REVISTA

PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

JULHO 2025

VOL. 01

Nº 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

ISBN Nº. 1982 - 7318



Formação

editora central dos livros

FFI

REVISTA
PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO
JULHO 2025
VOL. 01
Nº 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

ISBN Nº. 1982 - 7318



Formação

FFI

COPYRIGHT

REVISTA PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

Produção:
Formação Faculdade Integrada
Formação Centro de Apoio à Educação Básica

Edição:
Maria Regina Martins Cabral

Conselho Editorial:
Ana Paula Ribeiro de Sousa
Beatriz Fontana
Leonardo José Pinho Coimbra
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria Regina Martins Cabral
Miriam Santos de Sousa
Maria José Ordoñez
Orlando Oscar Rosar
Jackeline Santos Tigre Magalhães

Revisão de Texto:
Luciana de Jesus Serrão Magalhães da Cunha

Projeto Gráfico e Diagramação:
Alfa Agência de Marketing

F723R
Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado / Insituto Formação, FFI. V. 01, nº 06 (2025) - São Luís: FFI, Instituto Formação, 2025
v.01, n. 06, p.212
ISBN: 1982 - 7318
1. Educação - Períodicos. 2. Educação e Novas Tecnologias 1. Título.

CDD 370.5
CDU 37 (05)

É proibida a reprodução sem autorização dos editores.

SUMÁRIO

1. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – A EXPERIÊNCIA DOS MBAs..... 10
Maria Regina Martins Cabral
Luciana de Jesus Serrão Magalhães da Cunha
Karolyne da Luz dos Santos

2. UMA ANÁLISE DO NOVO FUNDEB E DO SEU CARÁTER MULTIDISCIPLINAR: AVANÇOS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL 22

Joseilton Ferreira Ribeiro
Vania Cassia e Silva Pereira
Dielli Cristina Fonseca Mesquita

3. IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA MELHORIA DE RESULTADOS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CÂMARA FERREIRA EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA 36
Eva Cruz Ramos
Solange Cristina Alves Reis
Sônia Regina Marques da Costa

4. DIFICULDADES METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O IMPACTO DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS EM TURMAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADORA ROSEANA SARNEY DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA. 51
Diana Maria Barros de Sousa
Elizangela Sales dos Santos
Maria José Costa Prado
Mônica Simone Rodrigues Castro
Raimunda Nonata Rabelo de Almeida

5. O GÊNERO TEXTUAL "LENDA" EM PRÁTICA DE LETRAMENTO: UM MERGULHO NA HISTÓRIA RIBAMARENSE 64
Cristiane Felix Furtado
Rúbia Maria Ferreira Ferreira

6. CENÁRIO DO CURRÍCULO ADOTADO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR COM ÊNFASE AO COMPONENTE CURRICULAR - GEOGRAFIA 91
Katiuse Mendes Lopes

7. PROGRAMA MEMÓRIAS DA NOSSA GENTE: A IDENTIDADE DA POPULAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR(MA) NO CURRÍCULO ESCOLAR DO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS NA E.M. LICEU RIBAMARENSE..... 103
Solange Cristina Alves Reis

8. MEMÓRIAS DA NOSSA GENTE: A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE

RIBAMAR A PARTIR DE RELATOS ORAIS..... 119
Cristiane da Silva Lima Frota
Edilene Cardoso Dias Conceição
Lidiana Raquel Rabelo Amaral
Maria da Conceição Carvalho de Castro
Maria das Graças Rabelo Amaral

9. BUSCANDO ENTENDER A DEFICIÊNCIA FÍSICA NO INGRESSO DE ALUNOS COM ESTA ESPECÍFICIDADE 137
Rose Marie Carneiro Souza Menezes

10. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR 147
Sara Araújo Castro

11. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DA ESCOLA DR. JULIO MATOS 2 160
Cleonilde Nascimento de Freitas Sousa
Denilde de Jesus Almeida Reis
Romysia Kassandra Rocha Fontenele
Roselene de Jesus Fonseca Santos

12. EVENTOS DE ESPORTE EDUCACIONAL EM REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – a experiência da Olimpíadas do Brincar ao Jogar em São José de Ribamar..... 175
Marianne Sousa Serra

13. OS DESAFIOS SOCIAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR 191
Olímpio Cezar da Silva Neto

14. A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS TECNOLÓGICOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0 NO NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL..... 204
Regina Célia Diniz Abreu

EDITORIAL

A Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado (ISBN No. 1982 - 7318) é um periódico de divulgação científica e de formação de educadores. Seus primeiros volumes foram organizados pela Editora Central dos Livros, em parceria com o Formação Centro de Apoio a Educação Básica (FCAEB), também conhecido como Instituto Formação. O objetivo desde o primeiro número tem sido disseminar conteúdos produzidos por pesquisadores e educadores maranhenses, fomentando a pesquisa e a divulgação de conhecimentos voltados para a construção de uma educação de qualidade. A revista também abre espaço para publicação de artigos de pesquisadores brasileiros que aprofundam estudos na área da educação fazendo interlocução com professores da educação básica.

Dessa forma foi concebida com o objetivo de promover um debate capaz de gerar novas referências no mundo da literatura educacional e de ser um periódico acessível aos professores da educação básica que, em geral, não têm sido priorizados como interlocutores importantes no debate sobre os conteúdos definidos ao longo da história da educação nacional.

Na concepção da revista está contida a ideia de se estabelecer conexões entre as dimensões em nível macro, relacionadas às conjunturas mais amplas e também as análises dos aspectos relacionados aos micro espaços, como a escola e as salas de aula. Essas conexões e análises podem ajudar na construção de novas possibilidades de elaboração e síntese, para impulsionar a produção de novos paradigmas para pais, professores e graduandos dos cursos de pedagogia e licenciaturas no estado do Maranhão e em outros territórios brasileiros.

A Revista está comprometida com a divulgação de grandes narrativas de pesquisadores que divulgam suas pesquisas, com textos de professores que estão no dia a dia da sala de aula e relatam experiências, com a inovação na área da educação e com abordagens de novas perspectivas. A revista abre espaço para professores que desejam compartilhar ideias e experiências, porém ainda não são escritores com prática consolidada em pesquisas e produção de artigos científicos.

Em 2005, quando a Revista foi concebida, ela era impressa. Foram três números nesse formato, com os seguintes temas:

Revista 01 - Educação Básica;

Revista 02 – Formação de Professores 2007;

Revista 03 – Educação Profissional.

Em 2020, a Revista passa a ser assumida pelo Grupo Formação, constituído pelas seguintes instituições e empresas: Formação Centro de Apoio à Educação Básica (FCAEB / Instituto Formação), Formação Faculdade Integrada (FFI), Instituto Maranhão Amazônia de Ensino Superior (IMAES), CEMP – EPDT. A edição da revista ficou sob a responsabilidade da Editora da FFI, com um conselho editorial constituído por pesquisadores e pro-

fessores do Curso de Pedagogia da Faculdade e de outras instituições de ensino superior. A revista passou então a ser produzida em formato online. Os temas publicados nesse formato foram:

Revista 04 – Educação e Novas Tecnologias, lançada em 2020.

Revista 05 - Alfabetização, Letramento e Tecnologias.

Este número (Revista 06) tem como tema “Formação de Professores na Educação Municipal”. Os autores são professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação de seis cursos ofertados pela FFI nos anos de 2023 e 2024. Os alunos desses cursos são profissionais de educação da cidade de São José de Ribamar. Os cursos ofertados, que resultaram na produção desses artigos, contribuíram para que processos de formação continuada de professores e gestores dessa comunidade educativa fossem ofertados em formato de especialização/MBA, de modo a garantir não apenas a atualização de conhecimentos, como também certificações que contribuíram com o plano de carreira dos profissionais, bem como a constituição de banco de acervos mediante a produção científica e os registros de programas e projetos educacionais implementados no próprio município.

Dessa forma, esta é uma edição especial e o tema é dedicado a esse processo de formação de professores e gestores, oportunizado pela parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, o Formação Centro de Apoio à Educação Básica e a Formação Faculdade Integrada.

Busca-se fomentar a interação entre diversas visões e vivências, selecionando artigos que explorem tanto fundamentos teóricos quanto abordagens práticas eficazes, não apenas no ensino inicial da leitura e da escrita, mas também nas etapas mais avançadas da educação. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, com o fortalecimento de equipes mais autônomas nas redes municipais.

Espera-se que os artigos desta edição inspirem reflexões e debates construtivos, incentivando a busca por novas abordagens e soluções para os desafios enfrentados no campo da pedagogia nas redes municipais de educação de nosso país.

Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral

Conselho Editorial

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – A EXPERIÊNCIA DOS MBAs.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – LA EXPERIENCIA DE LOS MBAs.

TEACHER TRAINING PROGRAM OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – THE MBA EXPERIENCE.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18620552

Maria Regina Martins Cabral[1] Luciana de Jesus Serrão Magalhães da Cunha [2] Karolyne da Luz dos Santos [3]

RESUMO

Este artigo refere-se ao Programa de Formação de Professores em São José de Ribamar, realizado no âmbito da consultoria do Formação – Centro de Apoio à Educação Básica (Instituto Formação) à Secretaria Adjunta de Ensino da Secretaria Municipal de Educação desse município. Esse programa foi implementado em parceria com a Formação Faculdade Integrada (FFI), que concebeu a pós-graduação em formato de MBA. Foram seis MBA's. Quatro ofertados para professores: Curso 01. Alfabetização, Letramento e Novas Tecnologias, Curso 02. Produção de Material Didático e Metodologias Ativas, Curso 03. Projetos Educativos e Metodologias Híbridas, Curso 04. Currículo, Avaliação e Planejamento no Ensino Fundamental, sob a coordenação da Professora Francisca da Chagas dos Passos Silva, e dois ofertados para gestores da Secretaria de Educação e das escolas da Rede Municipal: Curso 05. Gestão de Escolas e Curso 06. Gestão de Sistema Educacional, sob a coordenação da Professora Nadya Christina Guimarães Dutra.

PALAVRAS – CHAVE: Pós-graduação – MBA - Escola Pública – Formação de Professores

[1] Doutora em Educação pela USP, Diretora da FFI, associada fundadora e presidente do Grupo Formação (IMAES, FFI, Instituto Formação, CEMP-EPDT). E-mail: eureginacabral@gmail.com

[2] Mestranda em Ciências da Educação, Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior, Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia da Formação Faculdade Integrada, Pesquisadora e Oficial de Projeto do Formação Centro de Apoio à Educação Básica. E-mail: luciana.magalhaes@ffi.edu.br

[3] Especialista em Esporte Educacional e Esporte Adaptado, Graduada em Turismo, pela UFMA, Secretária Acadêmica da Formação Faculdade Integrada, Pesquisadorauma e Oficial de Projeto do Formação Centro de Apoio à Educação Básica. E-mail: karol.luzsantos@gmail.com

ABSTRACT

This article refers to the Teacher Training Program in São José de Ribamar, which was carried out as part of the consultancy carried out by Formação - Centro de Apoio à Educação Básica (Formação Institute) for the Deputy Department of Education of the Municipal Department of Education in that municipality. This program was implemented in partnership with Formação Faculdade Integrada (FFI), which, together with Instituto Formação, designed the postgraduate course in MBA format. There were six MBAs. Four were offered to teachers: Literacy, Literacy and New Technologies, Production of Teaching Materials and Active Methodologies, Educational Projects and Hybrid Methodologies, Curriculum, Assessment and Planning in Primary Education under the coordination of Professor Francisca da Chagas dos Passos Silva, and two were offered to managers of the Department of Education and schools in the municipal network: School Management and Educational System Management under the coordination of Professor Nadya Christina Guimaraes Dutra.

KEYWORDS: Postgraduate – MBA – Public School – Teacher Training

RESUMEN

Este artículo se refiere al Programa de Formación de Profesores en São José de Ribamar, realizado en el marco de la consultoría del Formación – Centro de Apoyo a la Educación Básica (Instituto Formação) a la Secretaría Adjunta de Enseñanza de la Secretaría Municipal de Educación de ese municipio. Este programa fue implementado en alianza con la Formación Faculdade Integrada (FFI), que diseñó el posgrado en formato de MBA. Fueron seis MBAs. Cuatro ofrecidos a docentes: Curso 01. Alfabetización, Lectoescritura y Nuevas Tecnologías; Curso 02. Producción de Material Didáctico y Metodologías Activas; Curso 03. Proyectos Educativos y Metodologías Híbridas; Curso 04. Currículo, Evaluación y Planificación en la Educación Primaria, bajo la coordinación de la Profesora Francisca da Chagas dos Passos Silva; y dos ofrecidos a directivos de la Secretaría de Educación y de las escuelas de la Red Municipal: Curso 05. Gestión de Escuelas y Curso 06. Gestión del Sistema Educativo, bajo la coordinación de la Profesora Nadya Christina Guimarães Dutra.

Palabras-clave: Posgrado – MBA – Escuela Pública – Formación de Professores

1. INTRODUÇÃO

O número de alunos de pós-graduação lato sensu tem crescido no Brasil. Segundo o Instituto SEMESP, em 2023, houve um aumento de 1,3% no percentual de estudantes que frequentaram um curso de especialização em relação ao ano anterior, chegando a 1,4 milhão de brasileiros.

> O número de cursos de especialização ativos no Brasil passou de 173 mil em 2023, o que representou estabilidade em relação a 2021 e um aumento de 136% em relação a 2019. A maioria dos cursos ativos é ofer- tada por instituições de ensino privadas (96,5%), 54,2% são a distância e 84,5% são disponibilizadas nas áreas de “Negócios, Administração e Direito”, “Educação” e “Saúde e Bem-estar”. Apesar disso, percentual- mente, entre 2019 e 2023, o maior aumento foi em cursos EAD, que cresceu 479%. O número muito maior de cursos de especialização em comparação com de graduação se deve à desregulamentação desses cursos, a ofertas mais específicas e ao ciclo de vida mais curto. (https:// www.semesp.org.br/wp-

content/uploads/2023/11/pesquisa-pos-gradua- cao-2023-versao-final.pdf)

No Nordeste, o índice de ingresso e conclusão de cursos de especialização pode variar dependendo da instituição e do curso. Embora não haja dados específicos sobre a taxa de conclusão de especializações nessa região, números gerais sobre o ensino superior indicam que a evasão e a dificuldade de permanência no ensino superior são desafios que ainda afetam muitos graduados interessados em prosseguirem os seus estudos. A conciliação entre uma pós-graduação e o trabalho, por exemplo, pode dificultar que os estudantes concluam seus cursos. “Os MBA’s foram importantes porque possibilitaram essa conciliação entre tempo de trabalho e tempo de estudo, na própria Rede Municipal de Educação” .(Formação, 2024)

O índice de concludentes das especializações e MBAs varia entre 50 a 90%, dependendo da região do país. Alguns fatores que podem influenciar a não conclusão de um curso incluem desde custos elevados, acesso ao espaço físico e ou ao ambiente virtual, pouco tempo disponível na agenda semanal para estudos, cursos desinteressantes, até o descompasso existente entre as novas tecnologias adotadas, formatos dos cursos remotos ou híbridos e o domínio do uso das tecnologias acessadas por parte significativa dos demandantes dos cursos.

Por essa razão, os cursos de pós-graduação ofertados pelo Formação Centro de Apoio à Educação Básica e Formação Faculdade Integrada têm um componente que pode significar a construção de uma alternativa mais viável para quem pode ter dificuldades nessa continuidade de formação. Segundo Lídia Vasconcelos, Diretora do Instituto Formação,

> O Grupo Formação (Formação Centro de Apoio à Educação Básica e Formação Faculdade Integrada) há 25 anos concebe e implementa programas de formação continuada de professores. A opção tem sido investir na autonomia intelectual dos profissionais que trabalham na educação básica, quer nas creches ou nas unidades de educação bá- sica onde funcionam o ensino fundamental de 1º a 9º ano, nas modali- dades regular e educação de jovens e adultos. Entre os programas de formação de professores e gestores concebidos estão desde cursos de curta duração (40 e 80 horas) até cursos de pós-graduação (360 horas). (Formação, 2025)

Essa facilidade ocorre pela contextualização dessa oferta. O olhar focalizando a necessidade de redes municipais de ensino contribui para um desenho mais viável, mobilizador e efetivo. Os cursos são pensados para uma determinada rede, escola, sala de aula. Conteúdos mais genéricos, mesmo importantes, são substituídos por ementas que verticalizam conteúdos para necessidades de gestão e do processo ensino-aprendizagem. Um desses Programas de Formação de Professores foi concebido durante a consultoria realizada pelo Formação Centro de Apoio à Educação Básica à Secretaria de Educação de São José de Ribamar. Dessa forma, no período de setembro de 2022 a setembro de 2023 professores e gestores desse município participaram desse Programa de Pós-Graduação. De acordo com o relatório da consultoria,

> Vale dizer que esta consultoria tem como objetivo fortalecer as capa- cidades já

> existentes na SEMED SJR, que é composta por um quadro de profissionais qualificado e que têm condições de desenvolver um excelente trabalho, tanto na parte da gestão da rede quanto da ges- tão de escolas e de salas de aula. A ação dessa consultoria voltada para a implantação de uma política de formação continuada dentro da rede não teve a intenção de mostrar como fazer ou discutir fórmulas e regras, mas sim a perspectiva de ampliar conhecimentos, avaliar coletivamente as práticas, dialogar sobre inovações considerando as mudanças da IV revolução industrial, refletir sobre os planejamentos, outras possibilidades, construir novas sínteses, pensar a produção de material didático complementar, sempre apostando na capacida- de intelectual dos profissionais, nos conhecimentos já existentes de professores e gestores, que ao circularem e serem potencializados fortalecem ainda mais a autonomia de saberes instalada na Rede. O programa de pós-graduação em São José de Ribamar foi oferta- do como MBA, em formato híbrido, com os seguintes cursos: Gestão Educacional, Gestão de Escolas, Alfabetização, Currículo, Material Didático e Projetos Educativos. Mas, a consultoria também abrangeu outras ações, tais como: produção de material didático complementar, relatórios e revistas; projeto Memórias da Nossa Gente – elabora- ção do Projeto da mostra Memórias de Nossa Gente; programa de Formação de supervisores; assessoria ao Núcleo de Alfabetização; concepção e criação do NDI – Núcleo de Desenvolvimento de Ideias. (Relatório, Dezembro 2023)

A pós-graduação foi coordenada pela Formação Faculdade Integrada, Instituição de Ensino Superior credenciada pelo MEC e que oferta presencialmente o Curso de Pedagogia em São Luís. O período de oferta dos cursos foi de setembro de 2022 a novembro de 2023. Ao todo foram inscritos 404 alunos (professores e gestores da Rede Municipal de Educação), mas apenas 380 frequentaram as aulas e 267 concluíram com apresentação de projeto e artigo. A orientação era que os conteúdos dos projetos de pesquisa fossem sobre objetos relacionados às escolas e ou à Secretaria de Educação de São José de Ribamar, de modo a se verticalizar conhecimentos e se construir acervos para formação continuada dos professores, de autoria dos próprios professores e gestores da Rede, fortalecendo assim a perspectiva de autonomia intelectual da rede municipal de educação.

