizagem. (2017, p.3)

O professor atualizado tem o dever de procurar inserir o aluno na conjuntura das novas linguagens sociais, possibilitando soluções capazes de adequar o processo de ensino aprendizagem no âmbito das tecnologias. Para tal inserção se necessita de professores críticos, reflexivos, capacitados, ativos e disponíveis, para que assim as TIC's se constituam de fato como ferramentas de ensino e aprendizagem.

De acordo com Demo (2008) existe a necessidade de atenção ao professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Ele não é substituível e se constitui como a tecnologia das tecnologias, devendo se portar como tal.

Em si tratando de globalização precisamos ter em mente seu significado, ou seja, saber que se trata de um pressuposto político com a finalidade de conectar o todo por meio de redes de informações tecnológicas. Podemos dizer que a globalização se trata de um acontecimento pautados em resultados que culminou de um processo histórico e que necessita ser analisado levando em consideração não

somente os aspectos econômicos, bem como, as dimensões políticas, ambientais, sociais e culturais.

A partir de tal realidade, se pode dizer que a educação também transcorre pelas introduções da globalização, e isso acaba sendo usado como propósito de discussões políticas, econômicas e sociais, embaixo da perspectiva de amplos desafios.

Não podemos separar a análise da educação atual, em conformidade com a democracia, cidadania e globalização. Visto que muito ainda precisa ser ajustado, Gómez (2000) vem expor que

[...]mas o que interessa destacar não é tanto a configuração de cada um dos sentidos dominantes da globalização e da cidadania, mas a combinação entre os dois, uma vez que a própria linguagem da cidadania democrática foi incorporada, aparentemente sem maiores incompatibilidades, à retórica dominante da globalização econômica (GÓMEZ, 2000, p. 90.)

Assim, da óptica capitalista, a globalização interfere diretamente naquilo que chamamos de Estado-nação. Esse capitalismo global e as manifestações de globalização afetam de maneira clara e com impactos diretos na soberania do Estado enquanto unidade política territorial e democrática.

Partindo dessas informações, Afonso e Ramos (2007) vem nos mostrar que:

As reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos voltam a ser pensadas mediante as mudanças, ainda mais, globais no sistema capitalista, fazendo assim, à apologia de uma reconexão mais forte entre o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade econômica, dirigidas agora para mercados e espaços econômicos que transcendem cada vez mais a capacidade de regulação dos Estados nacionais (2007)

Observamos com essa afirmativa que a educação tende a acompanhar as modificações no sistema global, mas nem sempre esse acompanhamento consegue ser na sua totalidade se levarmos em con-

sideração as escolas do campo e suas dificuldades de acesso e ausência de políticas de incentivo e formação continuada para os professores dessas instituições.

O que vemos é que a globalização vem abrir novas perspectivas e oportunidades, mas também não podemos esquecer que essa mesma globalização traz consigo problemas e dificuldades, principalmente desigualdades naquilo que se refere a economia, isso tudo de certa forma tem fomentado discussões sobre a dimensão democrática da mundialização.

Já no âmbito educacional de acordo com Bernard Charlot (2007) nos deparamos com a seguinte análise a respeito da globalização:

A escola de uma forma geral, sofreu profundas mudanças, em que as políticas educativas voltaram-se à fragmentação, a diferenciação, profissionalização e o mercado. O saber tornou-se uma acumulação de um capital humano em vistas a custos e benefícios, como se fosse uma mercadoria. O aprendizado passou a ser posto sob a ótica objetividade, em que se pode armazená-lo em um banco de dados. O trabalho científico se efetua, sobretudo, sob a forma de projetos interconectados em redes transnacionais (2007)

Verificamos que a escola sofreu e sofre transformações com o processo tecnológico em vista do capitalismo global, o que nos indagamos é se todas as escolas são contempladas com transformações positivas ou se somente as escolas localizadas ao redor do centro urbano é que participam de tais transformações, visto que existem escolas que talvez não consigam se inserir no processo de globalização sobrevivendo apenas com as notícias daquilo que chamamos de mundo globalizado.

Charlot (2007) vem afirmar que

A cidadania será elaborada a partir de resistência às imposições ocorridas pelo globalismo, identificando e compreendendo as contradições que permeiam não, somente, as políticas educati-

vas, mas também a própria escola, a sala de aula e o contexto do qual estamos vinculados. (2007)

Muito embora saibamos que quando o autor faz essa colocação ele saiba da necessidade de estarmos preparados para as cobranças e exigências do mercado de trabalho, ele vem defender que o Estado se preocupe em fazer uma gestão que aspire uma menor exploração social, em que por meio de planos educativos, se faça da educação uma assistência social incluindo uma esperança de direito humano dentro de uma extensão universal e cidadã.

Charlot (2007) nos direciona inúmeras possibilidades quando demonstra que:

[...]a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico. Todavia, ela traz também consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre povos devido aos fenômenos de migração acrescido, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a internet, a ampla difusão de produtos culturais, a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas. As consequências culturais e até sociocognitivas desses fenômenos ainda são difíceis de serem avaliadas, mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola (CHARLOT, 2007, p. 134.)

Quando se procura inovações para a educação, se encontra uma nova composição de ações comunitárias, onde a escola abrange a diversidade, tomando para si uma atitude política, e ao mesmo tempo pedagógica diferenciada, com ações de ressignificação pedagógica e de edificação de novas posturas para o desenvolvimento de cidadãos.

De acordo com Castells (1999), “a globalização traz em seu bojo uma identidade legitimadora, que, enquanto fenômeno cultural, interfere na escola com intuito de expandir e racionalizar a sua dominação em relação aos atores sociais”.

Partindo de tais assertivas, a globalização vem trazer implicações diretas para o campo educacional, e seu maior desafio é a elaboração de uma educação que proponha a construção tanto de um sujeito quanto de uma sociedade crítica e democrática.

Educação e globalização ambas têm papéis importantes, não devendo a globalização ser colocada como um feito exclusivo da economia, sendo que a economia não se encontra mais fechada, mas sim aberta dentro de um sistema mundial. Assim, a economia, a cultura, a política e a própria educação estão ancoradas num nível mundial. A educação, começa a ter o cargo de legitimar os status que os sujeitos exercem num âmbito social, em que notamos grandes mudanças na própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento que chegamos está voltado para o fato de que a inclusão de novas tecnologias no contexto escolar traz consigo mudanças, podendo oferecer entraves e desafios tanto no planejamento quanto no trabalho com os conteúdos.

Observamos que o momento em que está sendo vivido pela humanidade encontra-se carregado de inovações e cobranças, no qual as diversas instituições sociais devem estar atentas para a necessidade de uma leitura reflexiva e crítica sobre o “novo” e suas implicações.

Muitas mudanças vêm ocorrendo dentro do movimento histórico, e tais mudanças vão sendo realizadas sem que muitas vezes as concepções se mostrem atentas, correndo risco de entrarem nesse movimento sem conseguir ter o cuidado de fazer uma leitura mais detalhada do que se trata e seus impactos para cada uma delas.

Não há dúvida de que a era tecnológica, chegou proporcionando muitas inovações e gerando significativas transformações que

não podemos negar ou voltar a atrás. Desta forma, ela pressiona para a formação continuada, o repensar do papel do professor e do aluno referentes ao processo de ensino aprendizagem, em decorrência do que se ensina, do que se aprende, para que se ensina e para o que se aprende, procurando um equilíbrio em relação ao que é ensinado e apreendido.

Assim, compreendemos que quando os órgãos competentes, aqui reportando-se ao poder público e seus agentes, ignoram ou pouco se importam com as novas formas de ensino ou não conseguem superar os desafios referentes a essa nova maneira de ensinar, deixam transparecer uma prática pedagógica que está em desarmonia com o contexto social, com as maneiras de se comunicar, isto é, acabam deixando de lado o conhecimento sistematizado que considera as inovações científicas e tecnológicas.

Neste sentido, é atribuído ao campo educacional, o papel de trabalhar as novas formas de comunicação, buscando desta forma meios de assegurar que os membros da escola estejam familiarizados com a chegada dos recursos digitais e tenham base para fazer os utilizar.

Porém, cabe aqui ressaltar a dificuldade que as escolas situadas no campo, isto é, na zona rural, enfrentam para ter acesso as tecnologias de informação aqui no município de Cametá/PA. Lhes falta políticas públicas voltadas para a aquisição dessas ferramentas, bem como, muitas vezes ficam de fora de projetos que contemplem a sua realidade e a necessidade de adentrar ao mundo globalizado gerado pelas tecnologias de informação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela e RAMOS, Emílio Lucio-Villegas. **Estado-nação, educação e cidadanias em transição**. Rev. Port. de Educação, jan. 2007, vol.20, no.1, p.77-98.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque; SILVA, Jaqueline Márcia Leal. Didática e formação do professor: contribuições para o ensino e aprendizagem intermediadas pelas tecnologias de informação e comunicação .10 encontro Internacional de Formação de Professores, Aracaju, v. GT-8, n. 1, p. 1-12, 2017.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernardo. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, nº04, p. 129-136, out/dez. 2007.

DEMO, Pedro. Saber pensar é questionar. LiberLivro. Brasília. 2008.

GÓMEZ, José Maria. Política e Democracia em Tempos de Globalização. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação. 3ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. – (Coleção Papirus Educação).

_____. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

LIMA, Jeane de Oliveira; ANDRADE, Maria Nascimento de; DAMASCENO, Rogério José de Almeida. A resistência do professor diante das novas tecnologias: o uso das novas tecnologias na educação, segundo uma visão nova do processo de ensino aprendizagem.

Ana Cláudia da Silva Pereira e outros.
(Organizadores (as))

MODROW, Elizabeth Sant' Anna; SILVA, Márcia Barbosa da. (2013) A ESCOLA E O USO DAS TIC: limites e possibilidades. Versão On-line ISBN 978-85-8015- 076-6 Cadernos PDE. Vol. I

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Érica Ltda, 2012.

TOFFLER, Alvin. Powershift: As mudanças do poder. Tradução Luiz Carlos do Nascimento Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

VOLTOLINI, Ana Graciela da Fonseca (2018). Planejamento Pedagógico e as mídias digitais. Fascículo planejamento Pedagógico. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/429265/2/Fasc%C3%ADculo_PlanejamentoPedag%C3%B3gico_licen%C3%A7a.pdf. Acesso em: 15.08.2019.

CAPÍTULO 8

ATIVIDADES LÚDICAS NO COTIDIANO DA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS DO PROFESSOR

Elma Cristina dos Santos Gomes¹
Luiz Claudio de Azevedo Borges²
Maria Helena Cavalcante dos Reis³

1 Universidade do Estado do Pará
2 Universidade do Estado do Pará – UEPa
3 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O lúdico faz parte do cotidiano das crianças e, dessa forma, deve ser inserido na prática do educador em sala de aula, como método que venha contribuir para uma aprendizagem significativa do educando. O presente artigo é parte do trabalho de conclusão de curso com a temática: Atividades Lúdicas no cotidiano da turma de 1º ano do ensino fundamental: Perspectivas do professor. O objetivo do presente estudo foi analisar as práticas dos jogos educativos como forma de desenvolvimento pedagógico dos aspectos cognitivos dos alunos do ensino fundamental. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, de natureza qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, direcionada a docente da turma observada. Como resultado principal, constatou-se que as atividades lúdicas são ferramentas essenciais, que vêm auxiliar o processo educacional e têm capacidade de estimular a criança a adquirir conhecimento, de forma livre e espontânea, assim, como o educador tem o papel fundamental em relação às atividades propostas para os alunos. A pesquisa aborda alguns teóricos, entre eles Kishimoto (2003) e Vygotsky (2007), que vieram contribuir com nossa aprendizagem e concretização do referido artigo.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Aprendizagem. Conhecimento. Jogos. Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O referido trabalho tem como temática as *Atividades lúdicas no cotidiano da turma de 1º ano do ensino fundamental: perspectivas do professor na escola municipal de ensino infantil e fundamental Paraíso do Saber* e teve como catalizador para a pesquisa, a problemática - quais as perspectivas do professor do 1º ano do ensino fundamental a respeito da

ludicidade em sala de aula? Acredita-se na contribuição do lúdico no âmbito escolar, bem como sua importância para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Na análise e compreensão do problema, surgiram hipóteses que nortearam o direcionamento da pesquisa e que foram também objeto de investigação, na busca de possíveis respostas para a concretização do trabalho. Duas hipóteses nos intrigaram no campo da ludicidade: “As atividades lúdicas nas séries iniciais contribuem para a compreensão do lúdico nas ações em sala de aula” e “As ações lúdicas são importantes práticas educativas na construção cognitiva, afetiva e socializadora de alunos e professores”.

Para essa pesquisa, utilizou-se estudo de caso, pois, de acordo com Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”. Neste sentido, o estudo de caso vem se referir a um estudo profundo de um ou mais objetos, permitindo ao pesquisador descrever a situação do contexto em que está sendo realizada a investigação, com uma abordagem qualitativa e instrumentos de pesquisa como questionário e entrevista.

O lúdico contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de forma agradável e eficaz, proporciona à criança a aquisição de novos conhecimentos. Aprender brincando é a maneira mais prazerosa, segura e atualizada de ensinar, uma vez que múltiplas potencialidades podem ser desenvolvidas a partir desta ação, fazendo com que o aluno se sinta atraído para aprender conteúdos didáticos de forma lúdica.

É nesse contexto que o lúdico ganha espaço no ambiente escolar, como ferramenta de inovação da aprendizagem, pois, não se deve

ausentar o lúdico do processo pedagógico. Então, podemos perceber que é necessária a utilização dessa técnica durante o processo de ensino e aprendizagem, já que trazem benefícios não somente físicos, mas também intelectual e social.

REFERENCIAL TEÓRICO

É imprescindível ressaltar que os aspectos históricos do lúdico no mundo infantil tornam-se uma importante ferramenta no processo metodológico da construção de conhecimento da criança. Visto que, o brincar é um dos fatores mais importantes na infância e, sobretudo, na prática docente, pois, alia o conhecimento com o ato que atrai a criança dentro do brincar, jogar, criar e inventar, mantendo assim, um equilíbrio com o mundo.

Nas sociedades primitivas, o lúdico era necessário de forma vital, no qual a caça era um dos ensinamentos para as crianças aprenderem a lutar pela sobrevivência, além dos jogos fazerem parte de rituais religiosos. Esses princípios eram passados de geração em geração, ou seja, era uma experiência cultural e o brincar fazia a tarefa de educar, dentro das necessidades e realidades sociais da época.

Na Antiguidade Clássica, a ludicidade era ligada a todas as pessoas, independentemente da idade e não apenas a infância, como observamos na rotina diária da atualidade. Neste sentido, filósofos da época como Aristóteles (344 a.C.) e Platão (420 a.C.), já entendiam e relacionavam o jogo como algo essencial na educação, associando dessa forma o conhecimento ao prazer (FRIEDMANN, 2006).

Para Aristóteles, o jogo em si era uma atividade que possuía um fim em si mesmo, ideia que foi corroborada séculos depois por pensadores russos extremamente influentes como Vygotsky, Elkonin e Leontiev. Para eles, a recreação seria uma espécie de descanso de

espírito, algo que é objeto de discussão atualmente entre diversos educadores e pensadores, que ressaltam a importância do brincar como uma atividade formativa e espontânea dos envolvidos, não como uma atividade que vise premiar ou castigar alguém (FRIEDMANN, 2006).

Em contrapartida, Platão defendia a ideia que o brincar através de jogos, estaria voltado à aprendizagem e ao social. Ele ressaltava a importância da aprendizagem ser desenvolvida a partir de brincadeiras, em oposição clara ao uso de repressão e até mesmo de violência (FRIEDMANN, 2006).

Compreende-se assim que estes estudiosos da antiguidade, por sua vez, buscaram refletir sobre a importância de jogos e brincadeiras, que possui direta influência nos dias atuais na educação escolar, sendo esta uma atividade espontânea voltada para a aprendizagem e o social da criança.

Sommerhalder e Alves (2011, p.11), afirmam que “as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios”, com sua própria característica em cada período, pois a ludicidade está ligada à cultura de cada povo, e advém das necessidades que caracterizam suas próprias ações e, é de fato uma forma de expressão dos seres, abrangendo humanos e animais, inserindo-o em seu dia a dia.

Santos (2000, p. 57) afirma que, “a palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e é relativa, também, a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”. Piaget corrobora com a ideia de que a ludicidade é uma ferramenta pedagógica que exerce uma função para o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, como também, para a apropriação dos diversos saberes, produzidos historicamente pela humanidade. Assim, através dos jogos e brincadeiras, a criança se de-

envolve tanto social quanto cognitivamente, já que através deles ela exercita suas habilidades físicas ao interagir com seus pares, além de adquirir conceitos que possibilitam-na utilizar o pensamento lógico, distinguindo a fantasia e a realidade (ANTUNES, 2003, p. 73).

Chanteau afirma que (1987, p.14) “é pelo jogo, pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência (...) uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho será um adulto que não saberá pensar”. Neste estudo, defende-se uma metodologia, com a qual as crianças, por meio de jogos e brincadeiras, buscam novos caminhos para a educação.

É importante destacar ainda que, a criança tem a capacidade de raciocinar, de julgar e de argumentar, preparando-se assim para ser um cidadão ativo, capaz de transformar o seu meio e enfrentar desafios, desfrutando de novas experiências, adquirindo assim novos conhecimentos.

O brincar é visto como estratégia facilitadora e passa a cumprir funções distintas como lúdica e educativa, aliando a outras finalidades como divertimento, prazer para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social, pois, através do brincar a criança pode se desenvolver naturalmente, buscando criatividade para aprimorar suas habilidades físicas e mentais. Percebe-se que, quando uma criança brinca, ela procura entender como as coisas funcionam e,

além disso, ela consegue assimilar regras para mais tarde respeitá-las e organizar melhor seus pensamentos e emoções.

O brincar a partir de uma análise dos documentos oficiais

Na infância de toda criança o brincar é necessário para o seu desenvolvimento nos aspectos sociais e culturais, também traz um grande aprimoramento cognitivo e pessoal. A Declaração Universal

dos Direitos da Criança da ONU (1959), no *princípio 7*, destaca que “toda criança tem direito de receber a educação primária gratuita e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais, para desenvolver habilidades”. Assim, as crianças devem desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão fazer parte do contexto educacional, com isso, a sociedade e as autoridades públicas darão mais importância e se esforçarão para promover o exercício desse direito.

No art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado na lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, define que o direito à liberdade da criança envolve “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Desta forma, entende-se que o brincar se faz importante e deve ser levado em consideração, principalmente, pelos professores e sociedade em geral, tendo em vista que é um direito a ser exercido, o qual ajuda no desenvolvimento infantil e auxilia na formação do indivíduo.

Nos Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil, volume 1, (2006, p.19):

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas

Compreende-se, de acordo com esses documentos, que as crianças necessitam de espaços adequados para brincar e se desenvolverem, pois, faz parte das necessidades e de suas especificidades. Mas, infelizmente nem todas as escolas possuem espaços adequados para desenvolver atividades lúdicas, as quais requerem amplitude para a interação dos brincantes.

Conforme estabelece o art. 227 da CF/88, a educação e o cuidado com a criança é tarefa a ser compartilhada pelo Estado, família e sociedade. A escola, como segmento da sociedade, tem a responsabilidade de promover a educação da criança, respeitando-a como sujeito de direitos e liberdades conquistados nos diversos instrumentos jurídicos internacionais e nacionais. Promover o direito de brincar como um direito essencial da criança é reconhecer as suas necessidades, direitos e ainda, reconhecer sua capacidade de imaginar, criar e recriar um mundo que lhe é próprio. Sendo definido neste artigo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 129).

Para que o direito seja garantido, é importante que esse tripé caminhe na mesma direção, pois, apesar de ser um direito, nem todos os alunos estão na sala de aula, mas é necessário garantir uma educação de qualidade, haja vista que estes não podem ser negligenciados e anulados dentro da escola ou fora dela.

O referencial Curricular para o ensino infantil (RCNEI) estabelece que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, desde muito cedo, pode-se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas. (BRASIL, 1998, p. 22).

A lei nº 9.394/96, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante:

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 11)

Por isso, o docente exerce um papel fundamental na educação de seus alunos, é o mediador do ensino dos princípios e valores. A forma que delimita o que ensina e como ensina se faz importante nesse processo de ensino e aprendizagem. O grande desafio é seguir os conteúdos propostos, de forma criativa e prazerosa. Mas para isto, é preciso que se planeje este modo de ensinar, valorizando assim a ludicidade na sua metodologia e, para que haja essa mediação, é necessário que busquem constantemente meios para contribuir nesse processo de alfabetização.

A ludicidade é muito importante no desenvolvimento educacional da criança, pois o brincar fornece um crescimento sadio, harmonioso e mental, para bem desenvolver-se intelectualmente. Pois, uma criança quando chega à escola, ela já traz um conhecimento construído a partir de suas vivências, através de suas brincadeiras em seu cotidiano, percebe-se que o brincar então possui a intenção de despertar a aprendizagem, uma vez que as crianças, ao brincar, elas aprendem sem perceber e acabam por melhorar o seu nível de aprendizagem. Nesse contexto, Almeida (1995) ressalta que

a educação lúdica é influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais espírito democrático enquanto investe em uma produção seria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a intenção social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação. (ALMEIDA, 1995, p.41)

Percebe-se que o brincar ajuda na construção do conhecimento e é capaz de proporcionar a criança uma compreensão maior de mundo, sendo esta uma das experiências livres da criança, pois, ela desenvolve seu espírito democrático e adquire a capacidade de modificar e determinar novos conhecimentos, desenvolvendo sua autonomia e criatividade, a fim de proporcionar uma melhor socialização no contexto escolar.

No entanto, a criança apresenta uma ação muito importante para o seu desenvolvimento no modo de agir; ela passa a ser capaz de transformar o seu meio e enfrentar desafios, para construir seus sonhos e torna-los realidade em seu mundo. Sabemos que as brincadeiras são recursos que facilitam uma compreensão da realidade de toda criança, fazendo com que ela venha adquirir

um desenvolvimento, possibilitando um maior amadurecimento cognitivo importante para sua vida, cuja evolução podemos perceber que os brinquedos ou as brincadeiras são capazes de tornar uma aprendizagem eficaz; dessa forma, a criança tem a capacidade de assimilar mais rápido os conhecimentos transmitidos de maneira prazerosa.

Nesse sentido, Carvalho destaca que

desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos e liberdade, por tanto, real valor da atenção às atividades vivenciadas naquele instante. (CARVALHO, 1992, p. 14)

Assim, o brincar já nasce com a criança, pois é algo espontâneo e deve fazer parte da vida de qualquer ser; observar-se que quando uma criança brinca o brinquedo se torna um instrumento importante, quando faz parte da sua vida e do seu dia a dia, a sociedade percebe o seu desenvolvimento motor, da linguagem e da percepção, visto que

ela se sente capaz de compreender e valorizar sua compreensão de mundo em formação enquanto ser humano. “Quando a criança brinca, ela vai se preparando para a vida e é através das atividades lúdicas, que vai tendo contato com o mundo físico social, vai compreendendo como são as coisas” (ZANLUCHI, 2005, p.89).

Percebe-se que as contribuições dos jogos dentro de uma sala de aula trazem um patrimônio histórico, social e cultural, os quais determinam um grupo e constroem conhecimentos e diálogos. Para Batllri (2006), “o jogo é diversão e fonte de aprendizado, estimulando o sujeito e facilitando atitudes socializantes”. Desse modo, essa contribuição passa a desenvolver nas crianças capacidades, conhecimentos, atitudes e habilidades cognitivas e sociais, as quais passam a contribuir como uma fonte de fortalecimento e aprendizado.

O jogo vem com a intenção explícita de despertar na criança uma aprendizagem, cujo conhecimento passe a provocar uma construção significativa de um novo conhecimento, no entanto,

Nem todo jogo é um material pedagógico. (...) o elemento que separa um jogo pedagógico de outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. (ANTUNES, 1998, p. 38)

É importante destacar que todo material pedagógico precisa ser planejado, traçado metas para que haja de fato uma aprendizagem e que a brincadeira ou jogo não seja apenas um passatempo em sala de aula. Galveas (1995) ressalta que

acredita que aprendizagem é um processo subjetivo que ocorre internamente, ou seja, mediado cognitivamente, e não apenas um produto direto do ambiente, ou seja, da interação do indivíduo com seu meio, de suas relações com as pessoas ou de fatores externos aquele que aprende. (GALVEAS, 1995, p. 1)

Esse desenvolvimento cognitivo passa a integrar a criança, quando existe uma interação entre criança e a família e é através desses laços afetivos que se estabelece e desenvolve um fundamental equilíbrio de conhecimento no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, a criança vai adquirir um ensino de qualidade, sem tanta dificuldade em sua aprendizagem, o lúdico deste modo, passa a ser um dos instrumentos educativos inovadores.

METODOLOGIA

O estudo transcorreu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Paraíso do Saber”; para tanto, a escolha do local se deu devido por época do estágio supervisionado na educação infantil, em que se pôde observar a estrutura física, mas infelizmente, a instituição não possui um espaço adequado para que as crianças desenvolvam suas atividades lúdicas com autonomia. Por já termos contato com os docentes e discentes da localidade, pudemos realizar tal feito.

Para a realização da pesquisa foi entrevistada 01 (uma) professora, que atua na turma do 1º ano, da rede pública de ensino do Município de São Sebastião da Boa Vista.

A professora, em sua prática pedagógica, lança mão de ações lúdicas em seu planejamento, motivo de ser escolhida para entrevista, pois, se enquadra na pesquisa sobre cotidiano e atividades lúdicas na perspectiva do docente.

A escolha dessa temática se deu pelo fato de que esta turma de alfabetização já tinha o lúdico como um método que auxiliava o educador na busca de suprir necessidades educacionais, de potencializar a aprendizagem da criança.

Os instrumentos utilizados para coleta de informação que nortearam a análise foram, a princípio, o questionário com perguntas

fechadas e abertas, composto por 6 questões investigativas a respeito da temática, as quais foram aplicadas com intuito de obter conhecimentos das atividades lúdicas desenvolvidas ou não na escola. Sampieri (2013) nos fala que “coletar dados, implica em elaborar um plano detalhado de procedimentos, que nos levem a reunir dados com um propósito específico”. (SAMPIERI, 2013, p. 216)

Vale dizer que “a entrevista tem por finalidade a obtenção de informações sobre um fenômeno, a partir do que pensam os sujeitos envolvidos ou testemunhas do objeto de estudo”. (BRAGA, 2015. p. 80).

DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados foram analisados por meio da pesquisa de campo. No lócus, já mencionado, realizou-se entrevista com uma professora (P1), que atua na referida escola; seu nome não será citado, pois, o intuito é preservar sua identidade. A professora entrevistada apresenta a seguinte característica:

Atua no 1º ano, é formada em pedagogia, trabalha em sala de aula há mais de 29 anos e há mais de quatro anos com a turma do 1º ano.

Após as perguntas relacionadas ao perfil da educadora, foram aplicadas as questões específicas da pesquisa.

O que você entende por lúdico?

P1. “O lúdico é um entretenimento que ajuda tanto o professor como o aluno a se conhecer melhor”.

O lúdico auxilia tanto o professor como o aluno a se relacionar, a exercer atividades que os colocam em confronto com suas atitudes, ações e habilidades, fazendo com que essas relações espontâneas

ou não possam criar um ambiente de entretenimento, alegrias, aprendizagem e ludicidade. Deste modo, o brincar

é um meio que o professor dispõe em aula, para mediar a relação entre os saberes e os alunos, fazendo assim o ensino aprendizagem de forma fácil e prazeroso, despertando a curiosidade natural da criança, a iniciativa de ações e fortalecendo a autoconfiança. Assim Vygotsky (1994) nos reporta que

de uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKY, 1994, p. 81)

Diante disso, podemos observar que o lúdico apresenta um desenvolvimento muito importante no conhecimento da criança, cujo método, aliado a outros, prepara para que a criança possa conviver socialmente, possibilitando a elaboração e avanço de novas aprendizagens, buscando iniciativa para o seu dia-dia, principalmente em atividades elaboradas durante as aulas. Nesse desenvolvimento pessoal, a criança adquire iniciativa e confiança em suas descobertas e fica socialmente envolvida nas realizações da ação educativa, no modo de aprender e agir.

Nessa perspectiva, é necessário que as atividades realizadas pelo educador sejam planejadas e organizadas, dando significado importante sobre o lúdico, para seu conhecimento e sua prática, como forma prazerosa de exercer sua comunicação.

Você acredita que atividade lúdica é importante nas séries iniciais?

P1. “sim, pois leva as crianças a saírem da teoria para ir a prática”

É pertinente ressaltar que a ludicidade tem um papel importante nas séries iniciais, no desenvolvimento cognitivo, social e cultural dessas crianças. As atividades lúdicas nas séries iniciais são fatos que correspondem a um processo de interação, pelo qual ajuda a adquirir a construção do conhecimento de seus discentes.

A autora Maluf (2009) afirma que

Brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos – sem muito esforço – encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagir os comentários nossos semelhantes. (MALUF 2009, p. 19)

Nesta perspectiva, é notório que a brincadeira contribui imensamente para a socialização do indivíduo, ela auxilia no melhoramento dos estudos, pois, a escola torna-se um lugar agradável, onde se estuda sem aprisionar, passando a ser um ambiente onde se esquece das dificuldades. Sem contar que a experiência vivenciada aproxima a teoria à prática, que vai do imaginário ao real.

Portanto, é necessário que educadores e pais sempre possam contribuir para a realização dessas atividades em sala de aula e no seu âmbito familiar, com o intuito de estimular a autonomia da criança, dando a oportunidade para que ela possa criar, pensar e raciocinar.

Em sala de aula, na escola você utiliza atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) como ferramenta de ensino?

P1. “Sim”

A importância do uso de jogos em sala de aula reflete o caminho de ludicidade e prazer no processo ensino aprendizagem; a docente abraça a proposta de que o lúdico pode proporcionar benfeitorias em seu cotidiano de sala de aula e demonstra um cuidado e responsabilidade com este trabalho, pois, há uma preparação e estudo na concretização de ações lúdicas. Assim, Kishimoto afirma

que o lúdico engloba a proposta de jogos, brinquedos e brincadeiras, tendo em vista a grande responsabilidade do educador para alcançar a aprendizagem dos educandos, fazendo-se a integração dos conteúdos curriculares proposto com o lúdico, mas sem negar que todos têm o direito de aprender e aprender com prazer. (KISHIMOTO 2011, p. 13)

As atividades lúdicas precisam ser integradas ao currículo como um conteúdo que venha a auxiliar o educador em sua prática pedagógica, cuja realização o educador tenha a responsabilidade de propor uma aprendizagem diferenciada, buscando o desenvolvimento integral e global de seus discentes. Ainda segundo Kishimoto (1994),

o jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-las dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 1994, p. 13).

Dessa forma, percebemos que o lúdico, inserido no contexto escolar, é primordial para o desenvolvimento da criança, proporciona saúde física, emocional, permite momentos de prazer e alegria e o professor, sabendo que o lúdico (jogos e brincadeiras) é uma ferramenta de suma importância, deve adaptar seu plano de aula com a utilização dessa ferramenta, já que essa prática é importante para se desenvolver em sala de aula.

Em sua opinião, na escola o jogo é um meio de oferecer as crianças um ambiente prazeroso?

P1. “disse que sim, percebemos a diferença quando se planeja nós não perdemos tempo”

O professor é o sujeito no processo educativo e através do planejamento, organiza situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, proporcionando às crianças a possibilidade de

sonharem, escolherem papéis imaginários e sociais, elegerem amigos e colegas nas brincadeiras. Isso é percebido na elaboração dos planos e a professora, na elaboração destes, dialoga, compartilha com outros professores; há dinamicidade e flexibilidade nas ações e o tempo é bem aproveitado.

Para Kishimoto (1994)

o jogo é uma das formas mais favoráveis para construir o conhecimento, possui sempre novidades item necessário para que seja despertado o interesse da criança e ela possa conhecer melhor o seu mundo, faz com que ela, permita e canaliza suas energias, tem a capacidade de modificar uma realidade difícil, possibilitar, liberar a imaginação e proporciona prazer. (KISHIMOTO 1994, p. 111)

Desta forma, o jogo contribui para que a criança conheça o mundo no qual está inserida, de maneira prazerosa e satisfazendo suas necessidades interiores, por isso, usar diferentes estratégias para atrair a sua atenção, principalmente em sala de aula, é um recurso pedagógico significativo no desenvolvimento do aluno.

É imprescindível frisar que os professores sabem da necessidade de planejar uma aula mais dinâmica, buscando o desenvolvimento de seus educandos e assim, seus objetivos serão alcançados de modo satisfatório. “Jamais pensar em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento” (ANTUNES, 1998, p. 36). Assim, cabe aos profissionais compreender que jogos e brincadeiras são recursos capazes de transformar e dar novas experiências de conhecimento aos alunos. No ambiente escolar, o lúdico deve trazer objetivos de qualidade para a educação e quando se fala em jogos, o professor como motivador e produtor do assunto, deve estar preparado para estabelecer ao educando um desafio de qualidade e não de quantidade. Portanto, perceber-se que o planejamento é algo essencial para a construção do conhecimento dos mesmos.

Ao questionarmos:

O lúdico deve ser visto pelo educador como uma ferramenta de conhecimento ou como passa tempo?

P1. “respondeu que passa a ser visto de conhecimento, com isso a culminância de uma aula com os trabalhos lúdicos”

O lúdico reflete a linguagem de nossos tempos e dá vazão às novas formas de aprendizagem e descobertas de conhecimento. O lúdico traz benefícios enriquecedores na educação de uma criança e este não pode ser visto como passa tempo por alguns “educadores”, e sim, como um processo de conhecimento, pelo fato de que a criança aprende brincando. “O lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo”. (ROSA, 2003, p. 40)

Nesse sentido, percebe-se que o lúdico possui influências que trazem grande contextualização da realidade local, onde os jogos e brincadeiras são vistos como forma do aluno compreender melhor e que é uma ferramenta que o professor necessita trabalhar junto com objetivos que trarão resultados significativos para o desenvolvimento do aluno. É importante ressaltar que

quando se trabalha com jogos e brincadeiras com objetividade, o aluno passa a ter um desenvolvimento na aprendizagem, buscando um melhor conhecimento em suas atividades capaz de impressionar, tanto o professor quanto ele mesmo no espaço educativo.

E por fim, indagamos:

Em sua opinião, há dificuldade em trabalhar o lúdico em sala de aula?

P1. “respondeu não, que não existe, pois os trabalhos, jogos ajudam a aprimorar os assuntos propostos”

A professora não apresenta dificuldades em trabalhar com a ludicidade, menciona que através de seus trabalhos em sala de aula, os jogos se fazem presentes de forma espontânea, pois, ajudam o aluno a compreender assuntos propostos no cotidiano da sala de aula.

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regra do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (FRIEDMANN apud SANTOS, 2010, p.3)

Nesse contexto, é importante lembrar que o lúdico traz assuntos que constroem conhecimentos e regras impostas, que ajudam e retratam a realidade social da criança. A partir disso, o contato com as atividades lúdicas traz pontos positivos para a compreensão no cotidiano do aluno; brinquedos educativos, jogos lúdicos e brincadeiras aprimoram qualquer assunto, permitem desenvolver suas habilidades e despertar sua imaginação. Cabe ao professor usar esses jogos como material pedagógico na elaboração das atividades didáticas.

A Professora demonstra ter conhecimentos sobre a ludicidade e o seu grande valor no espaço educacional. Sobre tudo, para a utilização dessa ferramenta é necessário que haja um comprometimento, ou seja, os docentes precisam se planejar, priorizando um ótimo trabalho educacional, de forma mais favorável, com objetivos de proporcionar benefícios na vida da criança. De acordo com Antunes (1998),

em síntese, jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jo-

gos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que preocupou em pesquisar e selecionar. (ANTUNES, 1998, p.37)

O educador como adulto mais experiente, estimula as brincadeiras, facilita a organização dos jogos e compreensão das regras, organiza os espaços internos e externos da escola, nas dificuldades promovem as soluções. O brincar é uma necessidade básica assim como a alimentação, a saúde, a habitação e a educação, assim, os jogos, as brincadeiras, a ludicidade se integram na sociedade e promovem o desenvolvimento do próprio conhecimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que as atividades lúdicas são ferramentas que vêm auxiliar a práxis docente. Mediante o problema enfatizado na pesquisa, foi possível identificar que tal problema não é desconhecido e a professora adequa as atividades de acordo com a realidade educacional, de matérias pré-existentes, que se ajustam ao espaço que a escola possui. Constata-se com isso que, tais hipóteses levantadas se confirmam, uma vez que a ludicidade contribui para a construção cognitiva dos alunos nas séries iniciais.

Em relação aos objetivos propostos pela pesquisa, destaca-se que foram alcançados, pois, a investigação cumpriu firmemente o que se propuseram. Dessa forma, entende-se que a metodologia utilizada foi eficaz para alcançar os procedimentos da investigação e que as bibliografias referendadas nesta pesquisa são de cunho científico, que se tornaram base legal da ciência.

Percebe-se, portanto, que as atividades lúdicas nas séries iniciais são ferramentas que contribuem com a construção do conhecimento da criança, promovendo o desenvolvimento integral e suas habilidades sociais, fortalecendo suas potencialidades e personalidades. Neste sentido, se faz necessário que a escola se torne um ambiente

mais atrativo e prazeroso para as crianças, tendo mais flexibilidade em seu currículo, inserido novas metodologias com o objetivo de preparar crianças para a vida, as quais possam adquirir autonomia para

pensar e agir em prol da sua própria realidade, interagindo e se adaptando as condições sociais que o mundo lhes oferece.

Nessa perspectiva, se pode constatar que a educadora como mediadora de conhecimento tem a função de resgatar o lúdico como ferramenta pedagógica e assim, compreender a importância dessas atividades lúdicas e inseri-las nas suas rotinas educacionais, como um instrumento relevante para o processo de ensino aprendizagem. Quando essa técnica é utilizada de modo adequado, percebe-se que as crianças se dedicam mais, se sentem mais atraídas e mais estimuladas. Então, cabe aos profissionais da educação mudar sua prática e oferecer um ensino de qualidade para as crianças, com o objetivo de tornar as aulas mais atrativas, oferecendo espaços de qualidade com recursos acessíveis, já que se torna necessário que todo professor se mobilize a ir em busca de mudanças inovadoras como a prática lúdica e assim, se propor a trabalhar com métodos ricos em conhecimento, tornando-se mais dinâmico e criativo em sua rotina de sala de aula. Em vista disso, se percebe no ambiente escolar a dificuldade encontrada pela professora, onde o sistema educacional não oferece suporte suficiente para a demanda da escola. Portanto, a educadora faz o possível para transmitir aos seus alunos aulas mais atrativas, oportunizando a eles uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 1998.

_____. C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 12^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro:** desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. São Paulo; Madras 2006.

BRAGA, Hilda Maria Cordeiro Barroso. **Metodologia do Trabalho Científico:**

Procedimento básicos de investigação. São Paulo: Laços 2015.

BRASIL. **Constituição federal, de 05 de outubro de 1988,** Diário Oficial da união, Brasileira, 1988.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 40^a ed. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais:** Educação física Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO: A. M. C. et. al (org.) brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: casa do psicólogo, 1992.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a Criança.** São Paulo: Summer, 1987.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança 1959. Disponível em <http://www.culturalbrasil.org/direitosdacrianca.htm> . Acesso em 4 de ago. 2006.

FRIEDMANN, A **Brincar: Crescer e aprender**, o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

_____, **O Brincar no Cotidiano da Criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALVEAS, E. C. (1995). **Uma Nova Teoria da Aprendizagem**. Consultado em 20/01/2013, disponível em [http://www.saber.digital.net/artigo/uma-nova-Teoriada-aprendizagem].

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogos, Brinquedos e a Educação (org.)**. 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 Ed. Petrópolis,, RJ: vozes, 2009 (a).

ONU. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em: 30 mar. 2013.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Monica M. **Uma**

leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Artigo disponível em <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2Bvygotsks.pdf>. Acessado em 18 mai.2020.

ROSA, Adriana (organizadora). **Lúdico & Alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **METODOLOGIA DE PESQUISA**. 5 ed. Porto Alegre. Penso, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____, Santa Marli Pires (org.). **O lúdico no processo ensino aprendizagem.** 2010. 8 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Tecnológica intercontinental, Asunción, PY, 2010.

_____, S. M. P. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creches.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Eulina Castro de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx> acesso em 05 de abril 2017.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F.D. **Jogo e a Educação da Infância:** muito prazer em aprender, Curitiba: CRV, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZALUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar:** as relações entre a atividade

lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação. Londrina: O AUTOR 2005.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

Josely dos Santos Pereira¹

Kelly do Socorro Ferreira Chaves²

Luiz Claudio de Azevedo Borges³

Oridéa Rodrigues da Silva⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, cuja temática é *a importância da formação docente para atuar com alunos com TEA*, surge com a intenção de discutir a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autismo na rede regular de ensino, que tem sido constante, evidenciando um aumento significativo que precisa de um olhar a cerca de como está sendo feita essa inclusão educacional. Fazer uma análise de como está a formação dos Professores em torno do processo de inclusão desses alunos se torna essencial para identificar a real carência educacional existente, para desenvolver o aprendizado dos alunos com TEA. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação docente na perspectiva inclusiva de alunos com TEA no 3º ano do Fundamental menor, na Escola Padre Jose De Anchieta, em São Sebastião da Boa Vista. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, aplicando o Método hipotético, levantamento bibliográfico documental, pesquisa de campo, questionário e entrevistas com dois professores que atuam em classes com e sem alunos diagnosticados autistas. Os resultados dão luz às hipóteses levantadas e comungam com uma formação e qualificação desses profissionais. Os resultados apontam a necessidade de criação de políticas públicas educacionais voltadas para a implementação da política de inclusão de alunos com TEA, tendo em um dos enfoques a formação continuada dos Professores, para capacitá-los adequadamente e proporcionar uma Educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando com TEA.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Formação Docente. Prática docente

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitos educadores têm se surpreendido com a presença de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), matriculados na rede pública do ensino regular, surgindo assim, o interesse em pesquisar a temática, analisando as questões que envolvem a formação do Professor nesse processo educacional, para que haja um olhar em torno desses alunados. Já que não existem muitos estudos nessa área em São Sebastião da Boa Vista, faz-se necessária a iniciação do despertar na sociedade para aceitação do diferente, movendo assim, o direito para todos usufruírem de uma Educação de qualidade.