Quadro 1 - Alunos Matriculados e Formados

Indicador	Quantidade	Percentagem (%)
Alunos Matriculados	404	100%
Alunos Cursantes	380	94,1%
Alunos Formados – considerando os inscritos	267	66,09%
Alunos Formados – considerando os frequentes	267	70,3 %
Alunos Não Formados	137	33,91%

Fonte: Formação Faculdade Integrada – Sistema Acadêmico 2023

De acordo com a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, menos de 1% de brasileiros já cursou ou cursa uma pós-graduação no país, mesmo que esse número venha aumentando ano a ano. Dos alunos que frequentaram as aulas nos cursos ofertados em São José de Ribamar, segundo os dados do quadro 1, 70,3% concluiu com sucesso o MBA. Considerando dados da OCDE para números de brasileiros que concluíram uma

pós-graduação no Brasil e o fato de que a população de São José de Ribamar é constituída por 244.579 habitantes, o programa dos MBAs cobriu 0,11% da população ribamarense ou seja, 10% desse percentual para a cidade, considerando a média nacional.

2. O DESENHO DOS MBA's OFERTADOS EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

A diferença fundamental entre uma pós-graduação em formato de MBA e uma pós--graduação em formato de especialização reside no foco que se quer dar para o curso. Enquanto o MBA, que tem origem no contexto de gestão de negócios, é um curso de pós--graduação que verticaliza mais o conteúdo, a especialização é uma pós-graduação mais genérica, apesar de muito importante porque amplia conhecimentos filosóficos, científicos, técnicos, abrangendo diversas áreas de conhecimento.

O MBA ofertado em São José de Ribamar visou ampliar conteúdos de gestão e pedagógicos focalizando necessidades de administração e mediação da Rede Municipal. A opção da Formação Faculdade Integrada, IES parceira do Formação Centro de Apoio à Educação Básica, na implementação dos cursos foi a focalização na verticalização do conhecimento específico: gestão de secretaria, gestão de rede, gestão de escola, gestão de sala de aula; e na especificidade do conteúdo, voltado para uma rede/escola específica e não um conteúdo tratado genericamente.

> Os cursos propõem subsidiar os docentes de informações sobre os processos de alfabetização, letramento e o uso das ferramentas tec- nológicas, currículo, avaliação e planejamento, projetos educativos e metodologias híbridas e produção de material didático, gestão do sistema educacional e gestão de escolas a partir de uma proposta contextualizada com os atuais desafios impostos por uma sociedade em constante movimento. Estes, desenvolver-se-ão sustentados nas recentes legislações e diretrizes direcionadas à educação contem- porânea e aos atuais cenários vividos no contexto das novas Revo- luções Industriais e das mudanças decorrentes da pandemia, assim como das transformações que o pós-pandemia da Covid-19 exigirá da sociedade atual nos mais diferentes segmentos, especialmente a educação. (FFI, 2023)

Nessa perspectiva, os cursos de MBAs, têm suas bases estruturadas em um modelo de educação comprometido com a qualidade do trabalho docente realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (regular e EJA), bem como com a potencialização dos saberes docentes adquiridos pelos professores e professoras para o alcance dos objetivos e metas planejadas; além de proporcionar uma trajetória escolar de sucesso aos estudantes da rede de ensino ribamarense.

Assim, a formação, por exemplo, no MBA de Alfabetização, Letramento e Novas Tecnologias visou problematizar a função docente e suas relações com o contexto social, de modo que os professores (alunos do MBA) fortalecessem suas capacidades de articular

os sujeitos, os recursos físicos e tecnológicos e a comunidade escolar para o alcance dos objetivos educacionais: alfabetização e fluência leitora e escritora, neste caso específico, levando em conta os novos desafios oriundos da pandemia da Covid-16 e das novas tecnologias do século XXI, cada dia mais presente nas escolas e nas famílias e que transformarão a educação e o trabalho no presente, como ocorreu nas revoluções anteriores, sobretudo com a descoberta da energia elétrica, marco da segunda revolução industrial.

Esse MBA teve como objetivo contribuir com a formação dos professores alfabetizadores, mediante o debate e a reflexão sobre conteúdos de alfabetização e letramentos, considerando aspectos pedagógicos, psicopedagógicos, culturais, cognitivos, sociais e tecnológicos, contextualizados com o atual momento em que vivemos. A escola tem novos desafios também na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

A ideia do MBA foi corroborar movimentos qualitativos na rede municipal, de modo que gestores e professores pudessem ou possam ir, por exemplo, além do espaço da sala de aula e dos conhecimentos técnicos sobre alfabetização, não expandindo a perspectiva profissional apenas com estudos das teorias, mas com análise de casos e experiências concretas, gerando oportunidades de novas experiências na Rede Municipal.

De acordo com o PPC do MBA de Alfabetização, Letramento e Novas Tecnologias é esperado que os participantes dessa pós-graduação pudessem/possam continuar refletindo coletivamente sobre:

1. Questões em torno da relação entre Alfabetização e Letramento.
2. Níveis de alfabetismo, abordando a questão do analfabetismo funcional, digital e do papel das políticas afirmativas.
3. Avaliação institucional, propondo ações para melhorias de resultados de aprendizagem na sala de aula.
4. Implementação das tradicionais e novas tecnologias relacionadas à alfabetização, letramento e produção de material didático.
5. Modelos híbridos de ensino, quando for necessário,
6. Insights sobre aprendizagem baseada em problemas, educação científica e neurociência.
7. Estratégias de diversidade, equidade e educação inclusiva na sala de aula.
8. Texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa, inclusive nos processos de alfabetização. (FFI, 2022)

Em relação a outro MBA, o de Gestão do Sistema Educacional, esperou-se e se espera que os participantes dessa pós-graduação continuem analisando e fortalecendo:

1. Criticamente as políticas públicas e legislações que regem o sistema educacional brasileiro.

2. A estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino nas esferas municipal, estadual e federal.
3. Competências para a formulação e avaliação de projetos e programas educacionais.
4. Práticas de gestão democrática, participativa e baseada em evidências.
5. Dados educacionais e indicadores de desempenho para subsidiar decisões no planejamento e execução de políticas educacionais.
6. Uso de tecnologias para a modernização da gestão educacional. (FFI, 2022)

Os MBAs foram organizados em três módulos. Cada módulo constituído por um conjunto de conteúdos ministrado em modalidade híbrida, com 40% de atividades presenciais (aulas, seminários e oficinas), 20% de atividades remotas (aulas e seminários), 40% de pesquisa de campo aplicada incluindo produção de projeto de pesquisa, pesquisa e elaboração de um artigo.

As metodologias dos cursos foram fundamentadas na interação entre teoria e prática, com o objetivo de desenvolver e ou potencializar com os alunos “o pensamento crítico e a busca por soluções, tanto nas atividades atuais quanto futuras, construindo o conhecimento para encarar desafios presentes no exercício da profissão, em tempo real”. (FFI, 2024)

> Os cursos foram desenvolvidos com os três eixos do tripé institucio- nal: ensino, pesquisa e extensão, sendo que a pesquisa aplicada in- tegra os eixos da pesquisa e da extensão. Na junção do tripé o curso proporciona integração de conceitos e técnicas capazes de habilitar/ ampliar conhecimento dos participantes na gestão de sistema educa- cional. Cada curso tem um coordenador de pesquisa para fundamen- tar, em formato remoto, pesquisas e artigos dos alunos. (FFI, 2024)

As Grades curriculares dos cursos seguiram esse princípio pedagógico. Seguem dois exemplos das propostas executadas nos cursos de Alfabetização, Letramento e Novas Tecnologias e de Gestão Educacional.

Quadro 2 - MBA em alfabetização, Letramento e Novas Tecnologias

Ord	Disciplinas	CH	Professor(a)
1	56962 - Realidade Brasileira, Globalização e Novas Revoluções	4	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
2	56963 - Infância Adolescência e Cultura Escrita	4	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
3	56964 - Política de Alfabetização.	4	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
4	56965 - Conhecimento, Currículo e Cultura Escolar.	4	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva

5	56966 - Metodologia Científica e Pesquisa Aplicada em Sala de Aula de Alfabetização	12	Profa. Me. Amarilis Cardoso Santos
6	56967 - Sistema de Avaliação e Diagnósticos	12	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
7	56968 - Estudo de Caso I	8	Profa. Esp. Cristiane Raque Cabral
8	56969 - Humanidade e Geração Digital.	8	Profa. Me. Maristhela Rodrigues da Silva
9	56970 - Informação e Tecnologias	12	Profa. Me. Maristhela Rodrigues da Silva
10	56971 - Educação 4.0 e 5.0	12	Prof. Esp. Pablo Henrique da Silva Pereira
11	56972 - Metodologia e Inovação na Alfabetização	12	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
12	56909 - Tecnologias Aplicadas à Educação Científica na Escola	12	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
13	56974 - Estudo de Caso II	12	Profa. Esp. Cristiane Raque Cabral
14	56907 - Base Curricular	12	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
15	56975 - Alfabetização e Letramento	12	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
16	56976 - Letramento Multimodal	12	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
17	56977 - Material Didático de Alfabetização	12	Prof. Me. Iramir Alves Araujo
18	56910 - Processos educativos e avaliativos do Ensino-Aprendizagem	12	Profa. Me. Rosângela Ribeiro
19	56978 - Avaliação e Registros	12	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
20	56980 - TCC - Elaboração e Defesa	24	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
21	56979 - Rotinas e Gestão de Salas de Aula	12	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
22	57015 - Pesquisa Aplicada I	45	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
23	57016 - Pesquisa Aplicada II	45	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva
24	57017 - Pesquisa Aplicada III	46	Profa. Me. Francisca da Chagas dos Passos Silva

Quadro 3 - MBA em Gestão do sistema Educacional

Ord	Disciplinas	CH	Professor(a)
1	56893 - Fundamentos, Política e Legislação da Educação Básica	12	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
2	56894 - Fundamentos Econômico no Sistema de Educação	12	Profa. Me. Nádya Dutra

	56895 - Planos de ações Articuladas (PAR) – Estudo de caso do Maranhão	12	Profa. Me. Jackeline Santos Tigre Magalhães
4	56896 - Política Educacional, Gestão Democrática e Sistema de Ensino	16	Profa. Me. Nádya Dutra
5	56897 - Programas e Projetos de Educação	16	Profa. Dra. Maria José Ordonez
6	56898 - Fundamentos e perspectiva crítica dos direitos humanos na Educação Básica	12	Profa. Me. Ana Hortência Marinho do Egito Rocha de Macedo
7	56899 - Avaliação Institucional	4	Profa. Dra. Rosa de Fátima Damasceno Faro
8	56900 - Planejamento Estratégico	16	Profa. Me. Jackeline Santos Tigre Magalhães
9	56901 - Gestão Financeira	4	Prof. Esp. Pablo Henrique da Silva Pereira
10	56902 - Execução Orçamentária	4	Prof. Esp. Pablo Henrique da Silva Pereira
11	56903 - Gestão de Processos e Modelagens	16	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
12	56904 - Gestão de Projetos Educacionais	16	Profa. Me. Jackeline Santos Tigre Magalhães
13	56916 - Gestão de Recursos Humanos e Lideranças	4	Profa. Me. Jackeline Santos Tigre Magalhães
14	56905 - Comunicação Estratégica: institucional e para gestão de equipes	8	Prof. Esp. Kleilson Nunes
15	56906 - Conhecimento, Currículo e Cultura Escolar	8	Profa. Me. Francisca das Chagas dos Passos Silva
16	56907 - Base Curricular	12	Profa. Me. Francisca das Chagas dos Passos Silva
17	56908 - Educação Inclusiva	12	Profa. Dra. Maria José Ordonez
18	56909 - Tecnologias Aplicadas à Educação Científica na Escola	12	Prof. Esp. Kleilson Nunes
19	56910 - Processos educativos e avaliativos do Ensino-Aprendizagem	12	Profa. Me. Jackeline Santos Tigre Magalhães
20	56911 - Trabalho Pedagógico	4	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
21	56918 - Metodologias	4	Profa. Me. Cleina Santos
22	56912 - Materiais Didáticos	4	Profa. Esp. Cristiane Raquel Cabral
23	56913 - TCC	48	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral
24	56919 - Oficinas Pesquisa Elaboração de manuais, projetos, programas, artigos	108	Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral

Fonte: FFI, 2024

Apesar de não haver uma exigência de atividades complementares, os alunos foram incentivados a participar de eventos (palestras e seminários) da FFI, bem como em outras instituições.

Os alunos tiveram acesso ao sistema acadêmico Mentor Web para acompanhar e baixar informações, materiais, avaliações, diálogos com professores e, eventualmente, para participarem no ambiente virtual nas aulas remotas.

3. ALGUMAS CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ainda teremos tempo para avaliar mais profundamente os resultados dessa ação de formação de professores e gestores na rede municipal de São José de Ribamar. Uma pesquisa será realizada para esse aprofundamento, no processo de acompanhamento dos alunos dos cursos da Formação Faculdade Integrada, tanto das graduações como das pós-graduações. Contudo, mediante análise dos trabalhos realizados e entregues pelos alunos para conclusão dos cursos, avalia-se que a oferta dos MBAs fortaleceu saberes da educação pública municipal desse município, autonomias intelectuais e construção de acervo sobre a educação municipal.

Ao longo dos anos de 2022 e 2023, foi possível alcançar 404 professores e gestores da Rede Municipal de Educação, formando 267 com sucesso nos MBAs, números que por si só revelam resultados positivos garantido por professores, gestores e instituições parceiras da SEMED de São José de Ribamar.

Essa formação não apenas fortaleceu competências técnicas, autonomias intelectuais de uma rede que tem excelentes profissionais, mas também a colaboração e o trabalho em equipe. Todos os participantes (ou nas aulas, ou nos grupos de estudos, ou na orientação de projeto de pesquisa e de elaboração de artigos) puderam se reunir para dialogar, debater, fazer pesquisa, sistematizar, escrever um novo artigo. E como todas as ações que geram positividade, esse processo de formação reafirmou o poder da educação como ferramenta de mudança social. Os frutos de investimento como esse se irradiam nas salas de aula, nos corredores de escolas e, principalmente, nas trajetórias de sucesso de estudantes.

REFERÊNCIAS

FORMAÇÃO, CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório da Consultoria para a SEMED São José de Ribamar.** São Luís, 2023.

FORMAÇÃO, CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório da Consultoria para a SEMED São José de Ribamar.** São Luís, 2024.

FORMAÇÃO, CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de Trabalhos Realizados em 2023.** São Luís, 2024.

FORMAÇÃO, CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA. **Relatório de Trabalhos Realizados em 2024**. São Luís, 2025.

FORMAÇÃO FACULDADE INTEGRADA. **PPC Curso Alfabetização, Letramento e Novas Tecnologias.** São Luís, 2022.

UMA ANÁLISE DO NOVO FUNDEB E DO SEU CARÁTER MULTIDISCIPLINAR: AVANÇOS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL

ANÁLISIS DEL NUEVO FUNDEB Y SU CARÁCTER MULTIDISCIPLINARIO: AVANCES Y RETOS EN LA RED MUNICIPAL

AN ANALYSIS OF THE NEW FUNDEB AND ITS MULTIDISCIPLINARY NATURE:ADVANCES AND CHALLENGES IN THE MUNICIPAL NETWORK

https://doi.org/10.5281/zenodo.18625351

Joseilton Ferreira Ribeiro[1] Vania Cassia e Silva Pereira[2] Dielli Cristina Fonseca Mesquita[3] Maria Regina Martins Cabral[4]

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os avanços e desafios no que se concerne a interpretação do novo FUNDEB e seu caráter multidisciplinar na rede municipal de ensino de São José de Ribamar; identificar as mudanças legislativas orçamentárias sobre o financiamento do ensino público ao longo dos anos; elucidar pontos no novo FUNDEB e o estabelecimento do financiamento da educação municipal; analisar a importância da multidisciplinariedade no contexto escolar; verificar as possibilidades de atualização das redes de ensino na contratação de profissionais não docentes para atuarem em suas escolas.