A escola inclusiva é aquela que expande o espaço para todos, incluindo as que apresentam necessidades especiais. As crianças com deficiência têm direito à Educação em escola regular e no convívio com todos os alunos, a criança com deficiência deixa de ser segregada e sua acolhida contribui para a construção de uma visão inclusiva.

O princípio de inclusão parte dos direitos de todos à Educação, independentemente das diferenças individuais, inspirado nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perceptiva de Educação Inclusiva de 2008. Os gestores devem saber o que diz a Constituição, mas principalmente, conhecer o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial de frequentar ambientes educacionais inclusivos.

O aluno autista tem suas peculiaridades no processo de ensino/ aprendizagem, requer técnicas pedagógicas específicas para o seu desenvolvimento escolar, assim sendo, isso não pode ocorrer de qualquer maneira, existem técnicas que são necessárias para que o professor desenvolva em sua prática. Dessa forma, ressalta-se a importância

do desenvolvimento de estratégias pensadas e criadas para as características de cada aluno, considerando as diferenças entre cada discente. Se assim for, não se olhará para a pessoa com deficiência como alguém incapaz, mas como um indivíduo que necessita de cuidados especiais de acordo com suas necessidades.

Diante disto, levantamos a seguinte pergunta: *será que os Professores possuem formação adequada para fazer a inclusão dos alunos com TEA no âmbito escolar?*

Sendo assim, objetivamos analisar a formação docente na perspectiva inclusiva de alunos com TEA, no 3º ano do Fundamental menor, na Escola Padre Jose De Anchieta, em São Sebastião da Boa Vista. Descrever as características do Autismo e sua historicidade, identificar os respaldos legais dos autistas, compreender o papel do professor na formação do aluno autista são os norteadores da pesquisa. Percebe-se que vários docentes não possuem formação adequada para incluir uma criança com autismo em sua turma, com isso, o desespero e o medo tomam conta de sua prática pedagógica.

Situando assim, levantamos a seguinte hipótese: *Os professores não possuem formação docente adequada para serem protagonista desta inclusão.* Neste sentido, Xavier (2002) considera que

a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

As instituições de ensino precisam ter como compromisso a formação continuada dos professores, para que estes possam estar aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino que inclua discentes com autismo.

Ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos. Haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão. (CUNHA, 2012. p. 22)

Dessa forma, não importa se a criança irá aprender nitidamente o que o professor quer ensinar, ela não estará refém a aprender a codificar signos, mas estará aprendendo o ideal para seu desenvolvimento físico, social, cultural e emocional e isso é fundamental para as crianças com TEA.

REFERENCIAL TEÓRICO

O autismo nos coloca diante de situações desafiadoras, em relação ao processo de ensino aprendizagem. Sabe-se que cada aluno autista possui suas especificidades, pois as variações desse transtorno variam imensamente, tanto em relação em nível de desenvolvimento quanto em idade.

O autista caracteriza-se pela inflexibilidade no seu modo de ser, por rotinas que se repetem diariamente, com forte resistência a mudanças. Como é comum a criança com esse transtorno apresentar inflexibilidade e apego as rotinas, ao ingressar na escola, sofre um embate com o ambiente escolar, por ser totalmente diferente de sua rotina diária. Diante dessa situação, o professor precisa conhecer as características de um aluno autista como cita Fernandes (2016:

O conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo que o professor contribua para o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em Educação Especial inclusiva ou em TEA, o professor pode fazer muito pelas crianças, desde que tenha conhecimento sobre o assunto e seja provido de amor, paciência e dedicação. (FERNANDES 2016, p.8)

Vale ressaltar que ao ingressar na escola, o aluno autista precisa encontrar um professor que esteja apto a atender suas necessida-

des. Sendo que não pode ser qualquer professor, pensa-se que uma das maiores dificuldades na adaptação de alunos autistas no ambiente escolar é a falta de professores que não têm formação adequada, não conhecem as características do aluno e também não são providos de amor e dedicação. Mesmo estando no ambiente escolar, os alunos com necessidades educacionais especiais sentem-se excluídos, pois, o professor não sabe como trabalhar esses discentes em sala de aula. Prieto (2006) assevera que

a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade de ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciados pelos alunos com necessidades educacionais especiais. (PIETRO 2006, p.57)

Nesse contexto, é necessário que o professor seja apto a proporcionar um ambiente que estimule e facilite a aprendizagem do aluno autista. A função do professor não é apenas desenvolver no aluno o ensino científico, mas criar condições para que o aluno se desenvolva em seus aspectos sociais, cognitivo e efetivo. Vale lembrar que, quando o aluno autista ingressa na escola, significa que haverá mudança em sua rotina e esses alunos têm muitas dificuldades na sua adaptação. Nessa direção, Vygotsky assinala que

a criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento e, conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mais ainda em função de certos ciclos ou períodos do desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam por sua vez a relação do homem com o meio. (VYGOTSKI 2004, p.289).

Dessa maneira, a pessoa com autismo tem muitas dificuldades para se socializar, o contato social é sempre prejudicado. Existem variações no contato com os aspectos sociais, não é uma escolha das crianças com TEA estarem sozinhas, muitas vezes, elas buscam conta-

tos sociais, porém, não conseguem sustentar. Dificuldade na troca de olhar com pessoas, inclusive da própria família é um dos problemas mais comuns.

O aluno com necessidades especiais não é um ser solitário compondo uma música que só ele ouve. Ele faz parte de uma orquestra, cujo maestro é o seu desejo, pois é para este que ele sempre olha. E o professor? O professor é o músico que dar vida ao ritmo que sustenta a música até o final. (CUNHA, 2010. P. 16)

Por esse motivo, a formação continuada para professores de alunos com TEA na rede pública de ensino é fundamental, para que esses educadores possam ter estratégias pedagógicas para desenvolver um excelente trabalho de ensino e aprendizagem com esses educandos, que precisam de mais atenção.

Para ensinar a turma toda parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação a capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (MANTOAN, 2015, p.71).

A dificuldade que o professor enfrenta em sala de aula é grande, muitos deles não têm apoio técnico pedagógico, as salas de aulas são ambientes pequenos e muito lotados. Essa situação dificulta o trabalho pedagógico em sala de aula, quando se tem um aluno autista incluso, muitas vezes o desespero é maior, resultando em isolamento desse educando estar em sala somente por que é direito dele, mas na realidade, não está acontecendo a inclusão como deveria.

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregadas de sentimento de impotência angustia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/ fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança. Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno essa é uma atitude absolutamente compreensível embora seja importante alguns cuidados. (BELIZÁRIO; CUNHA, 2010, P. 22).

Nesse contexto, é importante que o professor que assume uma turma com aluno autista, seja conhecedor de suas características, de suas especificidades e potencialidades, pois estes são muito capazes de ter um bom desempenho, não somente no estudo científico, como de socialização, etc. Por isso, há a necessidade de formação para professores desses alunos.

Segundo Mello, Andrade e Dias (2013)

“dizer que a pessoa com necessidades especiais tem direito a educação de qualidade não significa dizer que esse direito está garantido simplesmente ao se colocar uma carteira a mais na sala de aula”. (Mello, Andrade e Dias 2013, p.99)

No caso do autismo, pensa-se que o desafio para o professor é ainda maior. Quando o professor possui uma capacitação para trabalhar com turmas de inclusão, ele consegue desenvolver um bom trabalho.

O educador capacitado tem uma nova visão sobre o desempenho de seu alunado, sabe que cada um tem sua especificidade, e que no seu tempo consegue aprender. Para Mello, Andrade e Dias (2013), “há a necessidade de se planejar o ensino de modo detalhado e individualizado, o que constitui em si um grande desafio dentro do ambiente escolar”. Para trabalhar com alunos autistas, são necessários métodos específicos que facilite o seu aprendizado, pois eles são capazes de aprender.

Não se pode colocar um aluno com TEA em sala de aula se não tiverem os recursos necessários que desenvolvam seu aprendizado. O professor que tem uma formação adequada para ensinar os autistas saberá construir materiais pedagógicos de acordo com a especificidade de seu aluno. O aluno autista precisa ser compreendido como um ser social.

Quando se trata do ensino de crianças autistas no âmbito escolar brasileiro, pode-se perceber um campo complexo e complicado de se lidar, haja vista que existe uma série de implicações que impedem de fato a inclusão na maioria das escolas públicas, como a ausência de incentivo e investimentos governamentais, assistência e parceria de todo o corpo pedagógico, formação do professor ou até mesmo a ideia de que crianças autistas não aprendem. Por isso, há uma angústia de muitos docentes ao receberem a responsabilidade de educar crianças autistas.

No entanto, mesmo diante de tantos contrapontos, é necessário que o professor busque alternativas que podem ser encontradas através de um bom planejamento, que vise atender essa necessidade. Neste sentido, a prática pedagógica necessita propor o entrelace das relações sociais junto às estratégias de ensino no contexto da sala de aula, na qual o professor deve considerar todas as particularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois a partir desse conhecimento, o docente terá indicadores de como materializar as práticas pedagógicas, a fim de possibilitar as aprendizagens desse aluno no contexto da escola inclusiva.

No Brasil, Segundo Santos et al. (2013), o ensino para crianças autistas necessita avançar, pois a não aceitação ainda é grande por parte das escolas. Deste modo, recomenda-se que as práticas pedagógicas sejam respeitadas e desenvolvidas, com base nas limitações de cada criança, mas nunca deixando de incentivar a superação do aluno com autismo.

SANTOS et al. (2013) aborda a necessidade de uma boa metodologia para o aluno autista, com a qual as salas de aulas devem desenvolver os conteúdos e também ter número de alunos reduzidos, facilitando a assistência para o professor que tem um aluno autista incluso, pois é importante a criação de rotinas de trabalho, como ar-

rumação da sala, formas de escrever no quadro, ainda é preciso um ambiente calmo e sem agitação, pois mudanças bruscas no ambiente podem irritar a criança autista.

Crianças com autismo possuem uma restrição ao domínio da linguagem, em contrapartida, têm também uma percepção visual muito apurada, por isso, é imprescindível que o professor selecione atividades e métodos visuais concretos. Se forem dadas instruções muito longas, o ideal é que se faça por meio de estímulos visuais e não verbais, pois os autistas têm dificuldades em sequências verbais.

Segundo Orrú (2007), o método TEACCH é um método educacional fundamentado no comportamento, que é utilizado para o treino do indivíduo, de acordo com os comportamentos apresentados, de forma exploratória adequada, seguindo instruções aplicadas previamente, dando seguimento com a avaliação do comportamento, a qual faz uso da observação direta com registros sobre os comportamentos apresentados e a frequência que dos mesmos.

O método TEACCH utiliza estímulos audiovisuais visuais e audiocinestésicos visuais² para produzir comunicação [...] A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinha, porém, com o uso do recurso visual (ORRÚ, 2007, p. 61).

Outro método existente é o ABA – Análise aplicada ao comportamento, que segundo Cunha (2014), é uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, cuja prática é objetivada na observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e aprendizagem do indivíduo, que visa mais a mudança de comportamentos específicos do que os comportamentos globais apresentados.

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas.

Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendentes tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2014, p. 74).

Entre os métodos de educação comportamental há também o PECS, que segundo Cunha (2014), o método objetiva estimular o aprendiz autista com baixo nível comunicativo³ a comunicar-se através da percepção que ele mesmo pode alcançar bem mais rápido as coisas que almeja, fazendo uso de figuras. Tal sistema não necessita de materiais caros, pois usa apenas cartões, podendo ser utilizado em qualquer ambiente para organizar a linguagem não verbal com crianças ou adolescentes que não falam.

Tanto os métodos TEACCH, ABA e PECS têm foco comportamental⁴, os quais segundo Cunha (2014), visam a promoção da independência para o desenvolvimento do autista.

Há o programa Son-Rise, que de acordo com Cunha (2014), em seu conjunto apresenta técnicas e estratégias, que visam à interação espontânea e o relacionamento social. Através do programa Son-Rise, os pais e professores aprendem de forma satisfatória com a criança autista, buscando assim, o desenvolvimento cognitivo e emocional da mesma. Programa Son-Rise procura ir até a pessoa com autismo. Propõe ser uma ponte entre o autista e o cotidiano. Interagindo a partir dos seus afetos, o vê como um ser que precisa ser amado e compreendido com base em sua realidade, para que possa haver comunicação e interação social (CUNHA, 2014, p. 76).

Daí a importância de os profissionais serem capacitados para executar este trabalho, terem um olhar sensível para perceber o que de fato funciona e pode auxiliar no processo de aprendizagem dessas

crianças, pois, os alunos autistas necessitam ser analisadas criteriosamente, as alterações depois de cada contato, que se deve registrar tudo detalhadamente, para gerar novos planejamentos e análise das estratégias utilizadas. Infelizmente, nossos profissionais de escolas públicas ainda enfrentam esse desafio de não saberem como lidar por conta da carência na formação profissional ou conhecimento sobre o assunto.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem finalidade básica estratégica, com objetivo descritivo e exploratório, com uma abordagem qualitativa, método hipotético dedutivo e elaborado por procedimentos metodológicos bibliográfica, documental, pesquisa de campo, questionário e entrevistas.

A abordagem qualitativa norteou o desenvolvimento do referido artigo. De acordo com Mynaio (2010, p. 47), a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que “tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”.

No referente a pesquisa qualitativa, Mynaio (2010) diz que este tipo de método procura “desvelar” processos sociais que ainda são poucos conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo e indicação final proporcionar a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado”

Como procedimentos metodológicos, utilizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica, por meio dela foram analisados livros, revistas especializadas e artigos publicados na internet, com a finalidade de conhecer sobre as diferentes contribuições científicas sobre o tema. Segundo Santos (2004, p. 20), a pesquisa bibliográfica “é aquela que é

desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...].

Foi feita também uma pesquisa documental, cujo material averiguamos as leis que amparam os direitos legais dos autistas. De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

A Pesquisa a Campo foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José de Anchieta, localizada no Município de São Sebastião da Boa Vista, situado na Avenida das Acácias, Bairro Centro.

Segundo Gonsalves (2001),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (Gonsalves 2001, p. 670)

A escolha da Instituição se deu por ser uma escola modelo do município e possui o maior número de alunos autistas no ensino regular no Município.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do município de São Sebastião da Boa Vista, que ministram aulas em turmas com alunos autistas diagnosticado e turmas que não há alunos com autismo diagnosticado com TEA. São professoras distintas e bem quistas, desde modo, poderemos fazer uma antítese de ideias.

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações que nortearam a análise foi um questionário elaborado com 09 perguntas abertas, direcionadas às professoras e abordam a formação profissio-

nal, conhecimento sobre o autismo, os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho com os alunos com TEA, como os alunos são recebidos pela instituição e o processo legal de matrícula, qual a posição e entendimento da escola com os alunos que são diagnosticados com TEA e a funcionalidade das salas de AEE, atendimento educacional especializado na instituição e a parceria com o professor.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. (LAKATOS, 2007, p.203).

As entrevistas aconteceram no turno da tarde, em dias diferentes um do outro, com a utilização de gravador de voz do celular.

Ribeiro (2008) trata a entrevista como

a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, p. 141)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Cunha (2014, p.101), “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalho com a inclusão e na inclusão”. Nesse contexto, há necessidade de formação continuada para professores que atuam na rede regular de ensino, ter o conhecimento e compreender a importância da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, para poderem ter condições necessárias de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Não podemos também deixar de mencionar a família nesse contexto de inclusão, que tem grande importância nesse processo.

SILVIA (2003) aponta que no trabalho de inclusão é preciso envolver também a família como coparticipante no apoio ao aluno, possibilitando assim um trabalho integrado entre escola, família e profissionais. A parceria entre escola inclusiva e família é fundamental no processo de inclusão, a fim de quebrar barreiras na participação e inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais (RODOVALHO, 2005).

Dessa forma, a inclusão escolar é um processo necessário para uma reflexão que nos coloca como sujeitos responsáveis e envolvidos com esse tema, que nos leva a compreensão da importância que cada esfera deve exercer o seu papel nas escolas e na sociedade.

Seguimos então com as perguntas:

Para você o que é o Autismo?

B1. *“É um transtorno do espectro autismo, esse transtorno se desenvolve gravemente no qual prejudica a capacidade da criança se comunicar e interagir”*

B2. *“O autismo é algo que ainda é um leque pra ser desvendado, porque pra nós que trabalha ensino fundamental menor, eu acredito que o autismo é algo que deve ser estudado e pensado melhor, porque nós ainda somos leigos ainda nessa área do autismo”.*

Atualmente, o autismo é definido como

[...] transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011, p.37).

O TEA passou a ser compilado a outras condições com as quais apresenta similaridades, sendo que o conjunto dessas condições foi denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). De

acordo com a 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID 10, OMS, 2000), os TGD são compostos pelas seguintes categorias diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outros Transtornos Desintegrativos da Infância, Transtorno de Hiperatividade associado a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperge, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado. Na décima revisão da Classificação Internacional de Doenças – CID 10 o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento, assim se apresenta e caracteriza-se de acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008):

os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram classificados como um grupo de alterações, caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo. (TAMANAHA, PERISSINOTO E CHIARI, 2008, p.4)

Você realizou alguma formação continuada para atuar com alunos autistas?

A formação continuada para os professores é essencial e lhes dará suporte para analisar a situação dos educandos, de acordo com a situação de cada um. O professor terá um posicionamento crítico e conhecimento para elaborar atividades pedagógicas, adaptando materiais ao seu plano de aula para atender os alunos autistas.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas

da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Sendo assim, é indispensável que os profissionais da educação estejam embasados legalmente da legislação vigente, que guia a educação e o fazer pedagógico. E ao analisarmos as respostas das professoras sobre formação continuada para atuar com os alunos autistas, é possível observar que não participam de formação continuada. Não possuem formação adequada para trabalhar na inclusão com aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista).

A Formação continuada do Professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometido com a qualidade do ensino que nesta perspectiva devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos com necessidades educacionais especiais (Prieto 2006, p.27)

O professor é o principal mediador, que precisa ter um olhar mais afundo da realidade que cerca seu aluno, levando em consideração em qual contexto está inserida sua realidade e o que ele pode fazer com que o aluno com TEA aproxime da sua ZDP.

Assim, Vygotsky (1997), diz que a relação à pessoa com deficiência – incluindo-se o autista, por meio de situações dialógicas com significado cultural e não com o foco na deficiência. Assim, é possível que o aluno com deficiência se aproprie do saber escolar e se humanize.

“É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia” (CUNHA, 2012, p. 53). O professor deve focar na capacidade de conseguir fazer com que o aluno desenvolva suas habilidades, mesmo com suas limitações, mas para isso, precisa ser um professor pesquisador, buscar se atualizar e isso se faz necessário na atualidade. Libâneo (2004) vem reforçar a ideia de que, só com a formação continuada é

que ocorrem mudanças na prática docente, à medida que o professor desenvolve a capacidade de perceber suas dificuldades e busca caminhos para superá-las, utilizando-se do senso crítico por meio da reflexão/ação.

O educador deve possuir algumas qualidades, tais como: compreensão da realidade com a qual trabalha comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnica profissional (LUCKESI, 1990, p. 115).

Você usa recursos didáticos adaptados para o aluno com TEA?

B1. *“Sim, nós trabalhamos com atividades imprimidas para desenvolver a coordenação motora, a oralidade ne no caso, e também os materiais sensoriais para acalmar a criança”*

B.2 *“Não, até porque não tenho no momento aluno com autismo”*

Há uma necessidade que os profissionais envolvidos na área da educação trabalhem com ações motivadoras junto aos seus alunos autistas, tais como: proporcionar confiança e interesse através de um bom acolhimento, oferecer carinho, cuidado e atenção necessária, oportunizar um local de confiança para se expressar e interagir com o meio. Neste sentido, Silva (2012) nos diz que “o professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área, com amor, dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança autista” e ainda, que

procure saber quais são os maiores interesses do aluno com autismo e prepare materiais e atividades com esses temas. Isso fará com que ele se sinta mais estimulado a aprender, além de melhorar o vínculo entre o aluno e o professor. Sempre que possível utilize o máximo de material visual ou concreto, mostre figuras e gravuras no decorrer das explicações, e proporcione aos alunos vivências práticas, em que ele possa experimentar as coisas. (SILVA, 2012, p.114).

Como se dá o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, incluindo os autistas?

O capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos assegura que não é mais permitido que as escolas rejeitem a matrícula de um aluno autista. Sendo assim, as escolas de ensino regulares, além de aceitarem o ingresso do estudante, devem efetuar uma Educação Inclusiva, que esteja de acordo com as especificidades dos alunos, não esquecendo de envolver a família nesse processo.

A Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e aos serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Para todos os sentidos, esta lei também deixa claro que a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL, 2012).

Nessa direção, os autistas têm direito de estar nas escolas e precisam ser integrados as salas regulares de ensino, para usufruírem dos seus direitos e a inclusão começa na matrícula. Uma escola precisa se adequar e ofertar um espaço onde os alunos autistas se sintam amados, respeitados, recebendo igualitariamente as mesmas oportunidades de ensino, para se desenvolverem integralmente, assim como os demais alunos.

A escola foi preparada para a inclusão (pessoal infraestrutural e pedagógica)?

P1. *“Olha aqui na escola nós temos uma sala multifuncional né, que atende por uma escala assim, tem um dia que eles atendem, só que assim, a criança vem pra sala e ela passa algumas horas, é uma questão de uma hora, hora e meia, onde vai ser desenvolvido também trabalhos com coordenação motora, entendeu?”*

P2. *“Não ela é estruturada no meu ponto de vista em termos de acolhimento e estrutura agora em orientação pedagógica nós não temos essa orientação porque não temos especialistas na área pedagógica atuando na escola”*

Com a Declaração de Salamanca, proclamadas as necessidades das pessoas com deficiência terem acesso à educação. Abenhaim (2005) fortalece essa afirmação, quando proclama que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (ABENHAİM 2005, p.43).

Dessa forma, as instituições escolares devem fazer adaptações em todos os aspectos sejam eles físicos, pessoais e/ou funcionais. Uma das adaptações que de fato mostra que a escola está sendo inclusiva, é quando ela faz adaptações no seu currículo escolar, para atender as necessidades dos alunos com TEA e é importante que a equipe pedagógica não altere o que está sendo ensinado, mas que adapte o conteúdo da melhor forma possível, para que o aluno compreenda o que está sendo ministrado. Para Cunha (2012), é indispensável que o currículo extrapole as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas, transformando a necessidade do aluno em vontade de aprender.

A escola possui sala de AEE (Atendimento Educacional Especial)?

Você participa e acompanha o planejamento das atividades da sala da AEE?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é feito nas salas de SEM (sala de Recursos Multifuncionais).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 21-22)

Fávero (2004) nos fala que o atendimento educacional especializado, que é trabalhado nas salas de recursos, tem um papel fundamental para o trabalho inclusivo e ressalta que, tal atendimento não pode ser feito isoladamente na sala comum, confinando em salas que afastam durante todo o tempo dos demais alunos, pois, o AEE deve ser oferecido como forma complementar no ensino comum.

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais têm assegurado na Constituição Federal de 1988 o direito à escolarização, realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola, onde estejam matriculados. (OLIVEIRA, GOTTI e DUTRA, 2006)

É na sala de recursos, onde se deve trabalhar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos atendidos, ou seja, o local vem para somar com o ensino regular, não para desenvolver atividades da sala regular, mas trabalhar as habilidades do educando.

Segundo Cunha (2014),

a educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. (CUNHA, 2014, p. 32).

Sendo assim, a sala de RM é de grande importância, no entanto, não se deve abandonar o convívio social na sala de ensino regular, pois, a inclusão e a socialização trabalham alinhadas, para que o processo inclusivo se desenvolva, com o objetivo de ordenar a melhor metodologia para alcançar a aprendizagem do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de crianças autistas nas escolas regulares é uma realidade que precisa ser encarada com responsabilidade e competência pelas instituições educacionais e é desafiadora, demandando do professor o conhecimento e a incorporação de estratégias interventivas que se mostrem eficazes.

De acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa, as professoras demonstraram que possuem conhecimento superficial sobre o TEA, em alguns momentos, sentem-se despreparadas para trabalhar com a inclusão.

Nesse sentido, o presente estudo reafirma a importância de programas de formação de professores, para a implementação da política de inclusão de alunos com TEA no ensino regular. No entanto, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública; essas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém, não suficientes. Isso vai muito além de ter as leis meramente no papel, elas precisam de fato serem executadas e é fundamental um maior comprometimento em todas as esferas governa-

mentais, da família, comunidade e, principalmente, do professor, que por sua vez se torna um ator principal dessa ação educativa, sendo um professor inovador, pesquisador, comprometido com a educação.

Todavia, o professor precisa de seus atores coadjuvantes, para obter um resultado satisfatório. Ele sozinho pode até conseguir uma pequena parte da inclusão, porém, o resultado seria muito melhor com apoio de todos. Os alunos com TEA têm o direito de não só acessar a escola, mas também ter acesso, permanência e sucesso escolar, como qualquer outra criança.

Dessa forma, a pesquisa confirma a hipótese levantada, que os Professores não possuem formação adequada para fazer a inclusão dos alunos com TEA no âmbito escolar, não estão preparados como deveriam estar.

Em virtudes dos fatos, mais pesquisas como esta precisam ser realizadas em São Sebastião da Boa Vista.

Trabalhos que discutam este assunto, necessitam ser publicados, para que a população boavistense possa se informar, refletir e compreender melhor sobre o autismo e sobre inclusão.

Que essa pesquisa possa servir como suporte para criação de políticas públicas educacionais voltadas para as implementações da política de inclusão de alunos com TEA, tendo em um dos enfoques a formação continuada dos Professores, para capacitá-los adequadamente e estes poderem proporcionar uma Educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando com TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001.** *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.* Brasília, 2001.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica .** Brasília, 2001.

_____. MEC. SEESP. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros.** Diretrizes n. 4, Brasília, 1994a.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 26 jul. 2019.

_____. Lei Nº 12764 de 12 de Dezembro de 2012. **Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 20/07/2019

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.** 2008b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. Resolução n. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação*

Inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

MARQUEZINE, M. C. Formação de profissionais professores de educação especial - deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso. 2006.

Mello, Ana Maria S. Ros de. **Guia do autismo prático**. Segunda edição: Novembro de 2001

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Educação ESPECIAL: **história, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente**. Baauru, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID 10). 10. ed. São Paulo: EDUSP.

Ana Cláudia da Silva Pereira e outros.
(Organizadores (as))

Rodrigues, D. (2003). **Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade.** Porto: Porto Editora.

RODOVALHO, J.X. Ensino especial e educação inclusiva: direito dos portadores de necessidades educativas especiais. *Revista Científica Ciência e Cultura*, n.2, p.77-85, 2005.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, A.C. Escola e família: uma parceria em prol da escola inclusiva. Fórum Crítico da Educação - *Revista do ISEP*, v.1, n.2, p.41-55, 2003.

SILVA, M. (2011). **Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva.** Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.

TAMANAHHA, Ana Carina; Perissinoto, Jacy; Chiari, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* V.13 n.3 São Paulo 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>. Acesso em: 03/02/2020.

Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de Defectología.* Madrid: Visor.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DE ALUNOS RIBEIRINHOS: UM OLHAR SOBRE A CULTURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luiz Claudio de Azevedo Borges¹

Luziana Vieira Pantoja²

Sulivana do Socorro Costa Vinhas³

Vanete Campelo da Silva Monteiro⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O espaço da escola é feito de descobertas e aprendizagens. Desse modo, o contexto que envolve a escola é composto de diversidades culturais, que transformam e influenciam diferentes dimensões, econômicas, sociais, culturais, políticas e histórica. É nestes espaços que o ensino aprendizado ribeirinho acontece, onde os professores experimentam todos os dias o desafio de atuar em localidades ribeirinhas com pouca infraestrutura, falta de materiais didáticos e alunos com dificuldades no aprendizado. O foco desta pesquisa é a realidade ribeirinha e como são submetidos os professores e a escola dentro desse contexto, que têm em seu cotidiano uma cultura enraizada de contextos histórico que precisa ser valorizado. Este estudo se utilizou do estudo de caso e procurou enfatizar como funciona o dia a dia das escolas ribeirinhas, como os professores destas localidades trabalham para vencer as dificuldades dentro e fora das salas de aula, como está sendo implantada a BNCC dentro dessa realidade, e o que os teóricos que fundamentam a pesquisa, sintetizam sobre os saberes culturais trazidos para essas escolas.

Palavras-chaves: Educação Ribeirinha. Prática Pedagógica. Cultura Ribeirinha. Escolas Ribeirinhas. BNCC.

INTRODUÇÃO

A educação, ao longo do tempo, vem passando por muitas transformações, trazendo para o contexto dos alunos ribeirinhos situações em que a educação e a cultura são compreendidas, como “campos contextuais à emersão da cartografia, vistas como territórios de tensões, diálogos, conflitos, apropriação e construção de identidades” (OLIVEIRA, 2018), mas que também, através do meio, humanizam-se e constroem sua própria cultura, que os identifica como ribeirinhos

que vivem a beira dos rios da Amazônia e que, as atividades desenvolvidas passam a formar hábitos, costumes, valores, crenças e modo de viver dos moradores da ilha e através deles conseguem escrever a história de vida.

A partir deste contexto, a “Educação de Alunos Ribeirinhos: a cultura e a formação de professores”, surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa, partindo da necessidade de entender por que os alunos ribeirinhos possuem dificuldades no processo de ensino aprendizagem?

Com isso, procuramos responder as respectivas hipóteses: se as dificuldades dos alunos estariam na prática que os professores desenvolvem em seus planejamentos; se as práticas dos professores abrangem as experiências do cotidiano desses alunos.

Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a prática pedagógica aplicada pelos professores que trabalham na localidade ribeirinha pesquisada; como esses saberes são compreendidos nas práticas desses professores. E através dos objetivos específicos, buscamos identificar a relação da escola com a cultura manifestada pelos discentes ribeirinhos; compreender o cotidiano ribeirinho como conteúdo no processo de ensino aprendizagem entre professores e os discentes; analisar o que os teóricos propõem para a educação ribeirinha e suas especificidades, tentando responder as questões norteadoras, baseando-se no que os teóricos “Paulo Freire e Ivanilde Oliveira” propõem para o desenvolvimento dos saberes das comunidades ribeirinhas.

Serão utilizados como instrumentos de coletas de dados o método de estudo de caso, por se ter um conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados da escola e da vida da comunidade, dos processos de ensino, as idas e vindas dos professores e alunos nos tra-

jetos por onde os barcos escola percorrem pelos rios marajoaras e os desafios enfrentados pelos docentes, dentro e fora das salas de aula.

O lócus da investigação: uma escola rural/ribeirinha, localizada no município de São Sebastião da Boa Vista/Marajó/Pará. As coletas de dados serão realizadas por meio de questionário e observação, com 2 professores do 3º ano do fundamental I.

A análise dos dados produzidos pela pesquisa será desenvolvida durante toda a investigação, por meio de teorizações progressivas, em um processo interativo com a coleta de dados, pois, em estudo qualitativo “o jeito certo para analisar dados é fazê-lo simultaneamente com a coleta de dados” (TRIVINOS, 2009, p. 175).

Sem dúvida, sem análise contínua os dados podem não ter foco, assim, a coleta e a análise de dados acontecerão simultaneamente dentro e fora do campo.

Os dados coletados também serão analisados a partir da definição de categorias de análise, que emergirão do referencial teórico adotado na pesquisa e na investigação empírica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem um significado muito importante para nossas vidas e na construção de novos conhecimentos, a partir da realidade a qual nos é imposta. E através das leituras e reflexões acima citadas, buscamos analisar e compreender os significados desses saberes para alunos e moradores, conhecer as dinâmicas aplicadas pelos professores em suas práticas educativas, buscando entender a relação entre os saberes tradicionais e os novos, que são produzidos na comunidade ribeirinha.

Sabe-se que a escola é um espaço universal dinâmico e vive em constante mudança, por isso, precisamos questionar e refletir so-

bre as práticas que são aplicadas, para que estes espaços sejam de aprendizado.

Vygotsky (1991, p. 34) diz que “o aprendizado decorre da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. E na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. O autor define que a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente é chamada de experiência pessoalmente significativa. Por isso, o indivíduo necessita ter contato com os outros.

Neste contexto, a educação em diversos ambientes, tem sido tema de muitos trabalhos e como a forma de ensinar é disseminada nesses lugares. Todavia, gostaríamos de falar sobre uma realidade bem específica, que é o ensino nas escolas ribeirinhas e a difícil arte de trabalhar com uma realidade, na qual não se tem uma infraestrutura adequada para ensinar. Todos os dias, somos confrontados a trabalhar em salas de aula cheias de crianças, viagens de barcos apertados, com poucos recursos didáticos, professores desestimulados, outros que ainda não concluíram suas formações.

Essa realidade para as escolas ribeirinhas é um fator que contribui negativamente no alto índice de mau desempenho escolar entre as crianças, que precisam frequentá-la.

A escola para estas localidades, apesar de tudo, ainda é a esperança para muito país que acreditam na educação; a escola seria a única forma de trazer para sua comunidade melhorias e desenvolvimento econômico, haja vista que muitos deles dependem da pesca (peixe, camarão) e do extrativismo (açaí, extração de palmito e madeira) para o sustento da casa.

Barreira (2007) afirma que este “caboclo/ribeirinho, camponês da Amazônia, possui uma singularidade construída e reconstruída neste amplo contexto que envolve terra, floresta e água”.

Esta singularidade oferece uma gama complexa e rica de fatos, apresentando uma realidade prenhe de significados sociais. Principal ancestral os “índios das águas” possuidor de um capital social que torna parte de um agrupamento humano bem-sucedido nos seus processos adaptativos. A adaptação é constituída na compreensão correta da relação entre o tempo de abundância e o da escassez principalmente, na articulação do meio ambiente com o “ciclo das águas” (BARREIRA, 2007, p. 12).

As pessoas que vivenciam o cotidiano amazônico retiram seus sustentos das águas, da floresta, caracterizando assim, uma autossustentação, ligada ao tempo da própria natureza. Ou seja, a caça, a pesca e outros tipos de trabalho que estas pessoas venham a realizar, dependem antes da natureza.

Neste contexto, muitos pais de alunos e os próprios alunos cultivam e colhem o açaí e, muitos desses açaizais foram plantados naturalmente, é o principal meio de sustento tanto alimentar como econômico, que na safra movimenta 100% da economia dessas famílias. Na época do açaí, também chamada de safra, é o período mais esperado pelas famílias; nessa estação que as famílias se reúnem para apanhação do açaí, o chamado “ouro preto”, que vai do começo de agosto até o fim de dezembro. A apanhação do açaí movimenta muito dinheiro e as famílias conseguem recurso financeiro para compra de objetos, roupas, calçados entre outros.

De acordo com o contexto acima citado, também fazem parte outros fatores que contribuem para evasão das salas de aula, como a falta de incentivo dos familiares, professores desestimulados, falta de materiais adequados e necessários no auxílio de um aprendizado melhor falta de merenda, local inadequado para o funcionamento da escola. Segundo Azevedo (2011, p. 27), o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes de ensino público, pois, as causas e consequências estão ligadas a muitos fatores como social, cultural, político e econômico,

como também a escola os professores têm contribuído a cada dia para os problemas se a gravar, diante de uma prática didática ultrapassada.

Os transportes escolares também contribuem para a evasão escolar, pois são barcos pequenos e desconfortáveis os quais não transmitem segurança para as crianças, causando medo e preocupação para as mães que têm filhos pequenos, para frequentar a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Outro motivo refere aos condutores que, muitas vezes, são os próprios alunos, filhos dos donos do barco (barqueiro) e menores de idade.

A vida cotidiana dos moradores que vivem nas ilhas às margens dos rios e igarapés tem atividades diárias como “lavar roupas, fazer comida, pescar, caçar, catar açaí, estudar, criar porcos, galinhas, patos, ir estudar”, (OLIVEIRA, 2003), cujas comunidades possuem especificidades, advindas do próprio processo histórico da relação com a natureza contrastante com a particularidade existente entre a Ilha (Zona Rural) e a cidade (Zona Urbana).

A comunidade é formada tradicionalmente por famílias que vivem às margens dos rios próximas umas das outras, ou dispersas entre si. Suas casas são de madeira coberta com telha Brasilit ou telha de barro, poucas são cobertas com palha. Na comunidade, os lugares mais frequentados são as igrejas (católica e evangélica), a escola, o campo de futebol e a sede comunitária onde são realizadas as reuniões ou festividades de santo e festas tradicionais, como a feira cultural, que envolve os alunos e a comunidade escolar e ainda, há as festas de caixinha dos grupos de amigos. A comunidade é o

“espaço em que se solidificam as relações sociais e modos de vidas específicos, bem como, formas de gestão apropriadas dos recursos locais, o que evidencia um importante papel da cultura” (CHAVES, 2001, p. 71).

Freire (1996, p. 23) descreve essa forma de socializar como um saber e da importância desses gestos, que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, portanto, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente.

A religiosidade é outro fator muito frequente na rotina das comunidades ribeirinhas, sendo a católica a mais ativa, “em sua relação com as crenças nos santos, nos encantados e na pajelança”¹. Lima (1995) afirma que:

Pajelança trata-se de um culto que tem origem nos grupos tupis e se integra hoje num novo sistema de relações sociais, onde incorporou crenças e práticas católicas, kardecistas e africanas, recebendo atualmente forte influência da umbanda (LIMA, 1995, p.18).

Assim, cada comunidade católica recebe um nome de um santo padroeiro, no qual são realizados festejos e onde são divididas tarefas entre as famílias. As atividades contribuem para a formação de laços de cooperação e amizade, fortalecendo relações de poder dentro da comunidade.

Nesse sentido, em contraposto às políticas públicas, a sociedade está em constantes modificações, trazendo à tona demandas educacionais cujas maiores responsabilidades são atribuídas à escola e aos professores. Desse modo, as políticas públicas que se estabelecem no país vão sendo marcadas por importantes mudanças de ordem legal e

1 O sincretismo pode ser definido como qualquer prática religiosa que provém da fusão de outras. O sincretismo religioso tem suas maiores expressões no Brasil por uma simples questão histórica: a colonização e a formação do povo brasileiro. Um complexo processo histórico repleto de misturas culturais e étnicas que ultrapassam os limites daquilo que foi documentado, do que é oficial. No Brasil podemos observar inúmeras matrizes religiosas. Judaísmo, Cristianismo Católico, Cristianismo Protestante, Cristianismo Espírita Kardecista, Islamismo, Budismo, Hinduísmo desembarcaram nos milhares de navios que vieram pra cá entre 1500 e 1950. Os cultos africanos Angolas, Congos, Fons, Malês e Iorubás também desembarcaram nesse contexto. Encontraram aqui os Tupis, os Guaranis, os Tapuias e muitos outros. Ao longo dos anos tudo se misturou em manifestações diversas e complexas. Sendo a Igreja Católica a religião institucionalmente dominante, pois era unida à administração colonial, ela tentou controlar a difusão de outros cultos assim como impor sua soberania. Porém, como a religião é um fenômeno incontrolável do ponto de vista cultural e social, as crenças se difundiram na mesma proporção das miscigenações. Naturalmente foram surgindo cultos que misturavam os mais diversos tipos de tradições. Podemos organizar os principais tipos de sincretismos surgidos no Brasil a partir de sua origem étnica e sua posterior união. Assim teríamos a fusão, cristão-indígena, africano-cristã, indígena-africana, indígena-cristão-africana. Sem ordem, local, cronologia ou lógica, essas três matrizes étnico-religiosas deram origem às centenas de cultos, festejos populares, folguedos, lendas, personagens, superstições, ritos e práticas sociais.

institucional. Na área da educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apesar de prevista desde a Constituição Federal de 1988, foi apenas em 2018, com a homologação da etapa do Ensino Médio, que o Brasil passou a ter uma BNCC para a Educação Básica e, assim, ter um documento normalizador que regulamenta para todas as escolas brasileiras aquilo que, etapa a etapa, as crianças, os adolescentes e os jovens brasileiros deverão aprender nas áreas do conhecimento e em cada disciplina que as compõe, da Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, a introdução da BNCC no âmbito educacional trará impactos importantes em diversos componentes, dentre eles a reorganização dos currículos das redes estaduais, municipais e particulares de ensino, a revisão do plano político pedagógico das escolas, a formação inicial e continuada de professores, a reorganização da matriz de avaliações do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e a produção de livros didáticos (BRASIL, 2017).

A BNCC traz a construção de uma nova arquitetura de regulação do currículo, na qual os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido (MACEDO, 2014, p. 76).

Nessa desvalorização marcada pela pouca atuação do Estado há um considerável índice de jovens e adultos não alfabetizados e de pessoas com tempo de escolaridade inferior a quatro anos. Possui ainda, um baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que variam de 3,0 a 3,5 nas escolas públicas municipais. Esses fatores refletem historicamente no tratamento da população rural/ribeirinha.

A cultura nos últimos anos tem sido enfatizada por muitos autores que discutem a importância no mundo contemporâneo. As tendências discutidas por esses autores sobre a cultura adquirem cada vez mais um papel significativo na vida social, deixando de lado o tradicionalismo da vida econômica, nas classes sociais, no gênero e na religião. A cultura designa a capacidade de determinados grupos em desenvolver o seu trabalho com organização nas comunidades onde se estabeleceram. “A educação e a cultura são compreendidas como campos contextuais à emergência da cartografia”. “Vistas como territórios de tensões, diálogos, conflitos, apropriação e construção de identidade” (OLIVEIRA 2007, p. 23).