Palavras-chave: FUNDEB, Financiamento, Ensino Fundamental, Educação Básica.

[1] Pós-graduado MBA Gestão de Escolas. E-mail: josieltonferreiraribeiro@gmail.com
[2] Pós-graduado MBA. Gestão de Escolas E-mail:.prof.vania@hotmail.com
[3] Pós-graduado MBA. Gestão de Escolas E-mail: dieielecris84@gmail.com
[4] Doutora em Educação - USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar los avances y desafíos en la interpretación del nuevo FUNDEB (Fondo de Educación) y su carácter multidisciplinario en el sistema educativo municipal de São José de Ribamar; identificar los cambios presupuestarios legislativos en materia de financiación de la educación pública a lo largo de los años; esclarecer los puntos clave del nuevo FUNDEB (Fondo de Educación) y el establecimiento de la financiación municipal de la educación; analizar la importancia de la multidisciplinariedad en el contexto escolar; y evaluar las posibilidades de modernizar los sistemas educativos mediante la contratación de profesionales no docentes en sus escuelas.

Palabras clave: FUNDEB, Financiación, Educación Primaria, Educación Básica.

ABSTRACT

This article is the result of research that aimed to analyze the progress and challenges regarding the interpretation of the new FUNDEB (Fund of Education) and its multidisciplinary nature in the municipal education system of São José de Ribamar; identify legislative budgetary changes regarding public education financing over the years; elucidate points in the new FUNDEB (Fund of Education) and the establishment of municipal education financing; analyze the importance of multidisciplinarity in the school context; and assess the possibilities for updating education systems by hiring non-teaching professionals to work in their schools.

Keywords: FUNDEB, Financing, Elementary Education, Basic Education.

1. INTRODUÇÃO

Karnopp (2020) retrata o cenário do novo FUNDEB e o dever de progressividade na concretização do direito à educação básica, considerando que a caracterização do ensino fundamental como relevante etapa de escolarização da população na época do FUNDEF já trazia grandes garantias de incentivos orçamentários.

Esse cenário veio se expandir logo com a primeira edição do FUNDEB, em 2006, que passou a abranger todos os níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, ampliando a participação da União com recursos financeiros. Desse modo, o FUNDEB tornou-se uma importante ferramenta para estabelecer a qualidade de ensino, pois a complementação da união nos fundos contábeis instituídos nos Estados e no Distrito Federal foi ampliada para 70% para o pagamento dos profissionais da educação básica, sendo este último dado importante de ser debatido, pois pouco é retratado acerca da importância do novo cenário de multidisciplinariedade proporcionado por essa abrangência de profissionais na rede de ensino, encontrando-se uma grande lacuna de estudos nessa seara.

A emenda que alterou a destinação dos recursos do FUNDEB mudou a sistemática de financiamento da educação pública, promovendo uma remodelação da política de fundos de manutenção, e, portanto, trazendo impactos federativos, incluindo o campo municipal, acarretando divergências de entendimento sobre sua nova forma de aplicação.

Essa problemática se insurge pela dificuldade hermética em não ter claramente expressado como deve ser pago alguns profissionais e como podem ser aproveitados nas redes de ensino.

Dessa forma, o presente estudo traz como problemática: Quais os avanços e desafios no que se concerne a interpretação do novo FUNDEB e seu caráter multidisciplinar na rede municipal de ensino?

Além disso, a Aliança complementa o FUNDEB com recursos adicionais para estados e municípios que não atendem ao mínimo nacional por aluno estabelecido anualmente. O acordo complementar visa reduzir as disparidades entre regiões no financiamento da educação e garantir padrões mínimos de qualidade. O FUNDEB é uma importante ferramenta para promover o direito à educação no Brasil, porque garante recursos educacionais para toda a população em idade escolar e melhora a qualidade da educação. O FUNDEB também promove a gestão democrática e participativa dos recursos educacionais, facilitando a fiscalização e o controle social a comissões específicas de diversas áreas do governo. O encerramento do Fundo estava previsto inicialmente para 2020, mas foi atualizado e aprimorado graças à Emenda Constitucional nº. 108/2020, que tornou o Fundo permanente e aumentou a participação da Federação na sua formação. O novo fundo é regulamentado pela Lei .372/2020, que especifica as regras de distribuição, controle e utilização dos recursos do fundo.

Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os avanços e desafios no que se concerne a interpretação do novo FUNDEB e seu caráter multidisciplinar na rede municipal de ensino de São José de Ribamar; identificar as mudanças legislativas orçamentárias sobre o financiamento do ensino público ao longo dos anos; elucidar pontos no novo FUNDEB e o estabelecimento do financiamento da educação municipal; analisar a importância da multidisciplinariedade no contexto escolar; verificar as possibilidades de atualização das redes de ensino na contratação de profissionais não docentes para atuarem em suas escolas.

2. CRIAÇÃO DO FUNDEB

Uma das primeiras preocupações e discussões sobre o Financiamento Infantil se manifestou por volta do final do ano de 1970, e começou no ano de 1980 e tem como destaque a promulgação da Constituição Federal de 1988. A atual Constituição colocou a educação infantil no Capítulo da Educação como uma das responsabilidades do Estado para com o direito à educação.

No artigo 208, inciso IV, por exemplo, o Estado deve assegurar o direito à educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

As modificações provocadas pela Constituição de 1988 induziram, expressivamente, a direção desse segmento na sua introdução na Educação Infantil como o primeiro es-

tágio da Educação Básica na Nova Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB) fundada pela Lei n. 9.394 em dezembro de 1996.

Contudo, mesmo com o progresso presente na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, a Educação Infantil se manteve com a falta de uma política clara de financiamento, ficando a parâmetro dos entes municipais, entes da federação que possui um suporte menor na questão orçamentária e da participação de instituições filantrópicas, e a participação de instituições filantrópicas, particulares pelo provimento desse estágio da educação básica.

Esta realidade se validou e se intensificou quando não incluíram a Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), política de custeio, constituídas em dezembro de 1996.

A concepção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, explanou um passo novo na história do financiamento da educação brasileira, e em especial para a Educação Infantil, considerando- se que, pela primeira vez, este estágio da educação foi introduzida, estritamente, em uma política de financiamento público de educação.

3. FUNDEB: OBJETIVOS E AVANÇOS

O FUNDEB se caracteriza como uma política pública educacional que tem como objetivo promover o direito à educação para cada brasileiro, a conta de seu nascimento, por meio da vinculação de 20% de recursos das receitas de impostos para todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica. Essa política evitou o conceito de padrão nacional mínimo de qualidade educacional, a execução de um Piso Salarial Nacional para os Profissionais da Educação e mais mecanismos da União para educação brasileira.

Com a elaboração do FUNDEB em 2007, a educação infantil passa a ser avaliada para efeito de receber as verbas do FUNDEB. Essa integração formou a expectativa de uma possível expansão do atendimento, e uma beneficiação da situação dos profissionais que atua nesta área.

Consequentemente, autores que estudam sobre políticas de EI, por exemplo, Rosemberg (2010), Didonet (2006) e Santos (2012), ponderam que o FUNDEB corresponde a um novo ápice da história desse segmento. Contudo, estudiosos que fazem pesquisa nesta área advertem que no momento, é necessário prudência e extremo cuidado no trato, pois exige “cuidados no enfrentamento de novas tensões, novas tentações e armadilhas” relacionados ao financiamento da educação infantil (ROSEMBERG, 2010, p.173).

Este procedimento demanda cautela, tendo em vista que o FUNDEB corresponde em parcela a mesma estruturação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef).

A educação infantil é uma das áreas que possui os maiores gastos na educação

básica, pois, historicamente, possui uma carência em relação aos espaços adequados, recursos humanos, relação à infraestrutura e pedagógicos, atendimento fraco, e os descritores para repartição dos recursos do FUNDEB para creche e pré-escola são insuficientes.

Estes, dentre diversos outros aspectos, indicam a amplitude do tema, e sugerem complexidade no estudo do Financiamento da Educação Infantil no FUNDEB. O FUNDEB enquanto atual política de contribuição financeira para a educação básica brasileira tem seu reflexo no suprimento da educação de crianças de zero a seis anos de idade, alguns progressos e desafios existentes para a implementação desse fundo.

Em se tratando dos estudos do EI (Financiamento Infantil) no Brasil eles são recentes e insuficientes, recentes porque houve a criação de um novo FUNDEB, insuficiente porque os municípios têm extrema dificuldade em colocar em prática as ideias propostas pelo FUNDEB, pois não há recursos financeiros suficientes.

4. FONTES DE RECURSOS NA COMPOSIÇÃO DO FUNDEF E FUNDEB NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O financiamento da educação estabelece um tema complexo que vem recebendo espaço em âmbito acadêmico. Isso é compreensível, tendo em vista que a execução das políticas educacionais necessita de forma direta dos mecanismos disponíveis para a educação e que vão dar desenvolvimento aos atos propostos nas políticas públicas.

Em vista disso, não se deve desassociar o financiamento dos aspectos pedagógicos, uma vez que são esses métodos que possibilitam aos estudantes melhores condições de aprendizagem, assegurando, desta forma sua preservação e permanência com sucesso na sua trajetória como estudantes. Dessa maneira, o financiamento da educação transfigura-se relevante para a consolidação da educação pública com qualidade e a perspectiva universalização da educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 212, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 nos seus artigos. 68 a 77, frisam a compromisso de oferta e atendimento dos entes federados, a percentagem de aplicação dos recursos, enfatizando o dever do Estado em dedicar investimentos na área da educação como direito social que é um direito público subjetivo.

Na exigência da execução dos recursos, é responsabilidade do município usar maiores percentuais que o definido pela Constituição de 1988, isto é, no mínimo, tem que ser aplicado 25% desses recursos designados à educação, na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

A LDB, no seu artigo 11, inciso V, estabelece que o município somente pode aplicar os 25% da receita de impostos no ensino fundamental e na educação infantil, e, apenas, recursos acima desse percentual podem ser remetidos à etapa referente ao ensino médio e à educação superior, mesmo assim, se estiverem atendidas, plenamente, às necessidades

de sua área de competência (BRASIL, 1996a).

Para o cálculo do percentual desses recursos, não é considerada toda a receita presumida no orçamento público, mas, apenas, os impostos, isto quer dizer que não fazem parte da base de cálculo as contribuições e as taxas. Quanto à receita resultante dos impostos, essa corresponde à soma dos impostos próprios e das transferências de impostos previstas pela Constituição, assim como o valor da dívida ativa de impostos, juros de mora e as multas.

Em se tratando dos municípios, integram-se, Consequentemente: os impostos próprios como por exemplo o IRRF IPTU, ITBI, ISS e a dívida ativa, multas e juros destes impostos; as transferências constitucionais obtidas na União (FPM, IRRF, ITR, IOF-ouro); e as transferências obtidas no Estado (ICMS, IPVA, IPI-Exportação).

Outra fonte importante para a educação é a auxílio social do salário educação, não sendo levado a efeito, para o cálculo do percentual vinculado ao ensino, as despesas feita com recursos vindo de transferências legais com por exemplo o salário- educação ,ou Transporte Escolar, Programas de Alimentação Escolar, e Programa Dinheiro Direto na Escola ou de convênios assinados com a União e o Estado; tampouco as despesas feitas com os recursos arrecadado a mais à conta do FUNDEB, quando o município recebe mais do que contribui.

A educação pública é, ainda, financiada com recursos repassados por meio de programas, sob a coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem, como fonte, o salário educação. Estes programas concretizam a responsabilidade da autarquia federal pela efetuação de políticas educacionais planejadas pelo Ministério da Educação, sendo responsável por distribuir os recursos designado à educação brasileira, tendo como base os critérios, determinados para cada programa.

Importante salientar ainda que o manual sobre o FUNDEB, produzido pelo Ministério da Educação, para fins de e aplicação sobre a destinação do pagamento dos 70% para os profissionais da educação, incluem Trabalhadores da educação básica, com ou sem cargo de direção e chefia; Profissionais do Magistério e Servidores que atuam na realização de serviços de apoio técnico-administrativo e operacional. Todavia ainda reside a problemática quando o no art. 61, a LDB restringe o mesmo profissional apenas aos docentes e aos funcionários de apoio direto, com formação em Pedagogia. Sendo assim, a educação municipal continua com duas folhas de pagamento: Uma para os contemplados com os 70% do FUNDEB; Outra para 30% todos os outros servidores da Educação.

5. VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Os profissionais da educação não passaram incólumes no desenvolvimento de reforma educacional das últimas décadas, o que exigiu que as suas entidades representativas reforçassem as lutas por melhores condições de trabalho, formação e salários, (re) atualizando o debate com outros elementos do cenário sociopolítico-econômico mundial

(OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2002).

Os profissionais de educação são muito importantes e precisam sempre inovando seus conhecimentos e assim o FUNBED, deve está apoiando os seus profissionais. Pois, a valorização dos profissionais da educação deve ser realizada diariamente, para sempre está incentivando os professores.

Com a aprovação do PNE 2014-2024, após um longo debate no Congresso Nacional, e dos planos estaduais e municipais de educação, boa parte construída em processos participativos, descortina-se uma oportunidade histórica para a implementação de ações institucionais integradoras que valorizem efetivamente os profissionais da educação no país, passo fundamental para a concretização de uma educação básica de qualidade para todos (DOURADO, 2007, 2011; BRASIL, 2014).

Os profissionais de educação devem sempre está se especializando e adquirido novos conhecimentos, para aplicar em sala de aula e assim ajudando ainda mais os seus alunos durante as aulas. Segundo o Plano Nacional de Educação, conforme destacado a seguir:

1.1) Ampliar e garantir a oferta de bolsas de pós-graduação para professores e demais profissionais da educação básica

1.2) Ampliar e garantir políticas e programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação em gênero, diversidade e orientação sexual, para promover a saúde, os direitos sociais e reprodutivos dos jovens pessoas e prevenir doenças.

1.3) Ampliar o currículo regular dos alunos matriculados em cursos completos para aprimorar a formação dos profissionais que atuam na área de ensino da educação básica.

1.4) Garantir a expansão de profissionais da educação para atender às necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotados ou superdotados, garantindo a oferta de professores que prestem serviços educacionais especializados, especialistas ou assistentes de apoio, tradutores ou intérpretes de Libra, surdos e guias intérpretes de Libra e professores de Braille.

1.5) Garantir que os profissionais da educação continuem a formação em integração para pessoas com deficiência.

1.6) Fortalecer e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade docente em cursos de graduação e pós-graduação em nível nacional e internacional para enriquecer a formação educacional universitária.

1.7) Garantir o desenvolvimento e a efetividade de políticas públicas para aumentar a mobilidade de professores em cursos de graduação e pós-graduação, nacional e internacionalmente, para melhorar a qualidade do ensino universitário.

1.8) Abordar a questão da diversidade cultural e religiosa como tema de pesquisa abrangente

1.9) Incorporar temas do Regulamento nos cursos de formação inicial e continua-

da de professores de crianças e adolescentes (ECA), no Sistema Nacional de Apoio Social à Educação (Sinase), nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (Conanda), na Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

1.10) Estabelecer ações concretas para promover, prevenir, atentar e garantir a saúde e a integridade física, mental e emocional na educação profissional, como condição para a melhoria da qualidade do ensino.

1.11) Formar 50% dos professores do ensino básico em nível de pós-graduação, antes do último ano de vigência deste PNE e garantir que todos os especialistas do ensino básico recebam formação contínua no domínio da sua atuação, tendo em conta as necessidades, exigências e contexto do respetivo indústria. Educação. Sistema.

1.12) Garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação com foco na diversidade.

1.13) Garantir a oferta de formação com diploma para os profissionais da educação: vagas, acessibilidade e condições de trabalho de longo prazo nas universidades públicas.

1.14) Garantir, no prazo de um ano, o planejamento de carreira dos profissionais dos ensinos básico e superior público e privado, em todos os sistemas de ensino, tendo como referência os salários profissionais nacionais, determinados pela legislação federal, conforme o disposto no art. 206, inciso VIII, da Constituição Federal.

III – cooperação regular entre as unidades federativas para o alcance dos objetivos da Política Nacional de formação de especialistas docentes da educação básica, coordenada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições, o sistema de formação e a rede de ensino.

IV – garantir o nível de qualidade da formação docente ministrada pelas instituições de ensino presencial e a distância;

V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores, com base no campo do conhecimento científico e didático, tendo em conta a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e divulgação;

VI – reconhecimento das instituições de educação básica como espaços essenciais para a formação inicial de professores. Especialista;

VII – a importância dos projetos de formação nas instituições de ensino reflete a especificidade da formação docente, assegura a organização do trabalho das diferentes unidades concorrentes a essa formação e assegura a base teórica sólida e interdisciplinar;

Além disso, que foi dito acima existem ainda inúmeros direitos que os profissionais de educação têm que são oferecidos pelo PNE, além de objetivos e técnicas que são disponibilizados para esses tão importantes funcionários da educação que estão sempre na luta para desenvolver sempre uma boa educação.

Segundo o capítulo VII, art. 18, são explicitadas as responsabilidades das diversas instâncias para conseguir a valorização dos profissionais do magistério, conforme segue:

> Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valoriza- ção dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além do plano de carreira, de acor- do com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, confor- me definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica (Parecer CNE/CP nº 2/2015).