Neste contexto, as escolas ribeirinhas se contradizem em suas condições de desenvolver um trabalho voltado para a cultura apresentada pelos os indivíduos que há frequentam. As consequências disto são escolas ribeirinhas, que não possuem estruturas para acolher uma cultura tão diversificada. Freire (1981, p. 23) afirma que “a visão ingênua que, em sua percepção focalizada da realidade, economista, fora das relações homem-mundo, termina por transformar os camponeses em meros instrumentos de reprodução”.

Por isso que o reconhecimento desses sujeitos no contexto escolar é muito importante e, abrir espaços para essas diferenças é valorizar as manifestações socioculturais. No entanto, a escola está fadada a seguir uma padronização e a homogeneização e, por isso, sente dificuldade em abrir espaços para a diversidade, a diferença e o conhecimento da cultura inserida nesses espaços. Freire (1981) afirma que

a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão de mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como, um problema, exerce, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lucida, na realidade em transformação. (FREIRE, 1981, p. 26).

O autor descreve ainda sobre o caráter socializante da escola, que o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, não seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.

Contudo, devemos ter a visão da importância da escola, sem deixar de lado as dificuldades encontradas em seu ambiente, crendo que a cultura que nos faz ser o que somos, nos tornará seres humanos melhores e capazes de sistematizar um conhecimento junto à escola e sua organização educacional.

A Ilha de Marajó está separada do continente pelo delta do Amazonas, pelo complexo estuário do Rio Pará e pela Baía de Marajó. É repleta de uma diversidade cultural incomum e adversa de muitos lugares. São localidades ocupadas por indivíduos que vivem às margens de rios e igarapés. São populações tradicionais historicamente constituídas a partir dos vários processos de colonização e miscigenação, pelo qual passou a região. Pode-se afirmar que a população que habita estes lugares são resultado dos intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias. Sobre o processo de construção dessas identidades, Hall (2006) afirma que

identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 38).

Tal intercâmbio possibilitou uma herança, que se revela nas mais diferentes manifestações socioculturais, expressas pelo homem amazônico na vida cotidiana, as quais são as relações de trabalho, a

educação, a religião, as lendas, os hábitos alimentares e familiares. Essas comunidades são constituídas pelos povos indígenas, populações ribeirinhas, pescadores, extrativistas, quilombolas, migrantes, entre outras, com os quais predominam os saberes herdados dos povos indígenas que habitam a região, desde antes da colonização. A influência de outros povos, principalmente a portuguesa, fez surgir a cultura dos caboclos (MORÁN, 1990).

É neste contexto que se redirecionam os olhares para a escola ribeirinha, para um currículo específico, que atente para a especificidade do ambiente, do espaço e da cultura que se constrói no cotidiano ribeirinho.

Neste lugar único e rico de saberes, como a escola, agrega esses saberes junto às práticas pedagógicas do docente em sala de aula?

Levando em consideração esta vasta diversidade encontrada no local, cujos alunos precisam de barcos para chegar à escola mais próxima, ações pouco comuns a muitos lugares, onde os rios são ruas, muitas das vezes estreitas e perigosas, Cruz (1999) descreve essa realidade da seguinte forma:

Rio e ribeirinho são partes de um todo. Se o rio oferece os seus alimentos, fertiliza as suas margens no subir e baixar das águas. O ribeirinho lhe oferece sua proteção, através de suas representações (seus mitos) como a mãe-d'água, a cobra-grande que come os desavisados (que não respeitam a natureza) e tantas outras, que nascem desta humanização da natureza e naturalização do homem (CRUZ, 1999, p. 4).

As escolas, para estes lugares, estão longe de trabalhar com a realidade, pois, ela está ligada ao sistema que desconhece a realidade de cada local. Em São Sebastião da Boa Vista não é diferente, ela se iguala a outros lugares, assim, na localidade onde se realizou a pesquisa temos uma grande diferença entre as escolas da cidade (urbana) e escola (rural) ribeirinha.

Desse modo, o contexto escolar em que estão inseridos os ribeirinhos, nos remete a tentar estabelecer uma relação desta com a realidade que circula o aluno. É um contexto com diversas peculiaridades, dentre elas, o modo de vida

– a pesca, o manejo do açaí, a criação de porcos e o trabalho no mato com extração de madeira e o palmito.

O saber cotidiano na visão de LIMA (2007)

“é o que está na base de um determinado grupo social, sendo um saber que facilita a integração deste grupo social, pois, se trata de um saber prático, com o qual o sujeito interfere na vida cotidiana”. (LIMA, 2007 apud HELLER 1987 p. 194).

As discussões sobre formação de professores no contexto escolar são antigas. Durante muito tempo, essas discussões sobre as práticas exercidas pelos professores no âmbito escolar foram pautas, mas hoje se tornam ainda mais importantes reflexões que corroborem com a atualidade.

No entanto, é importante que se entenda a formação como um processo complexo, todavia, que é determinante, que ganha materialidade em múltiplos espaços e atividades e que não se restrinja só a cursos e treinamentos, para estimular a busca pelo novo, mas que amplie os saberes, motivando o viver da docência em sua totalidade, criação e dialética com o novo. TARDIF (2004; 2011) define que

Os saberes experiências dos professores como resultado de um processo de construção individual, mas ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional (TARDIF, 2004; 2011, p. 54).

O autor classifica o saber docente como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004; 2011, p. 54). Dessa forma, a pluralidade na qual o autor se refere é que possibilita a existência dos saberes, associada à natureza

diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes com os seus saberes.

Desta forma, podemos relacionar os saberes dos professores ribeirinhos com os conceitos definidos por Tardif (2004; 2011) em “um saber plural”, mas para esses participantes sua realidade é pouco disseminada socialmente, e acabam por não cumprir um importante papel na comunidade e no cotidiano das escolas ribeirinho.

A formação continuada que é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED não contempla os professores das ilhas da mesma forma que os da cidade e, geralmente, acontece em dias da semana ou nos finais de semana, causando ausências de muitos professores, de modo que quando acontecem essas formações, uma parcela dos professores é temporária e/ou ainda nem foram contratados. Vasconcelos (1995) confirma:

Formação deficitária; dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada prática e, por sua vez a abordagem que faz da prática é superficial imediatista não crítica (VASCONCELOS, 1995, p. 19)

Nesse sentido, os professores que não participam das formações, tendem a oferecer um ensino deficitário, pois, desconhecem as ferramentas necessárias para trabalhar em campo. Outro fator interessante são os transportes desses funcionários, uma vez que são regiões de ilhas, onde os percursos para chegar ao local de formação são feitos por barcos por estes rios, que são perigosos e ficam longe da cidade. Por se tratar de rios e depender de mares, a distância dificulta a chegada desses professores na cidade onde acontece a formação, acabando por não participarem do curso.

Para Silva (1997, p.54), a não participação desses professores nos cursos e principalmente, se eles ainda não concluíram suas forma-

ções, causa impacto, colaborando para o aparecimento de dilemas, que se evidenciam em situações conflitantes do cotidiano escolar, exigindo do professor a resolução de vários problemas. Levando em consideração a realidade em que vivem os docentes, há tempos se tem perguntado sobre como trabalha o professor nas localidades ribeirinhas. Poderíamos responder como qualquer outro professor da cidade, já que o papel do professor está em ajudar o aluno a aprender em todos os aspectos, isto é, na “aquisição de novos conhecimentos habilidades, hábitos, atitudes, valores, ideais ou qualquer tipo de aprendizagem que o aluno precise tanto pessoal como social”. (REEDER, 1943, p. 76).

A realidade do professor que ministra aulas nas regiões de ilhas é diferente em vários aspectos: o primeiro e maior deles é o meio de transporte, cujos alunos de todas as idades necessitam para frequentarem a escola, o barco. Em muitos locais, para se chegar à cidade, se depende destes barcos, inclusive se chegar ao local de trabalho, o que já é um desafio, principalmente se você tem medo de viajar de barco.

Outro fator, são as moradias dos professores nas localidades, as quais são destacados para trabalhar, a falta de apoio não estimula a permanência desses profissionais, que tiram do seu salário para comprar sua alimentação e muitas vezes, até material escolar. Acabam parando em casa de famílias aos redores da escola mais próxima. Melhor seria o investimento nos próprios filhos de moradores ribeirinhos do local, pois, muitos que conseguem se formar não atuam em seu local de moradia, preferem ir para outros lugares, porque não são valorizados.

Arroyo (2004) aponta que as transformações de professores que trabalham em áreas com particularidades específicas é essencial para também provocar mudanças na escola, em seu currículo e em seus alunos, pois, muitos professores

Costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. É urgente romper com esta cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para educadores/educadora (ARROYO, 2004, p. 58).

No entanto, são relatados outros problemas como a falta de recursos de materiais didáticos. Os professores, muitas vezes, tiram do próprio bolso para a compra de materiais que precisam no momento de sua aula. Outro, é a coleta para alugar o barco para levá-los às formações. Quando são contratados, para trabalhar em uma localidade que fica às margens dos rios, porque em muitos casos, já houve desistência desta vaga por outros professores, então não há como abdicar dos professores que já atuam, pois, a necessidade é grande, são horas de distância da cidade.

Dessa forma, podemos perceber que a necessidade de uma formação qualificada é muito importante para o trabalho do professor no meio rural e que estes, sem condições, buscam meios para inovar em suas práticas, possibilitando estratégias para atender seus alunos, que muitas das vezes são reincidentes do mesmo ano há vários anos.

A compreensão do desenvolvimento é essencial na escola em relação à forma como entendemos as crianças e suas dificuldades de aprendizagem escolares. Sabe-se que os termos de ensino e aprendizagem são indissociáveis na construção de conhecimentos.

Para Vygotsky (1991), é a partir da convergência que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional transforma o biológico do homem em sócio histórico. Nas palavras do autor,

o momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de in-

teligência prática, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

O autor se refere ao início do desenvolvimento da aprendizagem, advinda da cultura que a criança vivencia e mais, a atividade que ela desenvolve não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas afirma sua singularidade, atribuindo sentidos às suas experiências através de diferentes linguagens, como o meio para o seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivo, cognitivos, motores e sociais). Assim, “a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez”. (ZILMA, 2010, p. 45).

Neste contexto, o cotidiano das escolas ribeirinhas onde a cultura se faz presente em tudo que a criança vivencia, sua especificidade é pouco valorizada e isso contribui para as dificuldades de aprendizagem. Talvez, esse seja um fator contribuinte da falta de compreensão do professor na hora de aplicar a sua prática com as crianças.

Vygotsky (1988, p.76) conceitua a ‘vivência como unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, uma unidade do subjetivo e do objetivo’. Dessa forma, o que deve ser compreendido é que a escrita, a forma como a criança adquire o seu aprendizado ou seu conhecimento é que tem valor.

Entender qual o significado que a escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado as novas gerações é muito importante, uma vez que a necessidade e as capacidades necessárias à aquisição da escrita são formadas nas crianças por suas condições materiais de vida e educação. Vygotsky (1988, p.98) nos fala que a “criança se desenvolve no e com o mundo numa relação dialética, mediada pela a atividade pelos símbolos e pelas outras pessoas”. A partir disso, entender que nem todos aqueles que frequentam a escola

têm a mesma possibilidade de se apropriarem do conhecimento da mesma maneira e na mesma proporção que os outros que moram nas cidades em que não precisam pegar um barco.

As famílias ribeirinhas são agentes muito expressivos na transmissão de conhecimentos, mas ambas possuem formas distintas de promover essa educação, de forma que certos hábitos, tradições e costumes são “naturais” e aprendidos, que devem ser valorizados pelo significado que exerce em determinada cultura ou sociedade e que, em outra não terá o mesmo valor ou importância. Desse contorno, precisa-se entender que de alguma forma a cultura é um fator que precisa ser visto no cenário das escolas ribeirinhas e trabalhada como um conceito a ser acrescentado no conteúdo ou aos currículos. Nesse sentido, as DCNEI trazem uma concepção holística e multifacetada de criança, que é assim sintetizada na Resolução nº 5/2009/CEB/CNE, art. 4º.

Portanto, é preciso ter conhecimento da realidade dos seus alunos e o primeiro passo para uma compreensão do que a criança precisa. A partir disso, promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas limitações e o docente tenha um bom desempenho no momento da aquisição dos conteúdos, para que possa atingir os objetivos esperados.

Mas se a prática do professor for inovadora, irá possibilitar ao indivíduo o respeito à identidade de cada um e a escola então, certamente, estará voltada para as necessidades do aluno.

METODOLOGIA

Com a finalidade de acatar o objetivo da pesquisa, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica. E segundo Lakatos e Marconi, (2001, p. 183), “todo trabalho científico, toda pesquisa, deve ter o apoio

e o embasamento na pesquisa bibliográfica, para que não se desperdice tempo com um problema que já foi solucionado e possa chegar a conclusões inovadoras”.

A pesquisa de campo, conforme Marconi; Lakatos; (2003 p. 186),

é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS 2003, p. 186),

A técnica escolhida foi o estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.28), considera o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, que possui uma vantagem específica quando “faz-se uma questão tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. Desse modo, considerou-se oportuno o uso da abordagem qualitativa, pois é uma abordagem que trabalha os dados, buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.

O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças e, tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987).

O autor ressalta que é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por

Uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Assim, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo.

Dessa forma, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os questionários. Marconi & Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário como estruturado com uma “série ordenada de perguntas, respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador”.

Para melhor esclarecimento, foi feito um perfil com quatro perguntas para os professores participantes da escola Cruzeiros e mais oito perguntas específicas da pesquisa. Para Triviños (1987, p.146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses as quais se relacionam ao tema da pesquisa”. Os professores foram denominados de Professor A - licenciado em Educação do Campo e Pós-Graduado em Educação Inclusiva e Professor B - licenciado em Pedagogia.

Assim, o roteiro da entrevista foi elaborado e aplicado de maneira que pudéssemos, através das respostas dos licenciados da escola “Cruzeiro”, avaliar as contribuições dos professores para a educação de alunos ribeirinhos, contemplando sua cultura como forma de aprendizado.

DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS

O estudo constatou que o problema referente às dificuldades no processo de ensino aprendizagem dos alunos ribeirinhos, foi além das expectativas, trazendo novas compreensões da realidade das escolas e cultura, manifestada pelos alunos. Contudo, a pesquisa mostrou que em meio às diversidades em que a escola ribeirinha está inserida, o conhecimento que circula em seu interior é abundante, rico e que precisa ser valorizado.

Deste modo, a pesquisa ampliou a extensão do problema e mostrou que além das salas de aula, existe um mundo no qual a escola não compactua e que, dessa forma, os conhecimentos adquiridos na pesquisa podem contribuir para a construção de novos, possibilitando aos professores e alunos uma interação mais compreensiva da realidade cultural, da realidade dos professores e da sua qualificação profissional para o trabalho com esses indivíduos.

Ao planejar, os professores afirmam que são conhecedores da realidade dos alunos, adotando em suas práticas conteúdos relacionados a vivência dos alunos. Assim, as hipóteses antes levantadas foram negadas e as razões que definiram estas questões foram comprovadas, a partir da metodologia adotada para a coleta de dados.

Os dados ainda mostraram que o desafio maior das escolas está em trazer para a sala de aula uma cultura a qual ela não está preparada. A cultura, do ponto de vista histórico cultural é a fonte da formação e do desenvolvimento das qualidades humanas, por isso, é referência no processo de educação e humanização que é realizado na escola.

Mas, ao identificar a relação da escola com a cultura, manifestada pela criança ribeirinha, foram identificados pontos críticos a serem discutidos durante a pesquisa, favorecendo o entendimento das vivências dos alunos no contexto do ensino aprendizagem.

Dessa forma, a metodologia adotada foi suficiente para realizar os procedimentos e alcançar os resultados, juntamente com o referencial, que possibilitou uma ampla compreensão do conhecimento cultural seguido na comunidade pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos novos e complexos paradigmas apresentados pela educação e a sociedade, entendemos que o contexto que envolve os alunos que vivem às margens do rio refletem em seu cotidiano transformações econômicas, políticas e culturais, que se confundem a um contexto educacional e ribeirinho que necessita de compreensão, formação e resistência da comunidade escolar e todos que tecem a educação dos rios.

São populações que resistem às pressões do agronegócio e continuam com sua produção econômica de subsistência, colocando em primeiro lugar o sustento da família, da comunidade e do espaço que ocupa, fazendo do lugar um território de lutas e de cultura, que nasce do cotidiano tecido no movimento dos rios, do cultivo da terra e da relação com a floresta.

Neste contexto, os aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos têm um papel significativo na aprendizagem dos alunos e na prática pedagógica educativa, se tratando de uma comunidade ribeirinha. Nesse sentido, encontrar uma prática pedagógica docente que tenha como base a reconstrução de conhecimentos, possibilitando aos professores que trabalham nestas regiões se apossarem de posturas que estejam comprometidas, com as necessidades e a realidade dos discentes.

Assim, o cotidiano dos alunos ribeirinhos exerce na vida do indivíduo a qualidade de dar forma, direção e rumo para essa vivência diária.

Suas atividades assumem papéis importantes no contexto escolar. E é neste entendimento que se apresenta a vida cotidiana dos

moradores de Ilha, que vivem de cultura construída da relação com a natureza, retirando dela a sua sobrevivência.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

BARREIRA, César. Prefácio. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: SenadoFederal,1988.Disponívelem:<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 6 jan 2020.

CHAVES, Maria P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CRUZ, Manuel M. Sítios agroflorestais na várzea do Careiro. **Revista de Geografia da Universidade do Amazonas**, Manaus, v. 1, n.1, p. 105-122, jan/dez.1999.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação e Cultura**, n.1. 2006, p. 21-35.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Base Nacional Comum Curricular – Joaquim José Soares Neto: **Uma escala para medir a infraestrutura escolar**. Estudos em Avaliação Educacional; jan./abr. 2013).

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Cartografia de Saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**

– **MST na Amazônia Paraense**. 256f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, 2007.

MACEDO. E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555 out/dez. 2014.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas**: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de e SANTOS, Tânia Lobato dos (Orgs). **Cartografia de Saberes**: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007.

Sincretismo. <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/religiao/sincretismo.htm>

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 11

O TRABALHO COM LEITURA EM TURMAS MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DO FAZER DOCENTE. UMA ANALISE A PARTIR DA REALIDADE DA E.M.E.F. GUAJARÁ DE CARAPAJÓ

Janileia Rodrigues Costa¹

Maria Lúcia Cardoso²

Marly de Fátima Cruz de Andrade³

Milene Vasconcelos Leal Costa⁴

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

4 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

Este estudo trata sobre o trabalho com leitura em classes multisseriadas, o qual buscou compreender os gêneros textuais utilizados em sala de aula, como ocorre o ensino da leitura, identificando assim os principais desafios enfrentados pelos professores, ao realizarem o trabalho com leitura. O percurso metodológico se deu a partir do levantamento bibliográfico, para aprofundamento teórico utilizando Hagge 2005, Corsino 2006, Arroyo 2004, Luzzato 1996, Leffa 1996, Emília Ferreiro, 2005, Freire 1994 entre outros autores, com abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa de campo, tendo como instrumento de coletas de dados a entrevista semiestruturada, como resultados alcançados, a pesquisa identificou que os professores, ao desenvolverem o trabalho com leitura nas classes multisseriadas, compreendem que inúmeros são os desafios, bem como as limitações que provem da ausência de uma estrutura física, de materiais didáticos adequados, de formação continuada e principalmente, a falta de apoio pedagógico. Identificamos que ao buscar desenvolver o trabalho com a leitura, há necessidade que estes compreendam todos os aspectos da leitura e como esse processo é diversificado, compreende-se que a real necessidade é a busca por metodologias que atendam as especificidades dessas classes, seja no âmbito da leitura ou em qualquer outra etapa do processo da aprendizagem, podendo assim essas classes serem vistas como possibilidades de acesso, que estes sujeitos possuem no lugar onde vivem e produzem.

Palavras-chave: Leitura. Classes Multisseriadas. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema *O trabalho com leitura em classes multisseriadas: uma análise a partir da realidade da E.M.E.F. Guajará de Cara-*

pajó. O presente trabalho justifica-se pela relação que se tem com essas classes, a partir das observações feitas das dificuldades que se têm em buscar metodologias para trabalhar nesse contexto. Neste sentido, tem-se observado a necessidade de discutir sobre esta problemática, uma vez que este modelo de escola desafia a forma como está organizada a escola seriada, principalmente no sentido das práticas docentes, por isso, este estudo buscará analisar as práticas docentes nas classes multisseriadas, voltadas para o trabalho com a leitura.