Para os docentes, constitui um instrumento poderoso na luta por um nível mais elevado de integração na formação e nas condições de trabalho. Mostra assim a importância profissional da educação para todos.

6. EDUCAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

O Projeto Político Pedagógico - PPP define as estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Com o regimento e o PPP se aplicam nas ações do cotidiano da escola. Para fins de informação, deve-se mencionar seu conceito previsto em lei: Lei 9.394/96” os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E para sua elaboração a escola deve ter um diagnóstico a fim de conhecer a realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Nesse contexto o uso da educação multidisciplinar pode contribuir para o alcance de objetivos propostos pelo PPP e ajustes na aplicação dos PCNs que surgiram com o objetivo de nortear a prática pedagógica do professor em relação aos conteúdos, objetivos e didática utilizada para o ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, ou seja, orientações, guias que podem ser utilizadas para se atingir uma meta

A escola apresenta seu regimento escolar onde é descrito as competências de cada segmento e de cada pessoa envolvida nesse ambiente, em outras palavras o regimento escolar pode ser definido como um conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para na sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente.

Importante salientar que o regimento escolar advém do PPP para o melhor funcionamento da escola. O diretor que faz a orientação geral e é um documento que segue o padrão da Secretária de Educação.

Deve ser observada as metodologias para entender melhor as atribuições de cada pessoa e no surgimento de questões de cunho pedagógico, disciplinar, dentre outros, po-

dendo consultar esse regimento com foco no melhor processo de aprendizagem do aluno

As ações devem ser articuladas para que o funcionamento seja o melhor possível, convergindo para o melhor aprendizado do aluno e isso é uma constante na fala do representante do vídeo.

Para contextualizar tal situação, os autores Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11), asseveram que é fundamental que todos os profissionais da escola, juntamente com pais e alunos, tenham participação ativa no processo de construção de uma educação de qualidade social, que:

> [...] é resultado de sujeitos engajados, pedagógica, técnica e politi- camente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação.

Deste modo, destaca-se a integração de todos os envolvidos nesse âmbito, devendo se ter mente também a necessidade de atualização e revisão dos regimentos escolares de acordo com as mudanças ocorridas nessa esfera, que por sua vez, são levados para aprovação da Secretária da Educação.

Assim, faz-se necessário o compromisso de todos os profissionais da escola, principalmente dos professores, com os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos para a construção e concretização dos seus PPPs e Regimentos escolares, mas de outros profissionais como nutricionistas, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros.

A função social da escola junto com outras instâncias é a formação das pessoas com o objetivo de contribuir no desenvolvimento delas e deve se ater às responsabilidades de todos que integram a escola. Os profissionais devem ter boas relações para refletirem positivamente no processo de aprendizagem, levando em consideração que os trabalhos dos profissionais dentro da escola não funcionam individualmente.

Os procedimentos metodológicos da presente pesquisa terão cunho qualitativo por tratar de analisar um objeto de estudo em suas especificidades, condicionantes e estruturas que não se limitam a quadro estatístico.

Quanto aos objetivos, é definida como descritiva, pois consistida em uma espécie de pesquisa que requer do aluno informações para efetuação da mesma.

A pesquisa tem como objetivo explorar sobre a questão do novo FUNDEB em seus aspectos multidisciplinar, e também no que tange os avanços e desafios em especial na rede municipal de ensino.

A pesquisa será desenvolvida seguindo algumas etapas, sendo elas: a primeira bibliográfica e documental através de estudo de revisão de literatura, fundamentando- se, portanto, na coleta de dados através de artigos científicos, monografias, livros e notas, publicados e disponibilizados em meios impressos e digital.

Na investigação de qualquer objeto de estudo, é importante destacar o que se almeja conseguir ao seu final. Esse papel da investigação é importante, em virtude de que a partir dela, que se estabelece “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (TUCKMAN, 2005, p. 5).

Entrando em conformidade com o pensamento do doutrinador Tuckman (2005), a investigação indispensável para ser realizada com base na identificação de um problema, na seleção de variáveis relevantes selecionadas mediante a revisão da literatura, formulando uma hipótese aceitável.

7. RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica terá início com a seleção de artigos utilizando a base de dados Google Acadêmico para acesso aos repositórios e publicações acadêmicas, cujas palavras-chave foram: educação, novo FUNDEB e multidisciplinariedade. Classificados pela Qualis Capes A1, B1 e B2.

Posteriormente, a fase da pesquisa documental foi baseada nos Principais Documentos Relacionados à Elaboração do Projeto de Criação do FUNDEB. Em continuidade, buscar-se-á documentos do processo legislativo por pesquisa em sítios eletrônicos. O questionário foi aplicado na Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar com a equipe dos Programas Especiais e de Prestação de Contas.

Todos as pesquisas e dados que foram utilizados para a realização do trabalho, foram de extrema importância para o entendimento do tema, que é muito importante para toda a educação. O dinheiro do FUNDEB é usado entre outras, é usado para o pagamento dos funcionários da escola, como os docentes, e para recursos que são utilizados durante o processo do ensino e aprendizagem.

O FUNDEB é um programa muito importante para o acréscimo da aprendizagem e para a valorização dos profissionais da educação, incentivando assim para o melhor aproveitamento da aprendizagem e do ensino nas escolas municipais.

Nesse sentido, ampliar o debate sobre a dinâmica mais financiar continuada e sobre condições das unidades escolares sistemas de ensino para se desenvolverem cada vez melhor as práticas pedagógicas, visando assim sempre um ensino de ótima qualidade para alunos e professores.

Além, da admiração dos profissionais da educação sempre. O FUNDEB junto com a PNE, são de extrema importância para toda a educação, uma visão, mas tem vários direitos dos profissionais que trabalham na educação como foi citado ao longo da realização do trabalho. Uma delas é contemplar nos cursos de formação inicial e continuada professores temas com tema no estatuto da criança e adolescência.

O FUNDEB é um fundo de desenvolvimento muito importante, visando os direitos

de profissionais e das crianças e adolescentes que estudam na educação básica trazendo para eles grandes direitos e deveres.

O FUNDEB é um compromisso muito importante da União para educação básica é nessa medida que aumenta vários recursos que são e distribuídos entre os municípios. O fundo tem como objetivo principal diminuir gradativamente mais essas desigualdades que existe entre distribuir os recursos para rede de ensino. Dessa maneira vila os municípios incentivados a secundária no maternal e nos anos iniciais do fundamental. A educação infantil se faz necessária para toda educação, pois ela é a base de toda a educação. Antes, não existia essa preocupação em que as crianças entrassem na escola cada vez mais cedo. Mas é algo essencial para a carreira de todos, pois, cada vez que a criança entra na escola ela vai aprender assuntos que vão sendo aprofundados a cada etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

KARNOPP, L R K. **O Novo FUNDEB E o dever de progressividade na concretização do direito à Educação Básica:** Um Estudo histórico comparativo dos fundos de financiamento. Revista de Direito Tributário e Financeiro. e-ISSN: 2526-0138, Encontro Virtual, v. 6, n. 2, p. 01 – 20, jul/dez. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53, de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília-DF, dez. 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em set. de 2018.

DIDONET, V. A Educação Infantil na Educação Básica e o FUNDEB. In: FUNDEB: Avanços na universalização da Educação Básica. Brasília: Inep, 2006, p. 21-30.

DOURADO, L F (coord.); OLIVEIRA, J F D; SANTOS, C A. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasilia- DF, 2007. p. 6-32. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em set. de 2023.

CNTE. **Políticas e gestão da educação básica:** concepções e proposições da CNTE. Brasília: CNTE, 2013. CURY, C. R. J. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. In: CONAE (org.).

Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. Reflexões sobre a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Inep, 2009. DOSSIÊ. Formação de Professores: impasses e perspectivas. Revista Retratos da Escola, Brasília, CNTE, v. 2, n. 2/3, 2008.

NATAL (Rio Grande do Norte). Secretaria Municipal de Educação. **Lei no 5.339, de 27 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências. Natal, RN, 2001. Disponível em: http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd428.html Acesso em: 30 set. 2012.

NATAL (Rio Grande do Norte). Secretaria Municipal de Educação. Atribuições da Secretaria Municipal de Educação (SME). [2017]. Disponível em: https://natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-781.html. Acesso em: 25 mar. 2017.

ROSEMBERG, **F. Educação Infantil pós-FUNDEB:** avanços e tensões. In: SOUZA, G (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, P S M. B. **Estrutura, conceitos e fundamentos da política educacional.** In: . Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. cap. 1, p. 1-10.

A VALORIZAÇÃO DOS(AS) PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO É A NOSSA PRIORIDADE. Disponível em ; https://apeoc.org.br/a-valorizacao-dosasprofissionais-da-educacao-e-a-nossa-prioridade/. Acesso em : set de 2023.

SANTOS, J. B. **O FUNDEB e** a **Educação Infantil no município de Itabuna.** 2012. 171

p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TUCKMAN, B W. **Manual de investigação em educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

IDEB COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA MELHORIA DE RESULTADOS NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CÂMARA FERREIRA EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

IDEB COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA MEJORAR LOS RESULTADOS DE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CÂMARA FERREIRA EN SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

IDEB AS AN EVALUATION INSTRUMENT TO IMPROVE RESULTS IN THE EARLY YEARS OF ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CÂMARA FERREIRA IN SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

https://doi.org/10.5281/zenodo.18630670

Eva Cruz Ramos[1] Solange Cristina Alves Reis[2] Sônia Regina Marques da Costa[3] Maria Regina Martins Cabral[4]

RESUMO

O presente artigo visa esclarecer a importância da análise dos dados coletados no IDEB para a criação de estratégias que venham a colaborar com o avanço nos índices de proficiência dos alunos da turma do 5º ano da escola José Câmara no ano de 2023. Este trabalho tem como objetivo geral trazer reflexões acerca do IDEB e assim contribuir para a criação de estratégias que resultem em qualidade para o desenvolvimento da aprendizagem de leitura, interpretação e escrita da Língua portuguesa e matemática dos alunos da turma do 5 ano, do turno vespertino.

Palavras-Chave: IDEB, SAEB, Aprendizagem, Alunos, Escrita.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo aclarar la importancia de analizar los datos recopilados en el IDEB para la creación de estrategias que colaboren con el avance en los índices de competencia de los estudiantes de 5º año de la escuela José Câmara en el año 2023. Este trabajo tiene como objetivo objetivo general traer reflexiones sobre el IDEB y así contribuir a la creación de estrategias que resulten en calidad para el desarrollo del aprendizaje de la lectura, interpretación y escritura en lengua portuguesa y matemáticas de los estudiantes de la promoción de 5º año, en el turno de la tarde.

Palabras clave: IDEB, SAEB, Aprendizaje, Estudiantes, Escritura.

[1]Pós-graduado MBA Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias. E-mail: pedlinda62@gmail.com

[2]Pós-graduado MBA. Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias e Currículo, Avaliação e Planejamento no Ensino Fundamental E-mail: solanah26@gmail.com

[3]Pós-graduado MBA. Currículo, Avaliação e Planejamento no Ensino Fundamental. E-mail: soniaregina.costa2017@gmail.com

[4] Doutora em Educação – USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to clarify the importance of analyzing the data collected in IDEB for the creation of strategies that will collaborate with the advancement in the proficiency indexes of students in the 5th grade class of the José Câmara school in the year 2023. general objective to bring reflections about IDEB and thus contribute to the creation of strategies that result in quality for the development of reading, interpretation and writing learning of the Portuguese language and mathematics of the students of the 5th grade class, of the afternoon shift.

Keywords: IDEB, SAEB, Learning, Students, Writing.

1. INTRODUÇÃO

A preocupação com a qualidade da educação norteia as políticas adotadas pelas redes municipais e estaduais de educação no Brasil e se explicita no objetivo de atingir, ou até superar os índices e metas estabelecidas para a educação básica, apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse movimento tem levado as escolas da rede pública a exibir os resultados do IDEB em placares, demonstrando que tem ocorrido um ranqueamento entre as escolas das redes municipal e estadual na exibição pública de melhores resultados, atestados por este indicador.

Nesse sentido, o IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, por isso, tem tido grande influência no debate educacional no país. Sua introdução colocou no centro desse debate a ideia de que hoje os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos.

Acrescenta-se que a valorização dos resultados estava ausente nas análises até então dominantes da educação básica brasileira, que eram centradas na questão da expansão dos sistemas. Nessas abordagens a solução para os problemas educacionais era sempre a expansão de algum aspecto dos sistemas educacionais: mais horas-aula, mais etapas obrigatórias, mais recursos, mais escolas e mais professores.

O IDEB, sem questionar a necessidade de novos recursos e expansões, coloca o aprendizado e a regularidade na trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais de um sistema educacional. A importância da consideração de resultados para a análise dos sistemas educacionais ficou ainda mais evidente com a introdução do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), cuja primeira diretriz é “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”. Saviani (2009, p. 7) explica que o IDEB é um importante indicador cujas metas estabelecidas são progressivas, prevendo-se chegar ao ano de 2022 com a média prevista para 6.0, que é o índice apresentado pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pontuado no quesito desenvolvimento educacional em âmbito mundial.

Logo, desde a sua fundação até a atualidade, o IDEB tem sido relevante com seus testes padronizados e resultados apresentados na forma de dados quantitativos, como referencial de avaliação para se aferir a qualidade de ensino. Diante de todo o exposto, discorrer-se-á sobre a avaliação externa, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para se chegar ao resultado IDEB, para isso, pensou-se em criar estratégias de ensino para que o resultado seja satisfatório no 5º ano da Escola José Câmara Ferreira em São José de Ribamar.

2. BREVE HISTÓRICO DO IDEB

No decorrer da história, o direito à educação foi regulamentado pela primeira vez no século XVIII por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, oriunda do movimento da Revolução Francesa, sendo regulamentada pela Convenção Nacional Francesa em 1793, em que o artigo XXII assegurava que “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Dessa forma, na maioria dos países, embora cada um à sua forma, deu início às políticas de educação como meio de propiciar a igualdade, cidadania e democracia, que seria revertido em qualidade de vida para todos. No Brasil, o princípio da organização política da educação ocorreu nos anos de 1930 sob o governo de Getúlio Vargas (Bomeny, 2011).

Desde a década de 30, já se manifestava, no âmbito do Estado, o interesse por uma avaliação sistemática da educação no Brasil (Azevedo, 2001). No entanto, somente no final dos anos 1980, foram realizados esboços de pesquisa e projetos de planejamento educacional, que serviriam de base para a implementação, na década seguinte, de um sistema de avaliação externa da escola (Coelho, 2008). A aprovação da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), que teve como relator o então senador Darcy Ribeiro, estabeleceu o Saeb como método avaliativo nacional unificado, que possibilitaria comparações e permitiria melhores definições das prioridades e das formulações de políticas educacionais (Brasil, 1996).

Importa ressaltar que na década de 30 manifestava-se, no âmbito do Estado, o interesse por uma avaliação sistemática da educação no Brasil (Azevedo, 2001). No entanto, somente no final dos anos 1980, foram realizados esboços de pesquisa e projetos de planejamento educacional, que serviriam de base para a implementação, na década seguinte, de um sistema de avaliação externa da escola (Coelho, 2008). A aprovação da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), que teve como relator o então senador Darcy Ribeiro, estabeleceu o SAEB como método avaliativo nacional unificado, que possibilitaria comparações e permitiria melhores definições das prioridades e das formulações de políticas educacionais (Brasil, 1996).

Diante disso foram introduzidas no SAEB, em 1997, as denominadas matrizes de referência e, a partir destas, construídos os descritores, com vistas a analisar as capacidades

cognitivas dos estudantes e servem de base para a elaboração e a pontuação de cada questão, permitindo o estabelecimento de competências e conteúdos considerados mais relevantes. Quando a escola apresenta um relevante índice de reprovação dos estudantes, torna-se desestimulante e, por vezes, os alunos não retornam para concluírem seus estudos. Por outro lado, quando a instituição aprova todos os alunos e o aprendizado é considerado reduzido, também incorre tanto na qualidade, quanto na queda do ensino.

Atualmente o SAEB está disposto na Portaria de número 931, de 21 de março de 2005, sendo formado por duas matrizes de referência, que são a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O primeiro processo do SAEB, a ANEB, realiza amostragens da rede de ensino em cada unidade da Federação, tendo como cerne a gestão dos sistemas educacionais, sendo nomeada de SAEB em suas exposições. Observa-se que a democratização da escola no Brasil passou por grandes desafios e contou sempre com o apoio do movimento dos docentes que acreditavam na democratização da escola com foco na valorização da educação e do ensino no Brasil. Como afirma Campos (2009), os professores tiveram participação fundamental no processo de democratização da escola no Brasil.

> [...] A proposta de avanço na democratização da escola foi sempre bandeira do movimento docente. Desde os educadores vinculados às causas abolicionistas, passando pelos signatários do manifesto dos pioneiros da Escola nova aos seguimentos que defenderam a escola pública, democrática e laica quando das discussões da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no Brasil, Lei n. 4.024/61. Mesmo sobre o golpe militar de 1964, com o estabelecimento do regime Militar-Ditatorial, os embates camuflados na defesa da reforma da educação, instituída na época pela Lei n. 5.692/71, foram objeto de continuas críticas no conteúdo da reforma do ensino à época, por parte do movimento de resistência dos educadores em defesa da liberdade democrática. (Campos, 2009, p. 59)

Os movimentos dos docentes através de sua persistência obtiveram êxitos no que diz respeito à discursão sobre educação pública para todos na primeira Lei de diretrizes e Bases, porém, o que conseguiram alcançar ainda não era o que almejava o movimento, visto que a educação laica e pública para todos ainda não estava definida. É a partir desse movimento pela busca da valorização da escola e de um ensino de qualidade que atualmente continua-se a criar mecanismos novos para avaliar e medir a qualidade da educação no Brasil.