Percebe-se a necessidade que se tem de apresentar análises sobre o assunto, bem como questões que se colocam como melhorias neste contexto, que podem contribuir de maneira positiva nas práticas docentes, como também no ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa teve como problema central analisar o trabalho com leitura em classes multisseriadas, tendo como objetivo geral analisar como professores buscam alternativas e metodologias para realizar este processo, assim sendo, lidar com inúmeras dificuldades e limitações existentes neste contexto.

Como objetivos específicos, analisar os gêneros textuais utilizados em sala de aula, como ocorre o ensino da leitura, identificando assim os principais desafios enfrentados pelos professores na realização do trabalho com leitura.

As turmas multisseriadas desafiam a forma como a escola tem se organizado, desafia não somente as práticas pedagógicas, mas principalmente o fazer docente. Atuar em turmas heterogêneas com ritmos e níveis de aprendizagens diferentes, como é o caso dessas turmas, é um processo desafiador, ao analisar principalmente as condições precárias as quais se encontram estas escolas. Neste sentido, exige do professor a busca por metodologias que contemplem a todas as especificidades existentes no contexto de sua sala de aula.

Para Arroyo (2004, p.81), o termo multiseriada significa *Mul-ti=vários, Seriado=séries*; logo, pode ser caracterizado por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula; “a palavra multiseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola fosse boa e o modelo multiseriado fosse algo que ainda vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”.

Fundamentando-se nestes princípios, acerca das classes multiseriadas as discussões que se têm feito, objetivando compreendê-la enquanto possibilidade de acesso à educação para milhares de estudantes, que residem no contexto do campo, é que este estudo identificou que os professores entrevistados compreendem da importância dessas classes e o quanto elas necessitam ser enxergadas pelas políticas públicas educacionais.

Porém, acerca do processo da leitura em si que estes se desenvolvem com seus educandos, identificou-se que estes ainda têm um conhecimento muito superficial de como acontece esse processo e o que acaba limitando o trabalho dos profissionais não são apenas as dificuldades que eles enfrentam no cotidiano dessas classes, mas também, por não compreenderem os aspectos fundamentais que orientam a construção de metodologias para a aplicação da leitura, estes compreendem de maneira muito limitada e rotineira e usam os mesmos textos, constroem o cantinho da leitura entre outras estratégias que aparecem muito segmentadas, tornando esse processo pouco atrativo para os alunos.

Portanto, partindo dos princípios que se tem discutido acerca da escola com classes multiseriadas acredita-se que, esse estudo possui contribuições no âmbito pessoal pela experiências adquiridas que irão contribuir de maneira significativa não apenas na formação em si, mas também no exercício da docência, no âmbito acadêmico pois, esse estudo traz resultados e discussões que serviram de base a de-

mais trabalhos pesquisados acerca da presente temática, e também no âmbito social por ser uma discussão que envolve sujeitos e apresentar questões que colocam-se como melhorias no contexto dessas classes envolvendo o trabalho com leitura.

REFERENCIAL TEÓRICO

As turmas multisseriadas possuem inúmeros limites e desafios, as quais exigem dos docentes estratégias e metodologias que busquem atender as especificidades existentes neste contexto. A docência nessas turmas é um grande desafio, uma vez que o próprio modelo multisseriado desafia a forma como a escola de modo geral está organizada. Neste sentido, trabalhar tanto a leitura ou até mesmo a escrita, exige de fato do educador uma certa busca, uma busca na qual este compreenda como se dá o processo e, principalmente, como este acontece assim. Para Hagge (2005), as escolas

multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de uni-docentes. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominadas de escolas isoladas. E por atenderem estudantes de diferentes etapas de escolarização, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são por isso também denominadas de multietapas (HAGGE, 2005, p.05).

Analisando assim como são constituídas as classes multisseriadas, pode-se dizer que a leitura se torna um processo um pouco mais trabalhoso e em algumas crianças, acontece um pouco tardio.

É muito comum aprender primeiro a desenvolver a escrita, isso porque acaba tendo um contato maior com o universo da escrita.

É muito importante que o professor tenha conhecimento necessário de como acontece esse processo na criança, uma vez que faz parte de um conjunto de desenvolvimentos que são característicos da infância, pois, de uma forma gradativa, se desenvolvem o pensamento, a linguagem, a própria subjetividade, o afetivo, o cognitivo, etc. Todos esses processos são indispensáveis e não podem passar por despercebidos no contexto do desenvolvimento da leitura, assim a leitura é

basicamente o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob influências de uma determinação, esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA,1992, p.22).

A leitura leva a uma percepção na qual o processo da escrita não demonstra, uma vez que, quando ainda não se consegue fazer o processo da leitura, a criança realiza a escrita, porém, sem a leitura ela não consegue desvendar o mundo existente nas entrelinhas. Quando já se consegue fazer a leitura do que se escreveu, a criança embarca então numa viagem e aos poucos, vai observando o prazer de descobrir o universo que a leitura pode proporcionar. A percepção e a imaginação afloram, dando espaço as novas descobertas.

Faz-se necessário compreender a forma como o universo da leitura deve ser apresentado, para que assim, seja um processo prazeroso para a criança.

É muito comum muitos professores separarem o “cantinho da leitura”, todavia, ao contrário disso, é necessário compreender a leitura como algo mais abrangente, que não se pode separar apenas um cantinho, mas ela precisa estar presente em todos os cantos e de todas as formas. Assim, vai despertando no aluno a compreensão de quanto ela é importante.

Dessa forma, torna-se compreensível que a leitura é considerada a base na formação de um indivíduo. Ler não é simplesmente

decifrar códigos linguísticos, ler significa entender e interpretar de forma clara o assunto estudado e assim, ter uma compreensão própria da realidade em que está inserido. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor aplique uma metodologia acessível e que recorra a recursos ricos, lúdicos, atraentes, que chame a atenção da criança, que a aproxime da sua realidade e não apele mais para aqueles conteúdos extensos, exaustivos, só escrevendo no quadro, sem nenhuma expectativa de aprendizagem. A leitura tem que ser apresentada de uma forma prazerosa e dinâmica, assim,

É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades, de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária de leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediadas pela participação e registros de parceiros mais experientes; leituras e escritas espontâneas de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com linguagem; entre muitas outras possíveis. (CORSINO, 2006, p.61)

A leitura precisa ser apresentada de forma atrativa e diversificada. É importante apresentá-la através dos mais diversos gêneros textuais e de uma maneira que chame a atenção da criança, o professor precisa compreender que ele é responsável pela promoção de cada momento na vida escolar de seu educando, seu papel é fundamental a cada fase neste processo.

Quando analisamos o processo da leitura neste contexto, sabemos que os desafios são bem maiores, principalmente pela escassez de material e apoio pedagógico nas escolas multisseriadas. Nessas escolas, o professor acaba não tendo tempo necessário para rever e redefinir suas próprias práticas. Essa é uma típica realidade dessas escolas onde o professor acaba exercendo inúmeras funções, o que acaba refletindo de maneira negativa, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este contexto torna-se desafiador para o cotidiano docente, que necessita lidar com inúmeras questões, entre elas a limitação pedagógica. Muitos docentes atuam neste contexto, sem nenhuma oportunidade de formação continuada, assim, acabam analisando seu fazer pedagógico sem nenhum apoio técnico, apenas a partir das experiências no dia-a-dia da sala de aula, do mesmo modo, trocam experiências com os demais colegas.

A falta de formação é um dos principais problemas que permeiam o contexto das escolas multisseriadas, sem ter meios de repensar suas práticas, muitos docentes acabam lançando mão de antigas práticas ou até mesmo buscam com outros professores metodologias, que acabam não atendendo as reais necessidades de suas classes.

A leitura, assim como todos os demais processos que ocorrem no início da vida escolar do educando, é um processo de extrema importância, o que chama a atenção para que sua aplicação aconteça da melhor maneira possível. Geralmente, a leitura acontece ainda na infância, um momento também pelo qual a criança está vivenciando outros estágios e experiências, relacionados a linguagem, o pensamento, etc. Assim sendo, faz-se necessário estar atento ao ponto de não desprezar nenhum destes processos, pois, todos são indispensáveis e atuam de forma conjunta, para que ocorra o aprendizado não apenas da leitura, mas também como os demais processos de ensino.

Inúmeras atividades realizadas na alfabetização proporcionam o desenvolvimento da leitura e da escrita. No contexto da leitura, é possível despertar o gosto por ela através por exemplo, da contação de histórias, apresentando os mais diversos gêneros textuais, que sejam divertidos e ao mesmo tempo, chamem atenção das crianças que permitam com que elas façam uma viagem dentro da própria história e que em seguida, possam realizar criações em cima do que ouviram, e assim, conseqüentemente, possa ocorrer o desenvolvimento na escri-

ta, do pensamento e o prazer pela leitura, não deixando de considerar os conhecimentos já adquiridos, pois, para Freire (1994),

o aprendizado é em última instância solitário, embora se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo(...) a decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do mundo particular (...) fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi o quadro-negro; gravetos o meu giz. Por isso, é que ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos (...) já estava alfabetizado. (FREIRE, 1994, p.12).

É indispensável ouvir a criança antes mesmo de apresentar algo a ela, estabelecer diálogos, isso permite que o professor conheça seu aluno e tudo o que já vivenciou anteriormente acerca do que será ensinado.

A leitura possui um papel muito importante no contexto da alfabetização, pois, é um dos principais objetivos desta, por isso, é importante trabalhá-la de maneira dinâmica, tomando posse de estratégias que contribuam significativamente neste processo. A leitura possui inúmeros aspectos que precisam ser apresentadas às crianças, sem perder o foco principal, que é não só aprender a ler, mas também, ter prazer pela leitura. Essa é uma prática que não é só responsabilidade do professor, a escola também precisa tomar para si essa responsabilidade por meio de práticas pedagógicas, que contemplem todos os âmbitos da leitura. É obrigação da escola

dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

A escola possui sua parcela de responsabilidades na aquisição de conhecimentos da leitura; é necessário que ela possua práticas que orientem o corpo docente sobre a importância da leitura, bem como, deve ser ensinada, mostrando estes caminhos que levem o professor

a ter métodos e atitudes que reflitam sempre, de maneira positiva em sala de aula.

A escola é formada por todos que dela fazem parte, por isso, considera-se de extrema importância a participação de todos nas discussões voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Um bom leitor é constituído a partir das boas práticas que lhe foram ensinadas em relação ao que é ler, por isso, a importância do incentivo à leitura, trabalhando-a de uma forma que as crianças não leiam apenas por ler, mas realizem uma leitura mais profunda, ou seja, uma leitura de mundo, compreendendo o quanto é diverso o universo da leitura e tudo o que existe por trás das linhas, das palavras e assim, futuramente, formando bons leitores que tenham sempre o prazer pela leitura e por meio dessa, tendo aquisição dos mais diversos conhecimentos.

Muito se discute acerca das classes multisseriadas; discursos estes que, na maioria das vezes, são discriminatórios, por considerarem que é quase impossível desenvolver alguma metodologia que englobe a heterogeneidade existente, mas, segundo Emília Ferreiro (2005), a homogeneidade é um mito que nunca se alcança, pode-se aplicar uma prova e dizer que vinte estudantes são iguaizinhos e colocá-los todos juntos para trabalhar, com uma semana depois, eles não serão mais iguais, porque os ritmos de desenvolvimento são variados. Uma coisa são os ritmos individuais, outra, são as etapas do desenvolvimento.

Assim, considera-se que a forma heterogênea que são as classes multisseriadas não podem ser vistas como algo negativo, nem alvo de discursos discriminatórios. O desenvolvimento dos alunos em um mesmo ritmo não está presente nem mesmo na própria escola seriada.

As classes multisseriadas mostram o quanto é rico e diversificado o contexto do campo de modo geral, pois, são formados valores, usos e costumes diversos e a única exigência que se faz é que seja pensada uma metodologia coerente com essas classes e que, no processo formativo desses sujeitos estejam presentes em tudo que compõe este universo.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, buscamos apresentar resultados e discussões consistentes sobre a temática. Realizou-se por meio de um percurso metodológico, o qual configurou-se da seguinte maneira: a princípio, realizou-se levantamento bibliográfico através de livros, trabalhos acadêmicos, como artigos, teses e dissertações, buscando assim, aquisição de conhecimentos a partir de novas discussões, que têm sido feitas sobre a temática, dialogando com autores como Hage (2004-2011), Arroyo (2001-2010), entre outros, objetivando assim, construir uma discussão consistente neste estudo.

O segundo momento, foi a pesquisa de campo que, para Markone e Lakatos (2010),

“é uma técnica utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema, para qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles e de acordo com sua natureza”. (MARKONE E LAKATOS 2010, p. 165)

Para as técnicas de coletas de dados, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas que, normalmente, tem como base “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188)

No último momento, realizou-se a análise e interpretação dos dados, cujas respostas objetivaram fundamentar a pesquisa, dialogando com autores estudados.

No primeiro momento, apresentamos assim resultados e discussões que venham contribuir de maneira significativa no contexto da presente temática.

O trabalho teve como método do problema a abordagem qualitativa, uma vez que é essencial que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa e não ao contrário, com o propósito de tirar o melhor possível, os saberes desejados (MALHOTRA, 2001; LAVILLE, 1999).

A escolha dos sujeitos foi feita de maneira a compreender principalmente esta dinâmica de trabalho, que envolve o fazer docente destes sujeitos os quais atuam neste contexto, tendo como foco o trabalho que é realizado com o processo da leitura.

DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS

As turmas multisseriadas possuem inúmeros limites e desafios, que exigem dos docentes estratégias e metodologias que busquem atender as especificidades existentes neste contexto. A docência nessas turmas é um grande desafio, uma vez que o próprio modelo multisseriado desafia a forma de como a escola, de modo geral, está organizada. Neste sentido, trabalhar tanto a leitura ou até mesmo a escrita exige de fato do educador certa busca, na qual precisa ser compreendida como se dá este processo e, principalmente, como este acontece. Assim, Hagge (2005) explica que

as escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas

de uni docentes. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominadas de escolas isoladas. E por atenderem estudantes de diferentes etapas de escolarização, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são por isso também denominadas de multietapas (HAGGE, 2005, p.05).

Analisando assim como são constituídas as classes multisseriadas, pode-se dizer que a leitura se torna um processo um pouco mais trabalhoso e em algumas crianças acontece um pouco tardio. É muito comum aprender primeiro a desenvolver a escrita, isso porque, se acaba tendo um maior contato com o universo da escrita. É muito importante que o professor tenha conhecimento necessário de como acontece esse processo na criança, uma vez que faz parte de um conjunto de desenvolvimento, que são característicos da infância, pois, de uma forma gradativa, se desenvolvem o pensamento, a linguagem, a própria subjetividade, o afetivo, o cognitivo, etc. Todos esses processos são indispensáveis e não podem passar por despercebidos no contexto do desenvolvimento da leitura, assim a leitura é

basicamente o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob influências de uma determinação, esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA,1992, p.22).

A leitura leva a uma percepção na qual o processo da escrita não demonstra, uma vez que, quando ainda não se consegue fazer o processo da leitura, a criança realiza a escrita, porém, sem a leitura ela não consegue desvendar o mundo existente nas entrelinhas. Quando já se consegue fazer a leitura do que se escreveu, a criança embarca então numa viagem que, aos poucos vai observando o prazer de descobrir o universo que a leitura pode proporcionar. A percepção e a imaginação afloram, dando espaço às novas descobertas.

Faz-se necessário compreender a forma como o universo da leitura deve ser apresentado, para que assim, seja um processo prazeroso para a criança. É muito comum muitos professores separarem o “cantinho da leitura”, ao contrário disso, é necessário compreender a leitura como algo mais abrangente, que não se pode separar apenas um cantinho, mas que precisa estar presente em todos os cantos e de todas as formas. Assim, vai despertando no aluno a compreensão de quanto ela é importante.

Dessa forma, torna-se compreensível que a leitura é considerada a base na formação de um indivíduo. Ler não é simplesmente decifrar códigos linguísticos, ler significa entender e interpretar de forma clara o assunto estudado e assim, ter uma compreensão própria da realidade em que está inserido. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor aplique uma metodologia acessível, que recorra recursos ricos, lúdicos, atraentes, que chamem realmente a atenção da criança, que a aproxime da sua realidade e não apele mais para aqueles conteúdos extensos, exaustivos, só escrevendo no quadro, sem nenhuma expectativa de aprendizagem. A leitura tem que ser apresentada de uma forma prazerosa e dinâmica, assim

é importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades, de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária de leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediadas pela participação e registros de parceiro mais experientes; leituras e escritas espontâneas de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com linguagem; entre muitas outras possíveis. (CORSINO, 2006, p.61)

A leitura precisa ser apresentada de forma atrativa e diversificada. É importante apresentá-la através dos mais diversos gêneros textuais e de uma maneira que chame a atenção da criança, o professor precisa compreender que é responsável pela promoção de cada

momento na vida escolar de seu educando, seu papel é fundamental a cada fase neste processo.

Quando analisamos o processo da leitura neste contexto, sabemos que os desafios são bem maiores, principalmente, pela escassez de material e apoio pedagógico nas escolas multisseriadas. Nessas escolas, o professor acaba não tendo tempo necessário para rever e redefinir suas próprias práticas. Essa é uma típica realidade dessas escolas, onde o professor acaba exercendo inúmeras funções, o que reflete de maneira negativa, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este contexto torna-se desafiador para o cotidiano docente, que necessita lidar com inúmeros inúmeras questões, entre elas a limitação pedagógica. Muitos docentes atuam neste contexto sem nenhuma oportunidade de formação continuada, assim, acabam analisando seu fazer pedagógico sem nenhum apoio técnico, apenas a partir das experiências no dia-a-dia da sala de aula, de tal modo, trocam experiências com os demais colegas. A falta de formação é um dos principais problemas que permeiam o contexto das escolas multisseriadas, sem ter meios de repensar suas práticas, muitos docentes acabam lançando mão de antigas práticas ou até mesmo buscam com outros professores metodologias que acabam não atendendo as reais necessidades de suas classes.

A leitura, assim como todos os demais processos que ocorrem no início da vida escolar do educando, é um processo de extrema importância, o que chama a atenção para que sua aplicação aconteça da melhor maneira possível.

Geralmente, a leitura acontece ainda na infância, momento também pelo qual a criança está vivenciando outros estágios e experiências, relacionadas a linguagem, o pensamento, etc. Assim, faz-se

necessário estar atento ao ponto de não desprezar nenhum destes processos, pois, todos são indispensáveis e atuam de forma conjunta, para que ocorra o aprendizado não apenas da leitura, mas também como os demais processos de ensino.

Inúmeras atividades realizadas na alfabetização proporcionam o desenvolvimento da leitura e da escrita. No contexto da leitura, é possível despertar o gosto por ela através, por exemplo, da contação de histórias, apresentando os mais diversos gêneros textuais, que sejam divertidos e ao mesmo tempo, chamem atenção das crianças, que permitam com que elas façam uma viagem dentro da própria história e que em seguida, possam realizar criações em cima do que ouviram e assim, conseqüentemente, possa ocorrer o desenvolvimento na escrita, do pensamento e o prazer pela leitura, não deixando de considerar os conhecimentos já adquiridos, pois para Freire (1994)

o aprendizado é em última instância solitário, embora se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo(...) a decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do mundo particular (...) fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi o quadro-negro; gravetos o meu giz. Por isso, é que ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos (...) já estava alfabetizado. (FREIRE, 1994, p.12).

É indispensável ouvir a criança antes mesmo de apresentar algo a ela, estabelecer diálogos, isso permitirá que o professor conheça seu aluno e tudo o que já vivenciou anteriormente acerca do que será ensinado.

A leitura possui um papel muito importante no contexto da alfabetização, por isso, é importante trabalhá-la de maneira dinâmica, tomando posse de estratégias que contribuam significativamente neste processo.

A leitura possui inúmeros aspectos que precisam ser apresentados às crianças, sem perder o foco principal, que é não só aprender a

ler, mas também ter prazer pela leitura. Essa é uma prática que não é só responsabilidade do professor, a escola também precisa tomar para si essa responsabilidade, por

meio de práticas pedagógicas que contemplem todos os âmbitos da leitura. É obrigação da escola,

Dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

A escola possui sua parcela de responsabilidades na aquisição de conhecimentos da leitura. É necessário que ela possua práticas que orientem o corpo docente sobre a importância da leitura, bem como a instituição deve mostrar a este caminho que o leve a ter métodos e atitudes que reflitam sempre, de maneira positiva em sala de aula. A escola é formada por todos que dela fazem parte, por isso, considera-se de extrema importância a participação de todos nas discussões voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Um bom leitor é constituído a partir das boas práticas que lhe foram ensinadas em relação ao que é ler, por isso, a importância do incentivo à leitura, trabalhando-a de uma forma que as crianças não leiam apenas por ler, mas realizem uma leitura mais profunda, ou seja, uma leitura de mundo, compreendendo o quanto é diverso o universo da leitura e tudo o que existe por trás das linhas, das palavras e assim, no futuro, formar bons leitores, que tenham sempre o prazer pela leitura e por meio dela obter os mais diversos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se retrata sobre as classes multisseriadas acerca de qualquer dificuldade apresentada neste contexto, não se pode deixar

de considerar o valor histórico e cultural que estas possuem, pois, é um modelo característico do campo e responsável pela escolarização dos filhos dos trabalhadores rurais. Em muitas comunidades, são consideradas as únicas possibilidades que alunos têm de ter acesso à escola, próxima de suas residências, um direito fundamental garantido por Lei, através das bases jurídicas que normatizam esse modelo de escola e da educação do campo na sua totalidade.