Acrescenta-se a essa esteira de reflexões, que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado nos anos 90, bem como, as avaliações externas, tornaram-se uma fonte riquíssima para pesquisas e debates por parte dos profissionais da educação. A partir do surgimento do IDEB que a qualidade das instituições escolares passou a ser propriamente dita quantificada, ou seja, a coleta das informações para as avaliações externas é de cunho quantitativo e não qualitativo, uma vez que se considera os saberes adquiridos pelo aluno através de uma nota alcançada em um exame.

Nessa perspectiva, tem-se uma visão do aluno de forma distorcida, desconsiderando

assim, o valor de dados qualitativos em relação à aprendizagem deste aluno e, de acordo com Dourado (2007, p. 09), a definição da qualidade da educação é como “um elemento complexo, que abrange e está envolvido em inúmeras dimensões”, pois, todas as informações em relação à qualidade do saber devem ser medidas levando em consideração o contexto em que se é analisada.

Logo, para que alguns pontos importantes torne-se real, no que diz respeito à qualidade da educação, dentre eles a infraestrutura do ambiente escolar, as estratégias pedagógicas e principalmente o contentamento da comunidade escolar diante do desempenho de seus alunos - ou seja, um conjunto de medidas que incidem diretamente no processo de ensino e aprendizagem - deve ser levado em consideração para que se obtenha bons resultados nas avaliações externas ou internas, uma vez que estes podem elevar os indicadores de qualidade ou fazerem com que os mesmos declinem nas estatísticas.

Para que se possa visualizar as médias das avaliações externas como algo coerente à realidade dos estudantes, cabe considerar-se alguns pontos importantes quando da obtenção satisfatória de uma nota pelo aluno, tais como: as condições sociais, a escolaridade dos pais, a frequência, a metodologia utilizada em sala de aula, questões emocionais, fisiológicas e cognitivas, uma vez que impactam sobremaneira nos resultados dos testes e consequentemente, na nota obtida nas avaliações externas. Os fatores extraescolares e escolares têm forte relação no desempenho do aluno e consequentemente no resultado obtido no IDEB.

De posse dessas informações, cabe ao gestor escolar uma grande responsabilidade na divulgação e implementação de medidas que venham favorecer a utilização destas informações obtidas pelos dados coletados pelo IDEB. O gestor enquanto mediador dessas informações entre escola e sistema, deve buscar alternativas que venham promover transformações necessárias na comunidade escolar, para assim, alcançar a verdadeira função da escola enquanto ambiente social e democrático, garantindo a todos equidades na aprendizagem. Nesse sentido, segundo Machado (2012, p. 238) a análise:

> [...] dos dados obtidos pelas avaliações externas e disponibilizados pelo INEP possibilitam aos profissionais da educação refletir sobre o nível de conhecimento dos seus alunos e desta forma possibilita que os mesmos assumam uma postura reflexiva sobre os caminhos e ações que estão sendo vivenciadas no interior das escolas.

Já a algum tempo as metodologias e as estratégias utilizadas nas escolas têm sido objeto de estudos sobre efeito-escola. Este conceito é empregado para caracterizar o quanto as estratégias metodológicas internas e práxis pedagógica influenciam na aprendizagem dos discentes (Brooke & Soares, 2008). Sendo assim, uma escola de sucesso é aquela onde os professores são tidos como qualificados, considera-se assim, que o aprendizado dos alunos está inteiramente relacionado à prática docente. Corroborando Freire lembra que, é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste Sentido que ensinar não é transferir

conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso acomodado. (Freire, 1996, p. 29)

As ações dos professores devem ser voltadas para as estratégias de aprendizagens dos discentes, levando em consideração a singularidade, necessidades e expectativas de cada um. Nessa expectativa, cabe ao docente escolher, preparar e problematizar conteúdos, com o fim de gerar melhorias no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua formação como ser social, vislumbrando o conhecimento é o que se pretende que o aluno adquira no percurso das suas indagações e investigações.

Todavia, é indispensável que uma metodologia de formação continuada que tenha como foco a interação entre sujeitos distintos, tenha a reflexão crítica, o embate da heterogeneidade e do conflito como meios para a busca, criação e aceitação de novos conhecimentos no qual afirmam os autores:

Também é necessário que o professor tenha em vista que, diante das diferentes metodologias e estilos de aprendizagem, o fundamental é reconhecer a singularidade dos alunos e seus diferentes modos de aprender, com a intencionalidade de intervir nos processos de ensino e de aprendizagem de forma significativa, tornando a educação mais interessante e eficaz, contribuindo assim para a inserção do aluno no mundo científico (Laburú; Arruda; Nardi, 2003, p. 251).

Observa-se que, há distintas formas de aprender, portanto é essencial que o docente esteja preparado para as várias maneiras e tecnologias que permitem esse aprendizado, pois o alunado é posto em constantes desafios e um deles é adquirir significados diferentes de aprendizado que consistem em aprender, a saber, fazer de acordo com suas especificidades.

3. EXECUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O SAEB permite que as escolas das redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes em que o resultado da avaliação torna-se um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, 2023).

De acordo com Azevedo et al. (2023), a partir dos resultados obtidos no SAEB, é possível verificar o desempenho tanto dos estudantes e das escolas, quanto das redes de ensino, além de identificar os principais desafios a serem enfrentados para a melhoria da

qualidade da educação no país. No entanto, as escolas parecem não dar a importância devida à leitura, onde o ensino parece centralizar apenas a questão da alfabetização. Logo, provas como as do SAEB parecem difíceis para muitos alunos, em que, questões simples, acabam por demonstrar dificuldades. O trabalho docente nesse campo, reflete ficar aquém do necessário para a formação de leitores competentes.

No que tange às escolas municipalizadas investigadas, a preocupação com o ensino no campo da leitura, necessita de melhorias para que as notas em todos os sistemas avaliativos, incluindo a Prova Brasil, melhore. Se com base nas notas obtidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica são analisadas e geram medidas para a melhoria, de fato, é urgente a necessidade dessas ações pedagógicas, para que escolas municipalizadas tenham um ensino de qualidade e pense acerca da leitura e se tenha uma educação com equidade (Azevedo et al., 2023).

Logo, utilizar a avaliação externa para melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal José Câmara Ferreira, com base na análise de dados do IDEB até 2021, torna-se relevante, pois promove estratégias a fim de elevar a qualidade e desempenho desse alunado.

4. IDEB E AVALIAÇÃO: RETROCESSOS CAUSADOS À EDUCAÇÃO, ENSINO APRENDIZAGEM

4.1 As responsabilidades da escola diante dos resultados obtidos no IDEB: uma breve reflexão

Em um estudo recente, De Castro Soares et al. (2023) aborda o problema da baixa qualidade educacional do ponto de vista de diversas áreas, destacando a Mineração de Dados Educacionais, que está cada vez mais presente em estudos científicos, e é uma importante ferramenta utilizada para dar suporte à tomada de decisão por elaboradores de políticas públicas. Segundo o autor, o estado do Maranhão apresenta índices baixos na qualidade da educação básica, conforme pode ser verificado nas avaliações de desempenho nacionais ao longo dos anos.

Ressalta-se que a educação pode ser influenciada por diversos fatores e que podem causar impactos positivos ou negativos, por exemplo, evasão e reprovação de alunos são itens que impactam negativamente na educação. Além disso, esses fatores podem contribuir para a diminuição dos índices de qualidade educacional. Entretanto, a participação dos pais e da família, dando incentivo aos alunos, são itens que podem impactar positivamente na educação. Uma vez identificados os fatores que podem influenciar na qualidade educacional, pode-se criar políticas públicas para alavancar esses fatores no sentido de fazer com que eles sejam melhorados ou aperfeiçoados para causar um impacto ainda melhor e mais evidente da educação na sociedade, ou, caso o fator seja negativo (e.g., evasão, reprovação), pode ser estudado sua origem, para ser combatido (De Castro

Soares et al., 2023).

De acordo com De Castro Soares et al. (2023), o motivo pelo qual o IDEB no Maranhão não evoluiu significativamente é algo que deve ser estudado, buscando identificar os possíveis fatores que mais influenciam o desempenho das escolas do estado. Uma análise dos dados relacionados ao IDEB pode gerar evidências que expliquem o problema do baixo rendimento escolar, ao menos em parte, e contribuir para a tomada de decisão dos gestores educacionais.

Em sua pesquisa de mestrado, Lago (2023) aborda as práticas de gestão escolar no desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No contexto do estado do Maranhão, foram compiladas informações referentes às escolas de ensino médio da rede estadual que integraram o processo de avaliação do SAEB no ano de 2021, especificamente aquelas localizadas nas áreas urbanas. Seu levantamento revelou a participação de um total de 815 escolas no exame, conforme dados obtidos por meio do Censo Escolar de 2021. Essa compilação de dados também incluiu informações adicionais, como as metas projetadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021 e os resultados reais do IDEB para o mesmo ano e os indicadores - respectivamente sendo, um do INEP e ou outro do MEC – Indicador Socioeconômico da Educação Básica (INSE) e o Índice Geral de Cursos (ICG), onde são discriminados os dados por estabelecimento de ensino.

A metodologia desenvolvida pela autora foi, através de entrevistas, analisar as narrativas dos gestores escolares buscando aproximações com as dez competências gerais do diretor escolar. O formato de entrevista foi pensado para que os entrevistados pudessem estar à vontade para explicitar suas ideias e pensamentos. Dentre as responsabilidades e competências ela destaca:

• Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança orientada por princípios éticos, com equidade e justiça.

• Configurar a cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem.

• Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais.

• Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo, em articulação com a rede ou sistema de ensino, formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, proporcionando condições de atuação com excelência.

. Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso, aplicando conhecimentos teórico-práticos que impulsionem a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes e reorientando o trabalho educativo por evidências, obtidas através de processos contínuos de monitoramento e de avaliação.

• Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.

• Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.

• Integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas orientadas para a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e sua efetivação.

• Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

• Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem.

Os resultados encontrados permitem, também, apresentar sugestões para possíveis caminhos de investigações futuras sobre a liderança escolar no sistema educacional brasileiro. Outro aspecto a ser explorado relaciona-se à elaboração deprogramas de formação continuada para gestores escolares, de modo a capacitá-los para liderar processos de mudança e inovação nas escolas (Lago, 2023).

Como aplicabilidade prática, pode-se elaborar um formato de socialização das boas práticas identificadas, assim como, as soluções encontradas são locais, há maior possibilidade de serem executadas a longo prazo. Os resultados obtidos permitem, também, apresentar sugestões para possíveis caminhos de investigações futuras sobre a liderança escolar no sistema educacional brasileiro. Outro aspecto a ser explorado relaciona-se à elaboração de programas de formação continuada para gestores escolares, de modo a capacitá-los para liderar processos de mudança e inovação nas escolas (Lago, 2023).

4.2 Escola Municipal José Câmara Ferreira: construindo uma escola de qualidade

A escola José Câmara Ferreira está situada à Rua da Alegria, S/N Bairro Jota Câmara na cidade de São José de Ribamar. Foi fundada em 19 de março de 1984 no governo de Luiz Alves Coelho Rocha. Atuava como Secretária de Educação a senhora Leda Maria Chaves Tajra, na gestão do então prefeito da época José Câmara Ferreira.

A escola passou por reformas na gestão atual do prefeito Júlio de Souza Matos e conta com sua estrutura física composta por 04 salas de aula distribuídas em 2º,3º, 4º e 5º ano no turno matutino e 1º,3º.4º e 5º no turno vespertino. Desse modo, o efetivo para o funcionamento está distribuído da seguinte forma: 01 gestor escolar, 08 professores, 01 coordenador pedagógico (ambos nos 2 turnos), 02 administrativos, 05 profissionais AOSD, 02 merendeiras(terceirizadas), e 03 agentes de portaria.

O IDEB da escola durante os anos tem avançado, mas, durante a pandemia teve uma queda pelo que se observou. E com base nisso, aplicou-se um questionário com a professora do 5º ano onde foi perguntado se ela se considera uma professora alfabetizadora, em que a professora respondeu que sim, pois dedica seu tempo com métodos, principalmente com os alunos que precisam de apoio, com carência afetiva e aprendizagem.

Em continuidade, perguntou-se quais métodos para alfabetizar os alunos ela costuma desenvolver em sua turma? Foi respondido pela professora que usa o ditado mudo, ditado estimulante, diálogo, cópia, leitura de pedaços de textos, recorte de frases e palavras, sílabas, brincadeiras e jogos de faz de conta, produção em gravuras, apresentação de atividades produzidos por eles, dentre outros.

Questionou-se acerca dos métodos aplicados com os alunos, assim como, qual tem maior eficácia? A resposta foi o ditado mudo e diálogo. Foi perguntado se na escola existe uma parceria efetiva entre a gestão escolar e os professores? A resposta foi sim. Quando questionada acerca da contribuição da família para o desenvolvimento do aluno? A resposta foi que não há contribuição. Perguntou-se se a escola costuma divulgar os resultados do IDEB para a comunidade escolar? A resposta foi que não. Foi perguntado se a escola está envolvida em quais programas ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) voltados para a leitura e alfabetização dos alunos da rede de São José de Ribamar? A resposta foi só o Curiar. Foi perguntado se a quantidade de alunos por turma é o ideal para favorecer a aprendizagem? A resposta foi não. Foi perguntado se a parceria entre a escola e família é efetiva? A resposta foi que não. E por último, perguntou-se se a comunidade escolar está satisfeita com o último resultado do IDEB da escola. A resposta foi que não.

Quadro 01: Resultado do IDEB da Escola Municipal José Câmara Ferreira

ANO	IDEB
2017	5,5
2019	5,8
2021	4,9

Fonte: INEP/IDEB

Quadro 02: Resultado das avaliações internas e externas da Escola Municipal José Câmara Ferreira 5º ano

5º ano - Língua Portuguesa					
Seama[1] 2022	**Seama Diag. 2023**	**AVHA[2]**	**Média (SAEB)**	**Média**	**Nível**
187	182	285,39	210,14	218,13	Aprofundamento
5º ano - Língua Portuguesa					
Seama 2022	**Seama Diag. 2023**	**AVHA**	**Média (SAEB)**	**Média**	**Nível**
168,88	182	269,41	206,5225	212,47	Aprofundamento

Fonte: SEMED São José de Ribamar

Com base nesses dados apresentados das avaliações internas e externas observou-se que a escola precisa se aprofundar mais na recomposição das aprendizagens dos estudantes e trabalhar soluções eficientes e capazes de minimizar os prejuízos causados pela pandemia na educação, para que não tenham retrocessos no seu desenvolvimento, evitando o aumento da evasão, da repetência, do abandono, e das desigualdades nas aprendizagens.

5. CONCLUSÃO

Sabe-se que na educação existem diversas formas e tipos de avaliação que mensuram, de forma quantitativa competências e habilidades ainda que essas sejam bem mais e cunho qualitativo. Contudo, no Brasil, as avaliações de larga escala, no caso, a SAEB, visa averiguar o progresso da aprendizagem nos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização e Matemática das redes públicas, bem como, fornecer possibilidades para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e do currículo da educação básica, dentre outros objetivos.

Nesse sentido, fica evidente que o objetivo geral de promover reflexões sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias para melhorar o desempenho dos alunos do 5º ano na prova do Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) na Escola Municipal José Câmara Ferreira foi exitosamente alcançado.

Destaca-se, inicialmente, a importância histórica do direito à educação e a necessidade de avaliações sistemáticas para aprimorar o sistema educacional em que, o SAEB, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desempenha um papel fundamental nesse contexto, fornecendo dados e informações que permitem identificar desafios e melhorar a qualidade do ensino.

Além disso, ressalta-se a importância de interpretar os resultados das avaliações externas, como o IDEB, e como esses resultados podem ser utilizados para tomada de decisões informadas em relação à qualidade do ensino. Também enfatiza a responsabilidade das escolas na melhoria do desempenho educacional, identificando fatores que influenciam positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos.

Evidencia-se na pesquisa que a liderança escolar desempenha um papel primordial na qualidade da educação, bem como, destaca-se as competências necessárias para os gestores escolares. Além disso, sugere-se, como importante, programas de formação continuada a fim de capacitar os gestores a liderarem processos de mudança e inovação nas escolas.

Por fim, destaca-se, por meio deste trabalho, a relevância da avaliação educacional, bem como, a responsabilidade das escolas na melhoria da qualidade do ensino e a importância da liderança escolar para alcançar esse objetivo. Propõe-se ainda possíveis caminhos para investigações futuras e programas de formação para gestores escolares, com vista à promoção de um ambiente educacional de qualidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In.: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional:** nova LDB (Lei nº 9394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

___. Ministério da Educação e Cultura. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1994**. Seção 1, n. 246, p.20.767-20.768.

___. Ministério da Educação. **O que é o IDEB: IDEB.** 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-IDEB. Acesso em: 18 ago. 2023.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficiência escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59,

p. 229-258, abr./jun. 2008.

DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasi: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas,** v. 28, n. 100, 2007.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Inep, 2007. (Texto para Discussão, n. 26). Disponível em: https://goo.gl/VJpTTF. Acesso em: 2 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LABURÚ, Carlos Eduardo; ARRUDA, Sérgio de Mello; NARDI, Roberto. **Pluralismo metodológico no ensino de ciências. Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p. 247-260, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/07.pdf >. Acesso em: 28 jul. 2023.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre o uso dos resultados.** Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

DIFICULDADES METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E O IMPACTO DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS EM TURMAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADORA ROSEANA SARNEY DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA.

DIFICULTADES METODOLÓGICAS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y LETRAMIENTO Y EL IMPACTO DE LAS HERRAMIENTAS COLABORATIVAS EN GRUPOS DE 2.º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ESCUELA MUNICIPAL GOBERNADORA ROSEANA SARNEY DEL MUNICIPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA.

METHODOLOGICAL DIFFICULTIES IN THE LITERACY AND LITERACY DEVELOPMENT PROCESS AND THE IMPACT OF COLLABORATIVE TOOLS IN 2ND-GRADE ELEMENTARY SCHOOL CLASSES AT GOVERNADORA ROSEANA SARNEY MUNICIPAL SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

https://doi.org/10.5281/zenodo.18631150

Diana Maria Barros de Sousa[1] Elizangela Sales dos Santos[2] Maria José Costa Prado[3] Mônica Simone Rodrigues Castro[4] Raimunda Nonata Rabelo de Almeida[5] Maria Regina Martins Cabral[6]

RESUMO

Este artigo trata da importância da alfabetização com base no letramento e os avanços das novas tecnologias e o uso que se faz delas, em sentido das mudanças sociais no cenário da educação. Dentre a aprendizagem colaborativa, entretanto, a oportunidade que contribuirá a produção de conhecimento e a qualidade de ensino. Atualmente está evidente como a educação está passando por um momento ímpar e a tecnologia apresenta-se como ferramenta importantíssima neste processo. Precisa-se ressignificar a educação e o ato de alfabetizar letrando tornou-se imprescindível neste momento, onde as práticas educativas estão pautadas na interação com a internet, que desde a pandemia da COVID !9 passou a ser instrumento decisivo para a educação acontecer. O professor passou a utilizar a internet e todas as suas ferramentas para poder se fazer presente junto aos lares dos alunos e assim fazer valer o conhecimento. Na medida em que lançou mão de várias ferramentas tecnológicas e se permitiu conhecer e fazer o aluno conhecer novas possibilidades. Desta forma pensamos em investigar como estas ferramentas tecnológicas podem conti- nuar a dar suporte no fazer pedagógico presencial, momento do alfaletrar, tão necessário nas páticas atuais do professor alfabetizador de séries iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização – Ferramentas colaborativas – Professor

[1] Pós-graduado MBA. Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias. E-mail: dianasousaslz10@gmail.com
[2] Pós-graduado MBA. Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias E-mail: likasalles@hotmail.com
[3] Pós-graduado MBA. Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias E-mail: zezeeducar@hotmail.com
[4] Pós-graduado MBA. Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias E-mail: monicasimone001@gmail.com
[5] Pós-graduado MBA. Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias E-mail: raynaalmeida@gmail.com
[6] Doutora em Educação – USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

RESUMEN

Este artículo aborda la importancia de la alfabetización basada en el letramiento y los avances de las nuevas tecnologías, así como el uso que se hace de ellas en el contexto de los cambios sociales en el ámbito educativo. Dentro del aprendizaje colaborativo, se destaca la oportunidad que contribuye a la producción de conocimiento y a la calidad de la enseñanza. Actualmente es evidente que la educación atraviesa un momento singular y la tecnología se presenta como una herramienta sumamente importante en este proceso. Es necesario resignificar la educación, y el acto de alfabetizar a partir del letramiento se ha vuelto imprescindible en este momento, en el que las prácticas educativas están fundamentadas en la interacción con internet, que desde la pandemia de la COVID-19 pasó a ser un instrumento decisivo para que la educación pudiera llevarse a cabo. El docente comenzó a utilizar internet y todas sus herramientas para poder hacerse presente en los hogares de los estudiantes y así garantizar el aprendizaje. En la medida en que recurrió a diversas herramientas tecnológicas, también se permitió conocer y hacer que el estudiante conociera nuevas posibilidades. De esta manera, proponemos investigar cómo estas herramientas tecnológicas pueden continuar brindando apoyo a la práctica pedagógica presencial, en el momento de alfabetizar con letramiento, tan necesario en las prácticas actuales del docente alfabetizador de los primeros grados.

Palabras – clave: Alfabetización – Herramientas colaborativas – Docente

ABSTRACT

This article addresses the importance of literacy grounded in literacy development practices and the advances of new technologies, as well as how they are used in light of social changes within the educational landscape. Within collaborative learning, emphasis is placed on the opportunity it provides to contribute to knowledge production and to the quality of teaching. It is currently evident that education is going through a unique moment, and technology presents itself as an extremely important tool in this process. There is a need to reframe education, and the act of teaching literacy through meaningful literacy practices has become essential at this time, when educational practices are guided by interaction with the internet, which since the COVID-19 pandemic has become a decisive instrument for education to take place. Teachers began using the internet and all its tools in order to be present in students' homes and thus ensure learning. As they made use of various technological tools, they also allowed themselves to learn and enabled students to discover new possibilities. In this way, we propose to investigate how these technological tools can continue to support in-person pedagogical practice, especially at the moment of literacy development integrated with meaningful literacy practices—so necessary in the current practices of early grades literacy teachers.

Key – words: Literacy – Collaborative tools – Teacher

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que as concepções de alfabetização são históricas e variam ao longo do tempo. Nas seis últimas décadas, mudou-se radicalmente as concepções neste cenário. A priori, nos anos 1950, nosso país, ainda entendia por alfabetizados quem sabia assinar o próprio nome, hoje entende-se que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender textos, além de conseguir produzi-los com autonomia.

No meio dessa trajetória, vivemos o que a Professora Magda Soares (2003ª e 2003b) denominou de “desinvenção” da alfabetização. Esta proposta de “hegemonia do discurso do letramento”, onde muitos educadores – e, inclusive, alguns estudiosos do campo da alfabetização – passaram a defender que seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os alunos a aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso que vivenciassem, diariamente, na escola situações em que lessem e produzissem textos do cotidiano social e escolar, de modo a oferecer uma prática significativa aos educandos.

Diante deste contexto, espera-se que uma criança seja alfabetizada ao frequentar os anos iniciais do ensino fundamental. Isso não depende exclusivamente de sua idade, mas sim de fatores importantes, que determinam a rapidez e a facilidade com que ela desenvolva a leitura e a escrita, por exemplo: a sua autoestima, o incentivo da família, do professor, os procedimentos didáticos e outros fatores que, no desenvolvimento do nosso trabalho, serão ressaltados

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “define que os estudantes devem aprender a cada etapa de ensino, estipulou que as crianças fossem alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, geralmente aos 7 anos de idade”

Sendo assim, é importante que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada, que além de codificar e decodificar as palavras, elas devem compreender os usos sociais da escrita, levando em consideração a faixa etária vigente.

As práticas sociais requerem do aluno habilidade de reflexão que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias resolução das questões apresentadas pelos textos. Essa atividade é realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal mediador, agrupando os alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, promovendo a heterogeneidade do grupo como um instrumento a serviço de troca, de colaboração e consequentemente, da própria aprendizagem, principalmente quando a turma é numerosa e o professor(a) não pode atender a todos os alunos do mesmo modo e ao mesmo tempo.

Atualmente, percebe-se uma grande dificuldade por parte de alguns professores na compreensão da prática dos métodos de alfabetização já existentes e a atual de teoria de

alfabetização e letramento proposta pela Professora Magda Soares, com embasamento na teoria da psicogénese da língua escrita proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosk. Alguns professores entendem que somente o uso de texto pode alfabetizar e isto gera um grande transtorno no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Magda Soares é necessário inserir o aluno nas práticas de leitura, apresentando todos os gêneros textuais que circulam na sociedade e daí partir para a estrutura da palavra e decodificá-las. De acordo com Arthur Gomes Morais, é necessário além de inserir o aluno em práticas sociais de leitura, apresentar as regras do nosso sistema de escrita alfabética, acreditando que sem o conhecimento destas não é possível alfabetizar e letrar a criança.

Desta forma, é importante a compreensão por parte dos professores que métodos e teorias são coisas diferentes e indissociáveis e que para alfabetizar e letrar é necessário buscar informações e traduzi-las em práticas significativas para o estudante, assegurando desta forma, um processo de alfabetização e letramento com eficácia.

Não podemos deixar de lado outro fator importantíssimo no atual processo de alfabetização e letramento de nossas crianças que são as ferramentas colaborativas, que nos últimos anos tornaram-se tão necessárias e auxiliadoras neste processo.

A educação moderna e o uso das ferramentas colaborativas para os professores em sala de aula tornaram-se um componente indispensável e indissociável em nossa sociedade contemporânea tornando a aula mais prazerosas e criativas, possibilitando o trabalho de forma interdisciplinar. Segundo, (MORAM, 200, pág. 32) “a internet pode favorecer bastante para o processo de ensino na alfabetização, pois é o momento em que vários aspectos devem ser desenvolvidos nas crianças, podendo, com auxílio da internet, elaborar diversas atividades”

A tecnologia tem se apresentado como fator importante nas práticas educativas, sendo uma aliada no desenvolvimento de rotinas escolares mais dinâmicas e inovadoras.

Pensando na prerrogativa de alfabetizar letrando o aluno nas séries iniciais do ensino fundamental é que nos propusemos a este trabalho, no sentido de buscar respostas aos seguintes questionamentos: o que é teoria e o que são métodos de alfabetização? existe um método apropriado para alfabetizar com sucesso? Quais os problemas enfrentados pelos professores durante o processo de alfabetizar letrando? Como as ferramentas tecnológicas podem influenciar no processo de alfabetização e letramento? Os problemas estruturais da escola, como quantidade de aluno por turma e espaço influenciam na prática educativa? Os problemas sociais, tais como fome, infrequência do aluno, baixa ou inexistência do acompanhamento familiar também influenciam neste processo?

O presente trabalho objetivou analisar como ocorre o processo de alfabetização e letramento no 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Governadora Roseana Sarney e quais as contribuições do uso das ferramentas tecnológicas para o processo de

ensino aprendizagem matriculadas nessa série.

Definimos para a realização da pesquisa, os seguintes objetivos:

• Conhecer os problemas enfrentados pelos professores do 2º ano da Escola Municipal Governadora Roseana Sarney, situada no município de São José de Ribamar relacionados aos métodos de ensino no processo de alfabetização e letramento e o uso das ferramentas tecnológicas no fazer pedagógico diário;

• Analisar as especificidades dos processos de alfabetização e letramento, numa perspectiva socio linguística;

• Conhecer as teorias e metodologias que vêm orientando o ensino e aprendizagem em alfabetização, no 2º ano do ensino fundamental na escola Municipal Governadora Roseana Sarney;

• Observar a aplicabilidade dos métodos de alfabetização por parte de alguns professores e correlacioná-los a seus fundamentos teóricos;

• Analisar materiais impressos de alfabetização à luz dos métodos e das novas propostas pedagógicas;

• Identificar os problemas enfrentados pelos professores diante da aplicabilidade do uso das ferramentas tecnologias no contexto atual da alfabetização na referida escola.

O presente trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário na escola. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo na escola Municipal Governadora Roseana Sarney, situada no município de São José de Ribamar ocorreu de acordo com o cronograma de execução abaixo.

Quadro 01: Atividades realizadas

DATAS	**ATIVIDADE REALIZADAS**
06/01 a 28.01.2023	Realização do Pré – projeto
29.01.2023	Entrega do Pré-projecto – Coordenação de Curso
08.08.2023	Visita na escola para observação e aplicação de questio- nário
12.08.2023	1ª reunião para análise e copilação de dados
18.08.2023	2ª reunião para análise e copilação de dados
28.09.2023	Elaboração do projeto – conclusão/Apresentação de resultados

Fonte: próprio autor

2. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A questão da alfabetização tem sido, ao longo da história da educação brasileira, bastante controversa e polêmica. Diferentes autores e autoras contemporâneos têm contribuído significativamente com a produção acadêmica nesse campo e procurado conceituar, problematizar e teorizar o que é a alfabetização. O mais prudente talvez seja

falar em alfabetizações, ou das muitas facetas da alfabetização (SOARES, 1985, 2016). Entre as mais importantes contribuições do campo estão justamente as de Magda Soares (2003a, 2003b, 2004a, 2010, 2016). Em diferentes obras, para ela, alfabetização é:

> [...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. [...] Adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 2003a, p. 15-16).

Outros autores podem ser aqui referidos no que tange, ainda, ao conceito de alfabetização. Nesse sentido, para Tfouni (2000, p. 9) trata-se da

> [...] aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

Outros pesquisadores do campo definem a alfabetização nos seguintes termos:

> [...] processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. [...] Temos defendido que o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado (MORAIS, 2006, p. 2-3).

Para os autores supracitados, a alfabetização centra-se no ensino e na aprendizagem do sistema alfabético, perspectiva de modo algum dispensável ou secundária na ação pedagógica; contudo, insuficiente no contexto da educação brasileira. Somos uma nação com determinadas características históricas, econômicas, políticas, culturais, geográficas, étnicas, geracionais e, nesse caso, principalmente, educacionais e escolares, que nos diferem de todas as outras.

Nesse contexto, a compreensão e a ação pedagógica que contemplem e façam valer, no cotidiano escolar, a alfabetização como um ato político e de conhecimento, criador, criativo, inventivo, articulado à história de cada um, como espaço-tempo de exercer o direito de cidadania, de oportunidade de dizer a sua palavra, a palavra mundo, são imprescindíveis. Assim, se a primeira premissa da alfabetização como projeto político e prática cultural está na compreensão da sua dimensão criadora e formativa, como um ato de conhecimento (cognitivo, social, afetivo, identitário, linguístico), de autoconhecimento e de conhecimento de mundo, como premissa mais geral, a segunda está justamente na dimensão prática, da ação pedagógica em sala de aula.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita (o domínio do sistema de escrita alfabética) precisa necessariamente considerar o poder discursivo da linguagem,

compreendendo que “a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de interação, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento” (SMOLKA, 2014, p. 23).

Para a autora, “a ênfase na relação social e na prática dialógica caracteriza a dimensão discursiva” (SMOLKA, 2014, p. 23) da alfabetização. A alfabetização é compreendida, pois, como uma prática cultural que articula pensamento-linguagem-mundo, como a construção de uma semântica mundo, porque “a palavra é o lugar onde é encenada uma disputa contínua e oculta entre nossas diferentes avaliações do mundo, uma luta para interpretar e criar a realidade e participar dela” (GOLDIN, 2012, p. 52).

O indivíduo, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados por Emília Ferreiro (1999) de nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

As primeiras ideias infantis sobre a escrita referem-se a variadas hipóteses que “reinventam” o sistema alfabético. Inicialmente, as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Segundo Ferreiro (1999), essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica.

Para Ferreiro (2001, p.9) tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança. Neste sentido, a criança tem o seu momento certo de aprender, isso nos leva a entender que nem sempre o momento de uma criança sejam mesmo momento de outra criança, é relativamente diferente o nível, pois cada criança tem o seu momento de aprender, dependendo do grau de maturidade que ela tenha.

A criança e o adulto em fase de alfabetização usam a estratégia fonológica (escrever como se fala). Nesta fase, a leitura e a escrita apoiam-se em estratégias diferentes.

De acordo com Soares citada por Morais e Albuquerque (2007, p. 47):

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o individuo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Para uma pessoa se tornar letrada, ela precisa ter experiências culturais com práticas de leitura e escrita, práticas estas que são adquiridas antes da educação formal. Porque se uma convive em ambiente letrado, com pessoas que leem, que tem contato com revistas, jornais, gibis, qualquer coisa que a leve a pensar em leitura, certamente ela se motivará para ler e escrever, começando desde cedo a poder refletir sobre as características dos diferentes textos os quais tem acesso.

De acordo com Soares (2011), o termo letramento é uma tentativa de tradução do

inglês Literacy, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. O letramento difere da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever. Kleiman citado por Lira (2006), diz que o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e, por isso, mesmo o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social. Portanto, o letramento extrapola o mundo da escrita.

Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 7). Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se ler e se escreve, relacionando dessa forma com o contexto social, sua experiência cotidiana.

3. RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Magda Soares, defensora e propulsora do letramento no Brasil, publicou, em 2016, o livro Alfabetização: a questão dos métodos. Primeiro, é importante perceber que, ainda na apresentação do livro, a autora, ao apresentar os marcos da sua trajetória de estudiosa e pesquisadora da alfabetização, enumera três trabalhos de sua autoria: o texto As muitas facetas da alfabetização (1985); o artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas (2004a); e o artigo Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as (2014). A primeira pergunta que se impõe é: Letramento: um tema em três gêneros (1998), livro amplamente citado e utilizado na formação docente, por que não é sequer referido?6 Certamente sabedora da inevitável curiosa pergunta, a própria autora antecipa tal questionamento ainda na apresentação dizendo justamente que o leitor talvez estivesse fazendo a seguinte indagação: “uma autora que tanto insiste na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, por que este livro só aborda a alfabetização? E o letramento?” (SOARES, 2016, p. 12). Ao final da leitura do denso e aprofundado estudo da pesquisadora, compreende-se a perspectiva adotada, tal como ela deseja ainda na apresentação: que a opção fosse convincente.

No livro, ela justifica e analisa cuidadosa e criteriosamente a faceta linguística da alfabetização, optando por não abordar aquilo que (re)define como letramento: a faceta interativa e a faceta sociocultural da língua escrita. A primeira tem a ver, segundo a autora, com “a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2016, p. 29); a segunda refere-se a “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2016, p. 29). Não teria Magda Soares percebido que, de certa forma, o discurso do letramento estaria, pela sua imprecisão e certa “vulgarização”, esvaziando o campo da alfabetização? Talvez sim. Logo, é preciso reconhecer que estamos em um momento científico importante no Brasil para reconfigurar o debate, tanto da alfabetização quanto do letramento. Defende-se, então, que nessa reconfiguração o letramento não seja associado tão diretamente – e quase exclusivamente – ao campo do ensino inicial da leitura e da escrita. Desde meados dos anos 1990, a pesquisadora supracitada vem discutindo a relação entre alfabetização e letramento, esse

último definido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). O debate do letramento ganhou visibilidade na produção acadêmica e editorial, bem como nos documentos de políticas públicas de educação e no cotidiano das escolas, sempre associado à alfabetização. É, ainda, Soares quem afirma:

> dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004a, p. 11, grifos da autora).

Outro importante pesquisador, o inglês Brian Street (2003, 2010, 2013, 2014) considera que o letramento tem, pelo menos, duas perspectivas e as denomina de “modelo ideológico” e “modelo autônomo”. Para esse autor, o modelo autônomo pressupõe uma forma única, invariável e universal de letramento, definido principalmente pelo conjunto de habilidades técnicas, padronizadas e ensinadas arbitrariamente. Assim, de acordo com Street (2003, p. 4), “[...] o modelo ‘autônomo’ de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”.

O autor considera que esse modelo escamoteia os aspectos culturais e ideológicos em que tais práticas estão baseadas, supondo uma neutralidade e universalidade que, segundo ele, têm como consequência “[...] a imposição de conceitos ocidentais de letramento a outras culturas” (STREET, 2003, p. 4). Assim, é preciso compreender que “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas” (STREET, 2013, p. 53). No modelo ideológico, no entanto, o significado de letramento envolve os âmbitos culturais, políticos e ideológicos, bem como os modos que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Street (2013, p. 53-54),

4. FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E ALFABETIZAÇÃO

Pensando diante deste contexto, o uso das ferramentas colaborativas para os professores em sala de aula e as novas tecnologias se tornou um componente indispensável e indissociável em nossa sociedade contemporânea em relação a informação que nos apresenta de forma rápida impactando diretamente em nossas atividades desenvolvidas. Atualmente é improvável pensar no progresso sem tecnologia.

“A tecnologia tem se apresentado como principal fator de progresso e de desenvolvimento no paradigma econômico vigente, ela é assumida como um bem social e, juntamente com a ciência, é o meio para a agregação de valores aos mais diversos produtos, tornando-se a chave para a competitividade estratégica e para o desenvolvimento social e econômico” (SILVEIRA E BAZZO, 2009, P. 682)

A educação diante desse cenário, está se modernizando, fazendo com que as metodologias do ensino e o uso das ferramentas tecnológicas para o educador se interliguem e contribuam para uma melhor qualidade do ensino aprendizagem. Sendo assim, esse processo melhora e personaliza o aprendizado, de acordo, com o perfil de cada estudante. Atendendo assim as suas necessidades e avanços com conteúdos de fácil assimilação para o educando.

Um dos grandes desafios dos educadores era a mediação do conhecimento, a forma e o processo de como deveriam ensinar tudo e para todos. Todos deveriam ser contemplados em suas particularidades fazendo-se uso apenas de atividades diferenciadas, que eram e ainda são um tabu.

Diante de todo esse avanço, hoje, pensar nestes tipos de conteúdos diversificados se tornou mais viável e até o conhecimento se tornou facilitado, uma vez que os educandos podem a qualquer momento fazer suas pesquisas a partir de um clique na internet, ou por meio da leitura de QR Code.

O educador passa a se identificar como mediador de tecnologias e é necessário pensar em um ensino de igualdade para todos e numa perspectiva de expandir seus horizontes, mas é preciso conhecer todos os recursos disponíveis na atualidade para facilitar essa mediação do conhecimento.Desta forma, é necessário o professor conhecer e fazer uso destas ferramentas:

• AVA (Ambientes virtuais de aprendizagem;

• QR Code

• Aplicativos educacionais com armazenamentos amplos para os materiais didáticos. Projetores e monitores interativos são recursos que facilitam a mediação do conhecimento:

• Câmeras fotográficas e celulares com capacidade para filmagem – principalmente após a pandemia do covid-19

• Áudio e vídeo conferencia -Ferramenta google de Aula (Google Class Room)

• Google Meet Google Agenda Google Drive Google Formulários

• Google Docs., planilhas e apresentações Google Jamboard – lousa digital

• Chat

• Correio eletrônico

• Wiki-dicionário, podcast.

As ferramentas se tornaram de grande utilidade para se manter as relações da

mediação do conhecimento em todos os ambientes. De acordo com BOHN (2009)

> Aplicações tecnológicas como redes sociais Wikis e Podcast oferecem soluções participativas para a construção do aprendizado colaborativo entre estudantes e educador através da coparticipação de ideias na rede principal de competidores (BOHN, 2009, p. 179)

A mediação do conhecimento colaborativo, segundo Youg digital planet (2016): seus benefícios principais são:

• Levar em consideração os diferentes estilos de mediação do conhecimento.

• Desenvolver habilidade cognitivas de alto nível.

• Incentiva os estudantes a assumir a responsabilidade por sua mediação do conhecimento

• Desenvolve habilidades de interação social

• Estimula a capacidade de comunicação oral;

• Ajuda os estudantes a focar nas tarefas e como consequência a menos indisciplina

• Tem semelhança com situações da vida real

• Favorece a inovação nas técnicas de aula (YOUG DIGITAL PLANET, 2016, p. 117)

É possível perceber, que na prática pedagógica o uso de ferramentas tecnológicas colaborativas, desperta o interesse dos educandos pelas disciplinas que estão aprendendo despertando o gosto e o interesse dos estudantes, fazendo-se com que o ambiente de colaboração entre eles se torne de grande utilidade em relação a pratica da mediação do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, examinamos profundamente as dificuldades metodológicas que permeiam o processo de alfabetização e letramento em turmas do segundo ano do ensino fundamental. Identificamos uma série de desafios que os educadores e alunos enfrentam ao abordar esse estágio crucial no desenvolvimento da leitura e escrita.

Durante a pesquisa, também investigamos o impacto das ferramentas colaborativas na abordagem dessas dificuldades. Os resultados revelaram que a implementação de tecnologias colaborativas, como aplicativos e plataformas online, pode desempenhar um papel significativo na promoção da aprendizagem e no engajamento dos alunos. Essas ferramentas proporcionam oportunidades para interações construtivas entre os estudantes, incentivando a colaboração e a troca de ideias.

No entanto, é importante ressaltar que as ferramentas colaborativas não são uma solução única para todas as dificuldades metodológicas. Elas devem ser utilizadas de maneira complementar às estratégias tradicionais de ensino, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos.

À medida que encerramos este estudo, fica evidente que a alfabetização e o letramento continuam a ser desafios complexos no ambiente educacional. A pesquisa nos lembra da importância de uma abordagem holística e flexível, que combine métodos tradicionais e inovadores, para melhor atender às necessidades de cada aluno. Observa-se que é necessário buscar mais conhecimentos na área das teorias e metodologias de ensino no sentido de ampliar as práticas docentes para que estas sejam orientadoras e significativas na vida do aluno.

Esperamos que este trabalho contribua para a reflexão sobre como enfrentar as dificuldades metodológicas na alfabetização e letramento e inspire educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a explorar abordagens pedagógicas mais eficazes e inclusivas para o segundo ano do ensino fundamental.

O professor precisa ter acesso a uma formação voltada para alfabetização, com base em teorias e práticas que lhes façam refletir sobre o seu fazer pedagógico, de maneira que possa transformá-lo assim que sentir necessidade, de acordo com os seus educandos e seus reais anseios, entendendo que suas práticas devem estar direcionadas para o desenvolvimento integral de seus alunos.

É sabido das diversas problemáticas enfrentadas no contexto escolar e que estas muitas vezes influenciam diretamente no ato de aprender por parte dos alunos, que ou se sentem motivados ou desmotivados a continuarem o processo, porém é de responsabilidade do professor e toda comunidade escolar oferecer condições para o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade.

Com relação ao uso das ferramentas tecnológicas percebemos que a escola apresenta limitação na utilização da internet, carência de recursos tecnológicos e ausência de formação específica na área citada

Os problemas citados contribuem para a não utilização das ferramentas tecnológicas, ocasionando perda significativa no processo de aprendizagem dos alunos da referida escola.

Nesse sentido, de dificuldades educacionais, geralmente olhamos mais para os aspectos negativos que nos cerca e pouco vislumbramos o lado positivo de tudo a nossa volta, nesse sentido, as ferramentas tecnológicas, muitas vezes criticadas, podem se configurar como recursos favoráveis à aprendizagem, se tornando grande aliada para solucionar e ou amenizar tais dificuldades.

Dessa maneira tornar-se prático os acessos as tecnologias de informação para que a informação se transforme em conhecimento e transforme a vida das pessoas através das práticas educativas significativas, desde que o indivíduo observe e analise o que aprende e usufrua dele.

Quando se fala em dificuldades, é preciso em primeiro lugar ter-se compromisso com a aprendizagem dos alunos, principalmente na fase de alfabetização, que é uma etapa em que os conhecimentos adquiridos são levados para toda a vida. Pensar nos métodos

de alfabetização, nas suas teorias e nas ferramentas digitais na alfabetização é poder proporcionar mais condições de aprendizagens para o público desta faixa etária.

Para tanto se faz necessário entender o que o mundo atual tem a oferecer neste sentido. Saber utilizar estes recursos e dominar a teoria e prática na hora de alfabetizar letrando só tem a somar no intuito de proporcionar um ensino mais dinâmico e prazeroso.

REFERÊNCIAS

BOHN, Simone R.; PAIVA, Denise. **A VOLATILIDADE ELEITORAL NOS ESTADOS**

SISTEMA PARTIDÁRIO E DEMOCRACIA NO BRASIL. Revista de Sociologia e Política, [S.l.], v. 17, n. 33, june 2009. ISSN 1678-9873. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/28741/18848>. Acesso em: 29 jan. 2023. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHIAVENATO, i. **Planejamento estratégico:** fundamentos e aplicações. São Paulo: Elsevier. 2009.

MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Caxambu: ANPEd, 2002

TAKAHASHI, A. R. W. **Competências, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento.** Curitiba: Intersaberes, 2015

O GÊNERO TEXTUAL "LENDA" EM PRÁTICA DE LETRAMENTO: UM MERGULHO NA HISTÓRIA RIBAMARENSE

LA LEYENDA TEXTUAL DEL GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS DE AFABETIZACIÓN: UNA INMERSIÓN EN LA HISTORIA DEL RIBAMARENSE

THE TEXTUAL GENRE LEGEND IN LITERACY PRACTICES:A DIVE INTO THE HISTORY OF RIBAMARENSE

https://doi.org/10.5281/zenodo.18632008

Cristiane Felix Furtado[1] Rúbia Maria Ferreira Ferreira[2] Maria Regina Martins Cabral[3]

RESUMO

Neste artigo, tecemos reflexões teóricas acerca do ensino de língua materna e do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sua relação com os estudos culturais. Apresentamos um apanhado teórico sobre as concepções de literatura e letramento e suas implicações ao ensino. Adotamos a concepção de linguagem sociointeracionista, por entendermos que entre o ensino da língua portuguesa e as práticas sociais deve existir um elo. Abordamos concepções teóricas e metodológicas sobre os estudos culturais e letramento. Nosso objetivo foi investigar em que sentido o ensino do gênero lenda por meio da sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como para o protagonismo do aluno ribamarense. Para tanto, temos como principais contribuições teóricas: Todorov (2016), Oliveira (2010), Cevasco (2016), Street (2006), Luquet (1913), Piaget (1969) e Rocco (1996). Destacamos as práticas de letramento cultural como essenciais às atividades de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Lendas. Estudos Culturais. Alfabetização. Letramento.

RESUMEN

En este artículo se entretejen reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la lengua materna y el proceso de alfabetización y alfabetización en los primeros años de la escuela primaria, así como su relación con los estudios culturales. Presentamos un panorama teórico de las concepciones de literatura y alfabetización y sus implicaciones para la enseñanza. Adoptamos el concepto de lenguaje socio-interaccionista, porque entendemos que debe existir un vínculo entre la enseñanza de la lengua portuguesa y las prácticas sociales. Abordamos concepciones teóricas y metodológicas sobre los estudios culturales y la alfabetización. Nuestro objetivo fue indagar en qué sentido la enseñanza del género de la leyenda a través de la secuencia didáctica contribuye a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, así como al protagonismo del estudiante ribamarense. Para ello, nuestros principales aportes teóricos son: Todorov (2016), Oliveira (2010), Cevasco (2016), Street (2006), Luquet (1913), Piaget (1969) y Rocco (1996). Destacamos las prácticas de alfabetización cultural como esenciales para la alfabetización y las actividades de alfabetización.

Palabras clave: Leyendas. Estudios Culturales. Alfabetismo. Alfabetismo.

[1]Especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. E-mail: profcrisfelixfurtado@gmail.com

[2]Mestra em Letras (Profletras) E-mail: rubiam13@yahoo.com.br

[2]Doutora em Educação – USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

ABSTRACT

In this article, we weave theoretical reflections about mother tongue teaching and the process of literacy and literacy in the early years of elementary school, as well as its relationship with cultural studies. We present a theoretical overview of the conceptions of literature and literacy and their implications for teaching. We adopted the concept of socio-interactionist language, because we understand that there should be a link between the teaching of the Portuguese language and social practices. We address theoretical and methodological conceptions about cultural studies and literacy. Our objective was to investigate in what sense the teaching of the legend genre through the didactic sequence contributes to the teaching and learning of reading and writing, as well as to the protagonist of the ribamarense student. To this end, our main theoretical contributions are: Todorov (2016), Oliveira (2010), Cevasco (2016), Street (2006), Luquet (1913), Piaget (1969) and Rocco (1996). We highlight cultural literacy practices as essential to literacy and literacy activities.

Keywords: Legends. Cultural Studies. Literacy. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que uma pessoa não aprende somente pelo que tem de individual, ela aprende também pelo contexto em que se encontra, a partir das relações familiares, religiosas, comunitárias, assim por diante. Nesse sentido, os estudos de Street (2006), demonstram que os processos de letramento devem ser compreendidos ultrapassando o contexto escolar e pedagógico, já que esses processos fazem parte de instituições e concepções culturais mais abrangentes e que envolvem relações de identidade e poder.

Assim, aprender a fazer o uso social da leitura e escrita traz ao indivíduo consequências sociais, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas. Sendo que essas mudanças não significam uma ascensão social ou cultural, mas uma transformação ao modo de conviver e de se engajar em sua sociedade.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar em que sentido o ensino do gênero lenda por meio da sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como para fomentar o protagonismo do aluno ribamarense.

Este artigo está dividido em sete partes: na primeira, apresentamos algumas concepções de literatura e suas implicações ao ensino. Na segunda parte, fizemos um apanhado teórico acerca das práticas de letramento, norteando o letramento cultural, bem como tratamos do ensino de literatura sobre a perspectiva dos estudos culturais. Na terceira, mostramos as potencialidades do desenho no processo de alfabetização e letramento. Na quarta, apreciamos o gênero textual lenda como uma ferramenta didática essencial para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento cultural. Na quinta parte, discorremos sobre a metodologia adotada e o percurso realizado nesta investigação. Na sexta parte, apresentamos como ocorreu o desenvolvimento da sequência didática aplicada e desvelamos a análise do corpus. Na última parte, fizemos as considerações finais que buscam demonstrar a todos os envolvidos com o ensino de língua materna, no processo

de alfabetização e letramento, a relevância de se desenvolver uma proposta de letramento que considere o contexto social e cultural do aluno.

A literatura abriga em si a ideia de prazer, de lúdico, bem como a ideia de revelação e de informação, desvelando a intencionalidade do texto literário, os efeitos estéticos, as emoções sentidas pelo leitor. Já a ideia de revelação alude à natureza do texto, isto é, o objetivo do autor em perpassar determinadas experiências e opiniões ao leitor.

Diante dessa dualidade da literatura tem-se como resposta a criticidade do leitor, que avalia as informações, infere a partir do texto, preenche as lacunas textuais, por fim, reescrevendo-o em sua realidade. Em vista disso, a obra literária pode ser entendida como uma recriação da realidade. Assim, através da obra o leitor pode retornar a um dado espaço e tempo da história da humanidade, também prever os dias futuros e, sendo um registro do passado pode ainda subsidiar as reflexões para transformar a realidade e, consequentemente, o futuro social.

O texto literário amplia as possibilidades de interação entre as pessoas, enriquecendo-as imensamente. A literatura provoca sensações únicas e torna o mundo mais belo e significante. Vale ressaltar que ela não se resume em um entretenimento, assim como não é exclusiva de um grupo social, abrange a todos e ajuda cada leitor a compreender melhor a vida, a condição humana.