Porém, na maioria dos casos, há um descumprimento dessas Leis, assim, as classes multisseriadas são alvo dos discursos discriminatórios, principalmente, por parte de gestores que buscam assim fechá-las, por acharem que transformá-las em escolas núcleo e seriadas é melhor.

Neste sentido, acredita-se que há necessidade dessas classes serem vistas pelo valor que elas têm e que necessitam entrar para as agendas dos governos, para que busquem estratégias que venham sanar as deficiências existentes, não só de leitura ou relacionada a algum outro processo da aprendizagem, mas também as demais questões que se apresentam como limitadoras do desenvolvimento não apenas das práticas docentes, mas das práticas pedagógicas de modo geral.

As dificuldades acerca da leitura que os alunos apresentam e que foram relatadas pelos professores, ao observá-los, é possível dizer que as dificuldades e limitações apresentadas no processo da leitura estão relacionadas também a outras questões que são desafiadoras. No contexto mais geral, a forma como organizou-se historicamente esse modelo de escola desafia o fazer docente em buscar, principalmente, metodologias que atendam às necessidades nesse contexto.

Há necessidade de se compreender que essas classes enfrentam dificuldades, mas elas não podem ser vistas como desnecessárias ou como um problema que precisa ser extinto, muito pelo contrário,

elas trazem à tona questões que não são apenas deste contexto, mas que são problemas gerais que estão presentes também na escola seriada. Neste sentido, fechá-las não é a melhor estratégia.

As dificuldades tanto de leitura como as demais serão ultrapassadas através de metodologias coerentes, com a realidade onde estão inseridas; neste sentido, ao observar as dificuldades relacionadas a leitura nos relatos dos professores entrevistados, é possível identificar que essa dificuldade é oriunda de outras questões como escassez de material adequado para professores construírem materiais, para realizarem a aplicação da leitura e principalmente, ausência de apoio pedagógico e da própria formação docente.

Neste sentido, considera-se que a necessidade que se tem para sanar as deficiências no contexto da leitura está relacionada também em sanar essas outras deficiências, as quais contribuem de maneira negativa neste processo e acabam limitando o trabalho docente, impedindo-lhes de realizar o processo da leitura nessas classes e que estas tenham êxito.

A partir das experiências adquiridas e das análises dos resultados alcançados neste estudo, pode-se dizer que há necessidade dos professores passarem a ter mais clareza sobre o processo da leitura, como este acontece e quais as metodologias mais adequadas para se trabalhar no contexto das classes multisseriadas, pois, os resultados apontam que os professores que atuam neste contexto, conseguem enxergar as dificuldades que se têm em relação as questões estruturais, mas não conseguem ter uma compreensão mais profunda sobre a leitura.

Assim, estes precisam ter compressão de que a leitura é um processo complexo, constituído de inúmeros aspectos que quando não são reconhecidos pelo próprio mediador, refletem de maneira negati-

va no aprendizado dos alunos, pois, assim como o próprio mediador, os alunos acabam tendo uma visão limitada do que é a leitura.

Considera-se esta discussão relevante, devendo ser permanente, pois, acredita-se que há inúmeras questões que precisam ser reconhecidas, principalmente, por parte dos professores, não apenas acerca das classes multisseriadas, sobretudo, dos processos da leitura. Já que, ao analisar as questões retratadas por esse estudo, a principal necessidade que se tem neste contexto é ultrapassar essa visão limitada sobre como trabalhar a leitura, buscando assim, novos métodos que trabalhem fatores como a percepção, memória e especialmente a construção da subjetividade dos alunos.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento.** In: Comissão de educação. Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de publicações, 2001.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como prática pública para escolas do campo com turmas multisseriadas:** a experiência em Jardim de Seridó R/N (1998-2009). 2010. 215.f. tese (doutorando em educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A Organização do Planejamento e da Rotina do Ciclo de Alfabetização na Perspectiva do Letramento.** Brasília: MEC/SEB, 2012. 48p.

CORSINO, Patrícia. **“As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento.”** In: BRASIL. Ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento:** Jeanete Beauchamps, Sandra De-

nise Pagel, Aricélia Ribeiro do nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DENCKER, Alda de Freitas M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4.ed. São Paulo: Futura, 2000.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1997. p. 183.

LAKATOS, E. M.; MARCONE, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOUZA, Renata J. de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 12

AS FÁBULAS DE MONTEIRO LOBATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMETÁ PARÁ

Arinete Vieira Barroso¹

Claudiane Cantão dos Santos²

Milene Vasconcelos Leal Costa³

1 Universidade do Estado do Pará

2 Universidade do Estado do Pará

3 Universidade do Estado do Pará

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender a importância da literatura para a formação das crianças como sujeitos ativos mediante tal processo, a pesquisa busca evidenciar as formas ou ações metodológicas empreendidas pela escola e pelo professor através de diferentes meios para estimular nos alunos o gosto literatura infantil, em especial, as fábulas de Monteiro Lobato. Nesse sentido, tem-se como justificativa para a escolha do tema a partir das pesquisas e intervenções realizadas na referida escola, o que me permitiu adquirir os conhecimentos necessários para a possível construção e formulação desta pesquisa. Com base metodológicas a partir do levantamento bibliográfico, com pesquisa de campo de cunho qualitativo e aplicação de entrevista semiestruturada afim de refletir os fazeres pedagógicos dialogados com as fabulas de Monteiro Lobato, utilizando por base teórica No que diz respeito à fundamentação teórica para o desenvolvimento deste estudo, recorreu-se a vários teóricos, dentre eles: Abramovich (1997), Bamberger (1977), Aguiar & Bordini (1993), Cademartori (1994), Bettelheim (1996), Solé (1998), Coelho (2000), dentre outros autores. Como resultados alcançados ficou evidente que os professores utilizam diversos de gêneros, comprovando a importância desta leitura nos anos iniciais. Referente à contribuição da literatura no processo de aquisição da aprendizagem, foram unânimes em afirmar que a criança quando entra em contato com a leitura de histórias, desde cedo e constantemente, desenvolvem a oralidade, a imaginação, a criatividade e principalmente, o gosto pela leitura.

Palavras chave: Monteiro Lobato. Fabulas. Crianças.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “As fábulas de Monteiro Lobato na Educação Infantil”, permitindo assim, uma busca ampliada do tema e de sua importância para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista compreender diversas formas de propostas sobre como se deve trabalhar as fábulas de literatura infantil em sala de aula e a definição em torno do papel da escola frente a este processo de aprendizado.

Incansavelmente, muitos vêm se debruçando sobre a produção literária de Monteiro Lobato, esse escritor que tanto se faz presente na memória, não só de crianças, mas também dos adultos. Escritor de uma diversidade de gêneros, Lobato possui um caráter peculiar, abrangente em sua ética e estética.

Consagrado não só pelas suas obras, ele vai criando aos poucos uma literatura que envolve, que desperta o imaginário da criança, a fantasia que tanto as fascina e que prende a atenção do leitor.

Assim, visando não só discutir e compreender a importância da literatura desse autor para a formação das crianças, mas também, se suas obras tornam os leitores cidadãos críticos de sua própria realidade. Objetiva, pois, compreender a importância da literatura, para a formação da criança como sujeito ativo, mediante o processo ensino-aprendizagem a partir das obras de Monteiro Lobato, na formação de leitores críticos.

Com base nisso, busca-se promover diversas análises e reflexões acerca do estabelecimento da importância do desenvolvimento do ensino da literatura infantil no ambiente escolar, pois, é grande a contribuição que esta proporciona para a prática docente e para o ensino da cultura no processo educativo, para conciliar as intenções

e valores das experiências cotidianas e escolar em relação ao grande interesse pela leitura das obras de Monteiro Lobato.

A leitura é um elemento fundamental para que o sujeito construa o seu conhecimento, dê vazão à sua curiosidade, concedendo-lhe novas experiências para seu amadurecimento psicológico. Para formar a criança leitora, é preciso que ela tenha uma experiência significativa com a leitura, que não deve ocorrer por obrigação, mas sim, que seja apresentada de forma prazerosa e familiar, por meio de leitura que desperte o interesse e o prazer no sujeito que lê, fazendo com que este dialogue com texto.

Não se pode perder o foco de tornar as crianças leitoras, pois a leitura deve estar inserida na vida da criança desde a sua infância, por meio da família e ser continuada na escola. Assim, a escola torna-se uma das principais instituições a promover esse encontro entre a criança e a leitura, com a literatura, e com a obra de Monteiro Lobato.

A temática escolhida pode se apresentar como um importante recurso pedagógico para o processo de ensino/aprendizagem nas aulas, centrado em estimular os alunos da Educação Infantil a demonstrarem maior interesse pela leitura de obras literárias, pois, se acredita que tal ferramenta venha a dinamizar o ensino através de caminhos pedagógicos menos abstratos, já que elas possuem aspectos lúdicos, o que é fundamental em qualquer área de ensino, além de instrumentos facilitadores de aprendizagem que auxiliem na construção de conhecimentos mais elaborados, estabelecendo benefícios que propiciam o desenvolvimento integral do educando, ou seja, a ampliação do conhecimento nas esferas cognitiva, social e afetiva.

O tema é fruto de um estudo bibliográfico, o qual, através de determinadas inquietações, nos fez investigar a forma como se vinha

trabalhando a literatura desse autor na sala de aula com alunos, uma vez que a literatura de Monteiro Lobato é atemporal.

Nas páginas da obra lobatiana, a garotada é livre para sonhar, para adentrar no mundo dos contos de fada e encantatórios, que através de um linguajar simples, direto e autêntico, desloca o sujeito a ver o mundo com outros olhos permitindo, assim, a vivência, a descoberta do mundo que os rodeia, a troca de experiências, através de um caráter ideológico o qual as suas obras trazem e que ultrapassam tais ideologias como: raça, classe social entre tantas outras. Esse universo contribui para transformação do leitor em um ser melhor, dotado de sensibilidade e aberto à inclusão.

Assim, o estudo parte da seguinte problemática: Que metodologias ou ações podem ser trabalhadas em sala de aula para a compreensão da literatura infantil, mas especificamente, as fabulas de Monteiro Lobato para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Além disso, procuramos, através de tais questionamentos, compreender a importância da literatura para a formação das crianças como sujeito ativo mediante tal processo. O ato de ler estimula a imaginação da criança, levando-a a pensar, a refletir, a responder melhor a sua vocação de ser humano diante a sociedade que o cerca.

Outro fator memorável é a importância da figura de Monteiro Lobato que, através das suas narrativas, encanta os leitores, despertando o seu lado crítico de conceber tais descobertas, tais informações. Neste sentido, o autor aposta em textos caracterizados por um caráter político e ideológico que influi não só na formação da criança dentro do seu próprio âmbito, bem como, de uma nação melhor, de uma sociedade centrada, nos diretos e capaz de exercer deveres.

Assim, adentrar nesse mundo dos clássicos de Monteiro Lobato é uma forma de compreender a recepção das crianças contemporâneas enquanto sujeitos/leitores e também, compreender a dificuldade que a maioria das crianças tem ao dialogarem com tais obras criadas há tanto tempo. Além disso, o docente, na condição de mediador do conhecimento, deve orientar o alunado diante de determinada leitura e, com paixão, fazê-lo identificar-se com o gênero ou mesmo com a obra, como se fizesse parte do enredo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor e editor brasileiro. “O Sítio do Pica-pau Amarelo” é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a “Editora Monteiro Lobato” e mais tarde a “Companhia Editora Nacional”. Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina.

Metade das obras de Monteiro Lobato é formada de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. O universo retratado em suas obras são os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna.

Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Era filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro

Lobato. Alfabetizado pela mãe, logo despertou o gosto pela leitura, lendo todos os livros infantis da biblioteca de seu avô o Visconde de Tremembé.

Desde menino, já mostrava seu temperamento irrequieto, escandalizou a sociedade quando se recusou fazer a primeira comunhão. Fez o curso secundário em Taubaté. Com 13 anos foi estudar

em São Paulo, no Instituto de Ciências e Letras, se preparando para a faculdade de Direito.

Registrado com o nome de José Renato Monteiro Lobato, resolve mudar de nome, pois queria usar uma bengala, que era de seu pai, que havia falecido no dia 13 de junho de 1898. A bengala tinha as iniciais J.B.M.L. gravadas no topo do castão, então mudou de nome, passou a se chamar José Bento, assim as suas iniciais ficavam iguais às do pai.

Ingressou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco na capital, formando-se em 1904. Na festa de formatura fez um discurso tão agressivo que vários professores, padres e bispos se retiraram da sala. Nesse mesmo ano voltou para Taubaté. Prestou concurso para a Promotoria Pública, assumindo o cargo na cidade de Areias, no Vale do Paraíba, no ano de 1907.

Monteiro Lobato casou-se com Maria Pureza da Natividade, em 28 de março de 1908. Com ela teve quatro filhos, Marta (1909), Edgar (1910), Guilherme (1912) e Rute (1916). Paralelamente ao cargo de Promotor, escrevia para vários jornais e revistas, fazia desenhos e caricaturas. Ficou em Areias até 1911, quando muda-se para Taubaté, para a fazenda Buquira, deixada como herança pelo seu avô.

No dia 12 de novembro de 1912, o jornal O Estado de São Paulo publicou uma carta sua enviada à redação, intitulada “Velha Praga”, onde destaca a ignorância do caboclo, criticando as queimadas e que a miséria tornava incapaz o desenvolvimento da agricultura na região. Sua carta foi publicada e causou grande polêmica. Mais tarde, publica novo artigo “Urupês”, onde aparece pela primeira vez o personagem “Jeca Tatu”.

Em 1917 vende a fazenda e vai morar em Caçapava, onde funda a revista “Paraíba”. Nos 12 números publicados, teve como cola-

boradores Coelho Neto, Olavo Bilac, Cassiano Ricardo entre outras importantes figuras da literatura. Muda-se para São Paulo, onde colabora para a “Revista do Brasil”.

No dia 20 de dezembro de 1917, publicou no jornal O Estado de São Paulo, um artigo intitulado “Paranoia ou Mistificação?”, onde critica a exposição de Anita Malfatti, pintora paulista recém-chegada da Europa. Estava criada uma polêmica, que acabou se transformando em estopim do Movimento Modernista. Entusiasmado compra a Revista do Brasil e torna-se editor. Publica em 1918, seu primeiro livro “Urupês”, que esgota em sucessivas tiragens. Transforma a Revista em centro de cultura e a editora numa rede de distribuição com mais de mil representantes.

Monteiro Lobato, em sociedade com Octalles Marcondes Ferreira, funda a “Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato”. Com o racionamento de energia, a editora vai à falência. Vendem tudo e fundam a “Companhia Editora Nacional”. Lobato muda-se para o Rio de Janeiro e começa a publicar livros para crianças.

Em 1921 publica “Narizinho Arrebitado”, livro de leitura para as escolas. A obra fez grande sucesso, o que levou o autor a prolongar as aventuras de seu personagem em outros livros girando todos ao redor do “Sítio do Pica-pau Amarelo”. Em 1927 é nomeado, por Washington Luís, adido comercial nos Estados Unidos, onde permanece até 1931.

Como escritor literário, Lobato destacou-se no gênero “conto”. O universo retratado, em geral são os vilarejos decadentes e as populações do Vale do Paraíba, quando da crise do plantio do café. Em seu livro “Urupês”, que foi sua estreia na literatura, Lobato criou a figura do “Jeca Tatu”, símbolo do caipira brasileiro. As histórias do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, e seus habitantes, Emília, Dona Benta,

Pedrinho, Tia Anastácia, Narizinho, Rabicó e tantos outros, misturam a realidade e a fantasia usando uma linguagem coloquial e acessível. O livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, que faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola, do Ministério da Educação, está sendo questionado pelo movimento negro, por conter “elementos racistas”. O livro relata a caçada a uma onça que está rondando o sítio. “É guerra e das boas, não vai escapar ninguém, nem tia Anastácia, que tem cara preta”.

José Renato Monteiro Lobato ou José Bento Monteiro Lobato faleceu em São Paulo, no dia 5 de julho de 1948, de problemas cardíacos.

Atualmente, Monteiro Lobato passa a ser um dos mais importantes escritores da literatura, pois sabe-se que o mesmo cria diversos personagens, lugares, situações em diferentes contextos, instigando o imaginário infantil. Vale destacar, a biografia do autor para a compreensão do tema.

Monteiro Lobato trouxe com seus personagens uma nova visão para a história literária, ainda inexistente. Houve nele uma preocupação direcionada realmente à educação e a cultura das crianças. Só nos fins do século XIX que o ensino e aprendizagem assumem um rumo mais prático, com nomes de grandes reformadores importantes na pedagogia moderna no Brasil para a educação infantil como: Rui Barbosa, Guilhermina Loureira, Teodoro Moraes, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Esses e outros escritores foram pessoas que contribuíram para a expansão da literatura infantil no Brasil.

Na literatura brasileira, um dos maiores e mais conhecido autor pioneiro da fábula no Brasil foi o Monteiro Lobato, que tinha como objetivo levar o leitor a refletir e entender sobre a realidade em que está inserido. Com sua literatura criada tanto para as crianças quan-

to para adultos, abordam diversas situações reais no imaginário das pessoas, permitindo que o leitor entenda e dialogue com sua própria realidade.

Assim, compreendemos que as obras do autor Monteiro Lobato podem servir como recurso didático para o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento das crianças e do processo de ensino - aprendizagem.

Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que tem em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como o medo, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

A leitura sempre deve ser um momento de prazer, mesmo que seja de algo científico. E quando criança, ela deve continuar a ser estimulada a desenvolver sua imaginação, enquanto lê sozinha ou quando ouve alguém ler para ela. Nesse momento, o professor de educação infantil tem seu papel mais importante. Se ele como contador de histórias não encantar as crianças, ninguém mais o fará. Para isso, ele próprio tem que gostar da história, tem que aproveitar o momento para cativar e ganhar as crianças.

Outros professores se fazem valer de instrumentos que irão valorizar a história e chamar a atenção dos alunos. O uso de fantoches, cenários, bonecos e outros instrumentos que podem ser utilizados e transformados em personagens, ou até mesmo uma roupa diferente da habitual, chamam a atenção da criança e faz com que ela deseje que a leitura se estenda ou que aconteça todos os dias. Com atitudes simples é possível continuar despertando nas crianças o prazer da leitura, o interesse pelo algo novo que muitas vezes um livro proporciona a quem o lê. Se em casa a responsabilidade da educação é dos pais, na

escola a responsabilidade de formar leitores desde muito cedo, cabe sempre aos professores e educadores.

METODOLOGIA

Para a construção do trabalho científico a pesquisa é de suma importância, pois é através dela que se colhem informações e conhecimentos científicos de uma determinada problemática e assim, encontram-se possíveis soluções. Gil (2002, p. 17) define pesquisa como:

(...) o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

As fontes bibliográficas foram a base do trabalho e nortearam todas as considerações, bem como a pesquisa. A técnica de coleta de dados foi bastante adequada para obtenção das informações necessárias acerca do tema em destaque. Segundo Gil (2002, p. 42), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa de campo, como forma de conhecer e analisar os procedimentos utilizados no incentivo da inserção das fábulas de Monteiro Lobato na Educação Infantil, como meio pedagógico para a alfabetização.

Conforme Gil (2002, p. 140), “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos...” e que estes devem ser oriundos das observações obtidas de diferentes maneiras.

Quanto à pesquisa, de cunho qualitativo e teve como objetivo primordial a análise do conhecimento dos professores acerca da con-

tribuição que o uso da Literatura Infantil pode proporcionar quando utilizada diariamente.

Em relação aos sujeitos, foram realizados questionários com quatro (4) professores que trabalham com crianças na Educação Infantil, que trabalham em diferentes escolas do município de Cametá. A partir dos dados coletados, foi feita uma análise qualitativa, tecendo reflexões sobre aspectos levantados e o que as referências mostraram ao longo da pesquisa.

Utilizou-se como metodologia a entrevista semiestruturada, com a finalidade de compreender a forma com que a literatura vem sendo desenvolvida com crianças na Educação Infantil. O objetivo é analisar como ocorre o uso da literatura, em especial as de Monteiro Lobato nessas instituições de ensino, ressaltando-se a importância da contribuição das fábulas para o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa tem, portanto, o propósito de trazer uma reflexão sobre as práticas usadas pelos professores entrevistadas na construção do conhecimento dos alunos.

Na entrevista semiestruturada há o sigilo da identidade de cada um dos professores. Os entrevistados serão citados como P1, P2, P3 e P4, permitindo que suas interpretações e relatos fiquem no anonimato, não sendo revelados seus nomes.

DISCUSSÕES ANÁLISE DOS RESULTADOS

A evidente necessidade de se encontrar profissionais capazes de desenvolver e executar metodologias interessantes no trabalho com a literatura e que possam de fato contribuir para a formação de cidadãos críticos. Entra em cena o papel do professor que tem o hábito de ler com e para a criança. Somente dessa maneira ela começará a

adquirir o gosto pela leitura de obras literárias, tornando o momento da leitura uma forma de prazer e não uma obrigação.

Assim, tem-se como questionamento se a literatura infantil desperta o pensamento imaginário da criança? E como resposta a esse questionamento estão as respostas dos entrevistados em relação a literatura para o aprendizado da criança.

P1 – Sim, quando ouve histórias eles viajam para um mundo diferente. P2 – Sim.

P3 – Sim, pois a criança passa a imaginar-se dentro das histórias, passando a vivenciá-las como se fosse os personagens.

P4 – Sim, a criança se motiva a pensar no lugar onde se passa a história e como seria se estivesse presente.

Há ainda diversos tipos de produção literária como a poesia, a prosa, a literatura de ficção, o romance, a literatura popular, a literatura de cordel e várias outras. A leitura de livros na escola tem importante influência na formação literária da criança, com todas as suas histórias, contos, poesias, sempre despertando curiosidades, sentimentos e interesses por personagens, lugares e situações que são guardados pela memória. Para Abramovich (1997, p. 16), escutar histórias “é o início da aprendizagem para ser um bom leitor e ser leitor é ter absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo”.

Em outro questionamento perguntou-se se a literatura infantil é um bom recurso pedagógicos para séries iniciais? Desta forma tem-se que as seguintes respostas.

P1 – Sim, por meio delas as crianças descobri um mundo diferente.

P2 – Sem dúvida.

P3 – Eu considero que seja, porque a educação infantil é à base de tudo, portanto desde cedo será essencial fazer com que os mesmos se envolvam ou se interaja com os gêneros não de forma evidencial, mas sim de forma oral

dialogada para que os mesmos vão sentindo o gosto e o prazer pela leitura e até mesmos pela interpretação.

P4 – Sim, a escola sempre busca conhecer e desenvolver na criança as competências de leitura e escrita, sendo que a mesma influência de maneira positiva nesse processo. A literatura infantil é vista como atividades que além de educar, diverte, ensina e forma a criança para a vida em sociedade através das atividades prazerosas retiradas dos livros de literatura.

Nesse sentido, a criança torna-se autora de sua própria história, passa por momentos de encantamento, alegria e bem-estar, reforçando sua admiração pela leitura. As histórias construídas podem também colaborar na aquisição da escrita, além de contribuírem com várias funções no processo educativo da criança, ampliando potenciais que auxiliam no seu desenvolvimento.

Em seguida, foi realizada a pergunta se a leitura literária deve ser trabalhada como uma janela para o mundo? Nesse sentido, os entrevistados responderam em relação ao questionamento.

P1 – Sim, sempre buscando a interação entre escola e cotidiano.

P2 – Não, só como uma janela para o mundo, mas como uma porta de entrada para a construção de valores essenciais aos seres humanos.

P3 - Sim, porque ela pode ajudar a criança desde cedo a pensar e organizar seus pensamentos e sentimentos tendo a oportunidade de desenvolver sua criatividade mesmo que seja de forma oral.

P4 – Acredito que sim, pois ao ler e entrar em outros mundos possíveis, e ter uma postura crítica. Quanto mais cedo a criança entra em contato com o mundo literário, mais chances terá de se tornar um futuro leitor.

Para produzir prazer no sujeito, a leitura deve gerar conhecimento, agregar algo novo que chame a atenção desse apreciador. Assim, compete à escola ir além do alfabetizar e introduzir o hábito literário ao seu aluno e ser a qualificadora na formação de leitores. Por isso, é de fundamental importância a existência de professores qualificados no trabalho com a leitura literária, pois talvez ela seja imprescindível: é expressão da arte que emociona e pode levar à vivência de

sensações. Parreira (2009, p. 22) declara que a literatura afeta permanentemente o leitor: ninguém é o mesmo depois de ler um poema, um conto ou um romance, por exemplo.

Outro importante questionamento está em torno do que se pode aprender com as fábulas? Logo em seguida, destacam-se as respostas dos entrevistados.

P1 – Várias lições de vida.

P2 – Essas narrativas curtas, seguido por uma lição de moral, fazem parte do imaginário individual e coletivo dos estudantes. Então, mais do que simples histórias, esse gênero literário aborda temas do cotidiano e a partir disso, os mediadores do processo de ensino aprendizagem podem agregar alguns ensinamentos ou lição para a formação das crianças. De uma vez que a infância é o momento mais adequado para conhecer também que a pessoa formula suas expectativas e valores.

P3 - Considero as fábulas um dos gêneros de fundamental importância para desenvolver o senso crítico da criança levando a pensar simultaneamente e fazer suas interpretações orais.

P4 – Através das fábulas apreendemos os valores como a empatia a generosidade a solidariedade etc. Estimula o desejo pela leitura, a criatividade e a imaginação, promove a reflexão, sendo que no final da fábula há uma lição de moral, que nos leva a pensar e refletir sobre o fato.

Tomando como base Monteiro Lobato (declarado padrinho da literatura infantil brasileira), suas obras deixam evidente as marcas do folclore brasileiro, mostrando o aparecimento de seres imaginários como a Cuca e o Saci-Pererê, com uma linguagem próxima da oralidade altamente coloquial.

Poder ler atualmente histórias contadas e recontadas oportunizar à criança um conhecimento ímpar de experiências e saberes culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de Monteiro Lobato abrange um público misto, não apenas leitores infantis, mas também, adolescentes, adultos e leitores acadêmicos. Suas obras vieram para encantar gerações e modificar valores; retratar o social com ludicidade.

Trabalhar essas obras em sala de aula é de suma importância, pois visa causar na criança o desejo de fazer parte de uma sociedade onde a diferença é que a faz especial. O trabalho direcionado desses textos contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, possibilitando a inserção da criança em um mundo diferente, pois ressalta-se que este pode viajar com o seu imaginário para diferentes lugares e se sentir como um personagem das histórias que ouve. Na concepção lobatiana se materializa através da junção entre o mundo real e o imaginário. Esses elementos são essenciais na narrativa de Lobato, pois permite ao leitor um contato com os ideais de um país sonhado pelo escritor. Ideais nesse contexto não são compreendidos como fragmentos de uma utopia, mas um ideal de narrativa com propostos de resgate e valorização dos elementos que compõem o processo da literatura.

A infância é a fase em que a criança começa a descortinar o mundo e sensivelmente vai se descobrindo e descobrindo o mundo. Guiada pelo seu poder natural de investigação torna tudo a sua volta muito mais vivo, curioso e significativo. Por isso, o ensino da Educação Infantil não pode continuar se dando a partir de práticas pedagógicas estáticas e dissociadas da brincadeira, da curiosidade e do desejo de descoberta.

Sendo assim, surge como possibilidade de resignificação da prática docente dos professores da Educação Infantil através da utilização de metodologias diferenciadas e das fábulas de Monteiro Loba-

to, sistematizando a reflexão sobre seus saberes e fazeres em sala de aula.

Ao longo deste estudo foi discutido a importância da Literatura Infantil na formação de leitores, através do seu uso frequente no cotidiano escolar. Investigou-se qual a utilização desta literatura em sala de aula e com quais intenções ela esteve presente nas situações estudadas. Foi possível conhecer a origem histórica da literatura infantil e o conhecimento em torno das obras de Monteiro Lobato, que colabora para que o gênero se expandisse e se desenvolvesse para chegar aos dias atuais com status de obra literária.

Refletiu-se sobre a Literatura Infantil enquanto obra literária, como recurso de incentivo ao processo de ensino das crianças na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a criança é um ser atuante no processo que poderá sair-se bem em diferentes áreas e ter melhores chances no futuro, se for um leitor eficiente como bem explicou Cagliari (2009).

Cabe ao professor indicar os caminhos que conduzirão os futuros leitores a hábito de conhecer diversas obras literárias, além de alimentar a imaginação e o prazer pelo ato de aprender, mais precisamente da análise dos dados coletados, pode-se perceber o quanto as professoras estão mais atentas a necessidade do uso da Literatura Infantil no cotidiano escolar.

Na pesquisa levantada com os professores, ficou evidente que utilizam diversos de gêneros, comprovando a importância desta leitura nos anos iniciais. Referente à contribuição da literatura no processo de aquisição da aprendizagem, foram unânimes em afirmar que a criança quando entra em contato com a leitura de histórias, desde cedo e constantemente, desenvolvem a oralidade, a imaginação, a criatividade e principalmente, o gosto pela leitura. Pode-se ressaltar que a Literatura Infantil contribui para a formação do leitor, estimu-

lando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos, constatou-se, para que isso se torne realidade muitos professores utilizam metodologias diversificadas e muito criativas.

Partindo-se do pressuposto de que o trabalho com literatura estimula a produção de um conhecimento, reconhece-se que este transforme a criança em um ser atuante capaz de executar e compartilhar o conhecimento adquirido. Trabalhar a temática foi fascinante e enriquecedor, pois permitiu refletir sobre as diferentes contribuições que o trabalho com esse gênero possibilita e sua influência na valorização da cultura literária das crianças. As reflexões aqui apresentadas não são finitas, pois ampliam as possibilidades de aprofundamento deste estudo de forma a especificar com mais detalhes o processo de desenvolvimento da utilização da Literatura Infantil, em especial as fábulas de Monteiro Lobato na rotina escolar.

Enfim, como afirmou Freire (1996), toda prática de alfabetização é uma prática conscientizadora que permite ao sujeito, por meio da leitura do mundo e da palavra, transformar sua consciência numa concepção crítica e autônoma.

Desta forma, consegue-se averiguar que a literatura está sendo introduzida no cotidiano escolar das crianças por meio da contação de histórias pelos professores, de forma lúdica quando usam fantoches, deboches e outros recursos. Dentre estes recursos, está o principal objeto no processo de leitura literária: o livro. Esse, por sua vez, abre um mundo novo no qual as letras passam a ter significados.

Portanto, a escola precisa ser um lugar que possa gerar conforto e prazer, porque é nas suas dependências que a criança se prepara para a vida, formando-se como um sujeito social e crítico, tomado de atitudes. Isso só ocorre quando a criança é posta em contato com a literatura, por meio desta provoca um contentamento, uma alegria e

um bem-estar, reforçando o ensino, além de ampliar e contribuir com o processo educativo.

É neste processo que o professor tem um papel fundamental. Nele, o universo literário será apresentado e é importante que o docente não tenha um olhar engessado no seu passado, apresentando para seus alunos o que foi para ele apresentado, da mesma forma, sem recursos e incentivos. Para que o aluno se interesse pelas fábulas e outros tipos de gêneros textuais, é importante que o professor goste de ler, que leia boas obras de bons autores, pois só assim ele proporcionará aos estudantes o contato com uma leitura com subsídios, qualificada e baseada em pesquisas.

Neste trabalho, também foi percebido que a maioria dos entrevistados utilizam diferentes autores, além de Monteiro Lobato, e praticam basicamente as mesmas atividades para introduzir a literatura em sala de aula, o que garante para as crianças uma primeira aproximação com um mundo diferente da sua realidade, cabendo a viagem através do seu imaginário; algo que permite vislumbrar o gosto literário que se formará a partir desse contato.

Por ser instituição pública de ensino com poucos recursos, os professores trabalham de maneira pertinente o lúdico, instigando a criança a usar a imaginação. De maneira abrangente e panorâmica, conclui-se que a literatura tem presença satisfatória na prática pedagógica no ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil.

Percebe-se, que o ensino não está só no brincar ou apenas no planejamento, é preciso ter uma proposta clara e dinâmica, adentrando no contexto da criança, na sua realidade, sem subterfúgios, evitando cair na mediocridade. Entendemos que os saberes devem estar ligados aos fazeres, que a prática do professor deve estar embasada

numa teoria, proporcionando a ação-reflexão-ação no contexto da prática de ensino-aprendizagem.

Aprendemos que no âmbito da educação infantil, o professor também aprende com a criança, pois ela traz consigo uma bagagem que herdou da família, como por exemplo, costumes e hábitos.

As aulas e as orientações dadas permitiram fazer uma análise da realidade observada, confrontando ideias e práticas ali vivenciadas com as informações e relatos de colegas e dos próprios professores (que tem grande experiência na área). Essa interação em sala foi fundamental para rever posturas e práticas que são adotadas e observadas no nosso dia-a-dia como educador e acompanhar os professores em sala. Hoje temos um olhar diferente do processo de ensino aprendizagem na educação infantil, pois a visão agora é de que é possível trabalhar conteúdos e linguagens sem precisar ensinar tudo de modo a tornar precoce o ensino ou a pular etapas no decorrer da prática educativa, didática e pedagógica das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosura e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998a. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998b. v.3.

CANDICO, Antônio. **O direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 2002. P.174.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 6 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, M. B., MACHADO, M. Z. V. (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

Ana Cláudia da Silva Pereira e outros.
(Organizadores (as))

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOIS, L. Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. **De que professor precisamos para a educação infantil?** In: Revista Pátio Educação Infantil, ano I, n. 2. Rio de Janeiro, Ago/Nov 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Logo. *Leitura, literatura e escola: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*. São Paulo: M. Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). *Literatura; ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 2, p. 41-54. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

_____. **Panorama histórico da literatura infanto/juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

PARREIRAS, Ninfa de Freitas. *Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, e a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. **Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades**. In: MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M. F.(Orgs). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização do plano do choro ao plano de ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cênone, 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 12, 15, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
42, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 92, 93, 100, 102, 103,
104, 105, 106, 107, 109, 110, 111,
113, 114, 115, 116, 117, 123, 124,
125, 126, 128, 130, 131, 132, 133,
134, 135, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 157, 158,
159, 160, 165, 166, 168, 172, 174,
180, 181, 182, 187, 196, 197, 202,
203, 208, 211, 213, 214, 215, 220,
221, 222, 223, 224, 225, 226, 227,
230, 231, 232, 234, 235, 236, 237,
238, 239, 240, 241, 246, 247, 248,
250, 251, 256, 259, 260, 262, 264,
265, 266, 274, 280, 288, 290, 294,
296, 297, 302, 304, 311

Aprendizagem 15, 16, 20, 21, 23, 24, 26,
27, 28, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 40,
42, 43, 45, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 57,
58, 60, 61, 75, 87, 102, 105, 106,
110, 114, 115, 117, 123, 124, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 133, 135,
137, 138, 139, 140, 141, 142, 144,
146, 149, 155, 160, 161, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 180, 181, 182,
184, 185, 186, 187, 192, 193, 196,
197, 198, 199, 203, 204, 205, 206,
208, 209, 210, 212, 215, 217, 218,
221, 223, 224, 225, 228, 229, 232,
240, 247, 259, 260, 261, 264, 265,
266, 272, 273, 275, 277, 280, 282,
284, 285, 287, 288, 294, 295, 296,
297, 301, 302, 304, 305, 307, 309,
312

Aula 11, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 38,
40, 42, 43, 46, 47, 55, 58, 59, 61, 76,
81, 84, 103, 104, 109, 110, 111, 114,
115, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 135, 137,
138, 139, 140, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 148, 162, 163, 164, 165,
166, 167, 168, 172, 173, 175, 179,

180, 181, 183, 184, 186, 190, 196,
197, 202, 205, 207, 208, 209, 210,
211, 212, 213, 215, 224, 225, 226,
227, 234, 239, 244, 246, 248, 249,
250, 256, 260, 265, 272, 273, 274,
275, 278, 280, 282, 285, 287, 295,
297, 308, 309, 311, 314

C

Criança 21, 22, 23, 25, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 40, 122, 123, 124, 126, 129, 130,
141, 142, 143, 144, 146, 147, 148,
154, 155, 156, 157, 158, 159, 169,
196, 197, 198, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 208, 209, 210,
211, 212, 213, 214, 216, 217, 221,
222, 223, 224, 225, 227, 228, 229,
233, 236, 238, 241, 261, 262, 265,
276, 277, 278, 279, 283, 284, 285,
286, 290, 294, 295, 296, 297, 302,
304, 305, 306, 307, 308, 309, 310,
311, 312, 314

D

Desenvolvimento 11, 12, 23, 24, 26, 39,
44, 45, 46, 55, 58, 66, 72, 73, 74, 78,
85, 101, 106, 114, 115, 118, 126,
127, 129, 130, 138, 140, 141, 144,
146, 147, 148, 150, 156, 157, 160,
161, 176, 178, 180, 182, 184, 187,
190, 196, 197, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 208, 209, 210,
211, 212, 214, 216, 217, 218, 220,
221, 222, 223, 224, 225, 229, 230,
232, 233, 234, 239, 241, 247, 249,
260, 261, 269, 276, 278, 280, 283,
286, 288, 290, 294, 295, 296, 299,
302, 306, 308, 310

E

Educação 11, 12, 15, 16, 17, 18, 22, 24,
29, 39, 40, 44, 50, 51, 62, 63, 66, 67,
68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92,
93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
113, 118, 119, 133, 142, 148, 149,

- 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 169, 170, 172, 176, 177, 191, 193, 194, 201, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 234, 235, 237, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 251, 253, 258, 264, 268, 272, 290, 291, 295, 296, 297, 301, 303, 304, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 318, 319, 320, 321, 322, 323
- Ensino 11, 13, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 73, 75, 76, 79, 80, 86, 87, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 110, 111, 117, 122, 124, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 149, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 166, 167, 172, 173, 174, 176, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 196, 198, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 215, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 246, 247, 249, 250, 253, 255, 258, 260, 264, 265, 272, 273, 275, 277, 278, 280, 283, 285, 286, 287, 295, 296, 297, 301, 302, 304, 307, 308, 309, 311, 312, 314, 323
- Escola 15, 21, 29, 66, 76, 92, 93, 108, 117, 119, 122, 125, 133, 149, 152, 206, 220, 222, 231, 243, 244, 290, 301, 323
- F
- Formação 11, 12, 13, 15, 17, 25, 30, 37, 43, 45, 46, 49, 59, 60, 63, 66, 67, 69, 72, 86, 92, 102, 104, 105, 132, 133, 142, 149, 155, 159, 160, 161, 163, 166, 168, 169, 172, 174, 177, 183, 184, 185, 186, 189, 192, 193, 201, 202, 203, 205, 218, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 234, 235, 239, 240, 241, 247, 252, 253, 255, 257, 258, 260, 265, 266, 269, 272, 274, 276, 278, 284, 285, 289, 294, 295, 297, 304, 305, 306, 307, 309, 312, 314
- I
- Infantil 12, 16, 18, 76, 77, 119, 142, 152, 154, 156, 157, 159, 162, 167, 170, 201, 206, 234, 244, 251, 253, 295, 296, 297, 303, 304, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 320
- L
- Leitura 12, 13, 17, 51, 52, 62, 93, 104, 110, 115, 135, 137, 148, 162, 169, 180, 191, 203, 217, 231, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 296, 298, 300, 302, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 313, 314, 315
- P
- Pesquisa 13, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 38, 40, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 61, 66, 68, 74, 76, 78, 85, 89, 92, 93, 108, 109, 110, 117, 118, 122, 124, 125, 126, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 146, 147, 149, 154, 155, 163, 165, 167, 172, 173, 174, 196, 197, 206, 207, 214, 220, 222, 230, 231, 240, 241, 243, 246, 247, 248, 256, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 272, 273, 281, 282, 291, 294, 303, 304, 309, 313
- Processo 12, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 45, 46, 48, 53, 55, 57, 58, 61, 66, 67, 71, 75, 87, 95, 99, 105, 106, 116, 117, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 147, 149, 152, 154, 155, 162, 163, 165, 166, 167, 172, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 196, 198, 203, 205, 209, 210, 212, 215, 218, 220, 221, 223, 229, 232, 233, 237, 240, 247, 248, 251, 252, 255, 257, 264, 265, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 294, 295, 296, 297, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312

Ana Cláudia da Silva Pereira e outros.
(Organizadores (as))

Professor 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 79,
80, 92, 93, 102, 104, 105, 106, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 117,
123, 126, 127, 131, 132, 133, 135,
137, 138, 143, 145, 146, 148, 152,
154, 159, 161, 166, 167, 168, 170,
172, 179, 180, 181, 183, 184, 185,
186, 187, 192, 193, 194, 196, 207,
208, 210, 211, 212, 213, 215, 221,
222, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
232, 234, 235, 236, 240, 241, 259,
260, 261, 262, 273, 275, 276, 277,
279, 282, 283, 284, 285, 286, 287,
294, 302, 304, 309.

ORGANIZADORES:

ANA CLÁUDIA DA SILVA PEREIRA
CEILA RIBEIRO DE MORAES
DANIELE DA SILVA COSTA
LUIZ CLÁUDIO DE AZEVEDO BORGES
MÁRCIA DA SILVA CARVALHO
MILENE VASCONCELOS LEAL COSTA

PRÁTICAS DOCENTES NA AMAZÔNIA:

As experiências do PARFOR
no Marajó e Região Tocantina



RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com

Email: adm@rfbeditora.com

WhatsApp: 91 98885-7730

CNPJ: 39.242.488/0001-07

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065



9 786558 894858 >