Como diz Todorov (2016, p. 23), a literatura ajuda a viver, pois possibilita ampliar a visão de mundo, imaginar outras formas de compreendê-lo e organizá-lo. O autor destaca que suas leituras de relatos pessoais, obras históricas, cartas, textos folclóricos anônimos, dentre outras que não têm o status de ficção, proporcionaram muitas descobertas sobre o mundo, estimulando-o a pensar. Nesse sentido, podemos perceber que a literatura se expande e apresenta outras formas de expressão, como a escrita narrativa que traz muitas experiências de vida, permitindo-nos entender a humanidade.

Percebe-se uma discrepância entre essa concepção de literatura e a realidade educacional, pois como diz Todorov (2016, p. 27, grifo nosso):

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Nesse contexto, o ensino de literatura precisa se desvincular da prática de estudo restrito da disciplina, isto é, de seguir exaustivamente as orientações oficiais de análise de obras literárias, visto que essas análises não tratam das obras em si nem sobre as experiências de vida que elas abordam, não há um direcionamento ao estudo do objeto. Portanto, o ensino de literatura pode ir além das instruções da disciplina, promovendo uma verdadeira leitura literária.

É sabido que a compreensão da obra literária não ocorre somente pelo julgamento subjetivo do leitor, mas também pelo conhecimento do contexto histórico e por determinados

princípios de análise estrutural, porém esses mecanismos não substituem a finalidade, o sentido da obra. (TODOROV, 2016, p. 31)

Desse modo, esses instrumentos não devem ser o fim do ensino de literatura, pois, como alerta o autor supracitado:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. (2016, p. 32)

Nesse sentido, a literatura local tem muito a oferecer aos leitores que a buscam por uma realização pessoal, para compreender os outros e a si mesmo. É indiscutível que a disciplina literatura só terá sentido se for voltada para o letramento, ou melhor, para o desenvolvimento de práticas de letramento escolar que tenham como base as práticas sociais de leitura e escrita realizadas fora da escola, isto é, o letramento vernacular, como denominou Zappone e Yamakawa (2013).

O ensino de literatura pode possibilitar um verdadeiro letramento literário a partir da ampliação da visão quanto ao que é apreciado pelos alunos, quais obras literárias são almejadas por eles, bem como fomentar outras leituras. É oportuno frisar que a leitura de obras clássicas não deve ser uma obrigação, ler para responder questionários com perguntas fechadas, sem consideração ao caráter polissêmico do texto e os conhecimentos prévios do leitor, só para os exames. Até hoje essas obras são procuradas e reimpressas, percebe-se que elas agradam muito aos leitores seja pela função lúdica ou engajada, desde que não seja uma leitura forçada.

Nesse intento, o professor pode possibilitar uma maior participação dos alunos nas aulas, levando em consideração os conhecimentos culturais trazidos por eles, bem como selecionando estratégias de ensino que sejam realmente significantes aos discentes.

2. LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES AO ENSINO

É sabido que as discussões acerca do letramento são conflitantes, principalmente por ser uma prática social complexa e múltipla, por existir variedades de letramento. O termo letramento é constante em vários domínios, nos livros didáticos, no discurso dos professores, porém o que se percebe é que ainda não há uma apropriação do que seja e como concretizá-lo na prática docente.

As reflexões sobre o ato de ler e escrever sofreram mudanças significativas a partir das pesquisas educacionais e dos estudos linguísticos. Norteia-se, dentre esses avanços, a compreensão de linguagem como processo de interação social, sendo o contexto fator essencial, pois, ao utilizar a língua, o indivíduo perpassa a exteriorização de um pensamento ou a transmissão de informação a um ouvinte/leitor, o que ocorre, na verdade, é uma interação entre interlocutores em um dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Vale ressaltar que, no âmbito internacional, tem-se como parâmetro os estudos de Brian Street (2007) sobre as práticas de letramento. Acrescenta-se ainda, no âmbito nacional, a divulgação do termo letramento que surge em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Sendo importante também as contribuições de Kleiman (2008), Tfouni (2010) e Soares (1999; 2010).

O estudo dessa temática se respalda no reconhecimento de que o contexto educacional atual necessita de transformação em prol do ensino da língua materna e literatura como prática social. Para tanto, deve-se considerar que as práticas de letramento são dêiticas, isto é, assumem significados diferentes, conforme o lugar e tempo em que são enunciadas. Desvela-se assim, o dinamismo das práticas da língua escrita, pois mudam a forma e a função, bem como se transformam de acordo com as condições sócio-históricas. Sendo assim, as práticas de leitura e de escrita devem responder às questões da prática social, de forma crítica e situada (OLIVEIRA, 2010, p. 332).

Segundo a autora supracitada (2010, p. 329-337), faz-se necessário para o entendimento e adequada aplicação das práticas de letramento, o reconhecimento de seu caráter múltiplo, dêitico, ideológico, crítico e cultural.

Quanto ao aspecto cultural, cabe ressaltar que as práticas de letramento estão sempre relacionadas a contextos culturais específicos. Essa constatação tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas etnográficas (STREET, 2006), a questão central de análise é o porquê de alguns letramentos serem considerados invisíveis e outros visíveis ou dominantes (Ibid., p. 334).

O multiculturalismo pressupõe que o professor valorize as práticas de letramento locais, ultrapassando o conceito de canônico, garantindo assim que as manifestações culturais dos alunos sejam reconhecidas.

2.1 O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO CULTURAL

Na pós-modernidade, o conceito de cultura sofreu muitas modificações, deixa de ser o lugar de conhecimento e inspiração que produz as grandes obras e passa a ser entendida como lugar de compartilhamento dos seres humanos que vivem em sociedade. O reconhecimento de que existem múltiplas culturas, cada uma com suas características e necessidades, provoca importantes transformações nos estudos literários.

Surge uma nova disciplina que direciona a análise literária para a cultura, os estudos culturais que têm como marco três livros fundantes: The Marking of the English Working Class (1963), de Edward Palmer Thompson; The Uses of Literacy (1957), de Richard Hoggart e; Culture and Studies, 1780-1950 (1958), de Raymond Williams.

Os estudos culturais têm um caráter interdisciplinar, pois envolve áreas como filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, dentre outras, buscando compreender os

fenômenos culturais, como a vida social ocorre em determinados contextos. A disciplina nasce da “necessidade de política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade”. (CEVASCO, 2016, p. 62)

Em Dez lições sobre estudos culturais (2016), Cevasco trata da formação dos estudos culturais e de sua relação com a literatura. Torna-se evidente nessa obra que o conceito de cultura acompanha as mudanças da sociedade ao longo da história, assim como a literatura não é isolada das manifestações culturais.

Cevasco fala da formação dos estudos culturais brasileiros. Destacou 1998 como ano oficial dos estudos culturais no Brasil, pois foi quando a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) reuniu professores e pesquisadores da área em um congresso bienal que teve como tema Literatura Comparada = Estudos culturais?. Nesse evento, destacou-se a participação de Raúl Antelo, professor da Universidade de Santa Catarina, crítico cultural e presidente da ABRALIC que colocou em debate duas tendências nos estudos literários que denominou de críticos politeístas literários e monoteístas literários.

Os politeístas literários leem e produzem literatura, utilizando-se de parâmetros diversificados, em geral, critérios locais, étnicos e políticos. Nessa tendência, como exemplifica Antelo, os críticos politeístas não ignoram que além do português, há o oirubá e mais cento e oitenta idiomas indígenas. Por outro lado, os monoteístas literários continuam presos a um único critério, concebido como atemporal, eterno e absoluto, sobretudo, distante do social. (Ibid., p. 173)

Portanto, os estudos culturais são de grande relevância para os críticos politeístas literários, pois mantêm uma relação clara com a realidade social, sendo que a abordagem multidisciplinar, diversificada e o projeto político caracterizam essa nova disciplina.

Cevasco (2016, p. 176) aponta algumas semelhanças entre a formação de New Letf e o grupo de estudantes da Universidade de São Paulo. Reconhece a função dessa instituição de ensino, em especial, de Paulo Emílio Salles Gomes, de Antonio Cândido e de Roberto Schwarz, destaques na crítica literária e política brasileira. Através da revista Clima, editaram mais de dez números, não buscavam a conservação de valores eternos, mas sim descobrir e interpretar a realidade nacional em processo de acelerada industrialização.

Os estudos culturais no Brasil têm como base os apontamentos de Raymond Williams, como podemos verificar em Duas Meninas (1997), de Roberto Schwarz, um exemplo de como funciona a prática analítica da crítica cultural brasileira. Nesse livro, ele trata de duas obras da mesma época, mas distintas, Dom Casmurro, de Machado de Assis e Minha vida de menina, de Helena Morley. Esta última, trata-se de um diário de uma menina do município de Diamantina (MG), a obra é admirada pelo público leitor e pelos críticos. Essas obras revelam os impasses da vida social brasileira, a desigualdade social e marcas da colonização e da escravidão. (CEVASCO, p. 183- 184)

Conforme a autora supracitada:

> Ao encontrar as semelhanças estruturais entre as duas obras e submeter com sucesso um livro “popular” à leitura cerrada reservada às obras consideradas grandes, Schwarz, sem alarde, desmonta alguns dos paradigmas mais resistentes da crítica literária. Um dos mitos mais caros da disciplina é o de que o mundo é caótico e o artista lhe dá forma. Ao encontrar forma no relato despretensioso da menina que não se diz artista, constata- se que a lógica da forma, e mesmo sua virtualidade estética, só podem vir da realidade prática, e é na interligação entre forma estética e forma social, dois aspectos da mesma estrutura, que reside o trabalho da crítica. A capacidade de captar essa estrutura prática, que dá feição à densidade da identidade social, configura a beleza dessa vida de menina, que encanta gerações de leitores. (2016, p. 184)

Essa comparação vai de encontro aos critérios da alta elaboração da tradição literária, pois a autora não apresenta referências literárias, mas é muito apreciada pelos leitores, desvelando como a literatura não-canônica apresenta uma visão da realidade social.

Cevasco (2016, p. 184) adverte que Schwarz provavelmente não apresenta seu livro como um exemplar dos estudos culturais, porém ele evidencia a produtividade crítica de se examinar as relações entre alta literatura e literatura não-canônica. Nesse sentido, torna-se claro a necessidade de mais estudos como esse, a crítica cultural brasileira precisa se difundir, para assim se estabelecer os estudos culturais no Brasil. Logo, o ensino de literatura deve manter uma ligação constante com as práticas sociais e culturais em que os alunos estão inseridos, em outras palavras, as aulas de língua materna e literatura não podem ser dissociadas das práticas de letramento cultural.

3. O DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A ação de desenhar possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, chão, muro, utilizando diversos instrumentos: lápis, giz, dentre outros. O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, requisita uma postura global, sendo um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão.

Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção e escalas. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

O desenho é um dos instrumentos básicos do trabalho em artes. Pode ser utilizado para expressar ideias, emoções, para fazer planejamentos (por exemplo, obras de construção ou design) e também para registrar. Desempenha um papel significativo no processo de desenvolvimento da criança e ainda possibilita a sua tomada de consciência de si própria e de seu meio. A criança se expressa de maneira muito forte por meio de seus desenhos.

Segundo Ferreira (2001, p.145), “o desenho é uma forma poética e que comporta

vários recursos estéticos, de acordo com preferências individuais". O desenho na infância é uma ferramenta de trabalho e análise por parte de vários profissionais como psicólogos, pedagogos, entre outros. Nesse sentido, o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que o cerca, intercambiar, comunicar. Visto que o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades, ao desenhar a criança expressa as maneiras pelas quais experimenta existir no mundo.

O desenvolvimento do potencial criativo da criança seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. A garatuja não é simplesmente atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás dessa aparente "inutilidade" contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação.

O ato de desenhar envolve a atividade criadora e é através dessas atividades que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa, expressando como indivíduo reconhecerá esse mesmo direito nos outros que lhe permitirá apreciar e reconhecer as diferenças individuais (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p.16).

Para que o desenho cumpra o seu papel na educação escolar, possibilitando a experiência artística e o desenvolvimento da capacidade criadora, é fundamental que o professor compreenda as várias fases de evolução do desenho da criança. Visto que, na medida em que a criança se desenvolve, o desenho também se desenvolve, trazendo mudanças na expressão visual do aluno, onde os riscos livres mudam até se tornarem formas mais definidas.

Essa evolução acontece através das relações da criança com o meio em que vive e com a prática do desenho.

Luquet (1969, p.160, grifo nosso) aponta as seguintes etapas do desenho:

a) realismo fortuito: tem início em torno dos dois anos de idade e quando termina a etapa do rabisco. A criança traça o desenho e por acaso reconhece em seu traço a forma de um objeto;

b) realismo falhado ou incapacidade sintética: a criança com 3 ou 4 anos descobre a forma-objeto e faz a reprodução desta forma. A partir daí, surge a fase de aprendizagem caracterizada por fracassos e com poucos sucessos, ou seja, a criança tenta ser realista em seus desenhos, mas não consegue limitar seus movimentos gráficos e acaba exagerando nas dimensões em qualquer parte do mesmo;

c) realismo intelectual: por volta dos 4 aos 10 anos, acontece o estágio que caracteriza e define o fato da criança desenvolver o objeto, e não o que ela vê, mas o que sabe, de forma que possa se expressar, ou seja, desenha com base na concepção que tem sobre o objeto naquele momento sem se preocupar com a semelhança estrutural.

Segundo Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p.43), o estágio do realismo fortuito subdividiu-se em desenho involuntário e desenho voluntário. Nesse último, a criança não

desenha para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, porque não tem consciência de que linhas feitas possam igualmente representar objetos. Esta etapa é caracterizada pelo gesto motor, pelo prazer de traçar linhas e nela a criança não atribui nenhum significado a seus grafismos. Como ratifica Piaget (1970, p. 15), o estágio inicial do desenvolvimento gráfico da criança não permite simbolismos, nele a criança repete pelo simples prazer as atividades motoras adquiridas.

Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p. 44) estabelece uma distinção entre o que a criança diz antes de realizar o desenho e o que ela diz após tê-lo feito. Assim o que a criança fala antes de desenhar, o autor denomina de intenção e o que ela diz após a criação do desenho, chama de interpretação. No desenho voluntário, primeiro a criança desenha sem a intenção de representar alguma coisa e ao concluir o trabalho, interpreta-o de acordo com sua semelhança a um referente qualquer, atribuindo nome a figura ou forma desenhada. Depois surge a intenção, o ato de desenhar consciente do desejo de representar um objeto, o qual após sua criação pode ter uma interpretação diferente da intenção inicial. Por fim, a intenção de representar coincide com a interpretação dada ao desenho.

Segundo Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p. 43-44), é na etapa do desenho voluntário que a criança adquire a convicção de que pode representar através do desenho tudo o que deseja. Após o realismo fortuito, temos ainda mais três estágios do desenho que são muito importantes a serem pesquisados, são eles: realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual, na etapa do realismo falhado a criança está preocupada exclusivamente em representar cada um dos objetos de forma diferenciada, por isso, ela não se integra num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha. Assim, ela dá os detalhes o grau de importância que tem para ela naquele momento, exagerando ou omitindo partes, porque considera somente o seu ponto de vista, relacionando tudo para si. É neste estágio que a criança começa a representar graficamente o espaço, construindo relações topológicas entre as formas.

Temos a contribuição de PIAGET (1978 apud PILLAR, sobre essa representação do espaço no desenho, no qual ele diz:

[...] o nível da incapacidade sintética apresenta o grande interesse de constitui uma representação do espaço que negligencia as relações euclidianas (proporções e distâncias, e as relações projetivas (perspectivas com projeções e secções) e começa com a dificuldade na construção das relações topológicas, sem conseguir dominá-los, quando se trata de figuras complexas)". (1996, p.44)

Portanto, nesse estágio, a primeira construção gráfica representativa- topológica, ou seja, o momento em que a criança se preocupa com as propriedades gerais dos objetos, como vizinhança/separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora, etc.

Segundo o autor supracitado, a relação de vizinhança é a mais elementar, porque está presente em todo o desenho, a partir dos rabiscos, fazendo que os elementos desenhados estejam próximos uns dos outros. Somente se separa, quando se tem a

distinção entre um objeto e outro. Já as relações de continuidade e descontinuidade, dentro e fora, se apresentam ao lado ou fora elementos que, na realidade são tangentes ou estão contidos no objeto.

Em suma, LUQUET (1969 apud PILLAR, 1996, p. 46) demonstra que, “da incapacidade sintética resulta a negligência não só de relações gerais, como as de tangência ou de inclusão, mas também de relações mais especiais de situação entre os elementos de um mesmo objeto”. No Realismo intelectual, “a criança pretende reproduzir o objeto representado, dando formas, utiliza processos variados como a descontinuidade, o rebatimento, a transparência, a planificação e a mudança de pontos de vista”.

Conforme Piaget (1978 apud PILLAR, 1996, p.46), é nesse estágio, que o desenho da criança “apresenta, essencialmente, os atributos conceituais do modelo, sem preocupação de perspectiva visual”. Assim, a criança desenha de acordo com a noção que ela tem dos objetos naquele momento. Por isso, que diariamente vemos crianças desenhando um objeto momentâneo. E, por fim, temos o realismo visual, a criança abandona as estratégias utilizadas no estágio anterior, ela apresenta apenas os elementos visíveis do objeto. Onde o rebatimento e as mudanças de pontos de vista se coordenam, dando início a perspectiva.

Segundo o autor supracitado, com o realismo visual se encerra o advento das relações projetivas e euclidianas e esses dois sistemas se constroem apoiados um no outro, onde as relações projetivas determinam e conservam as posições reais das figuras, umas em relações às outras e as relações euclidianas determinam e conservam suas distâncias recíprocas. Os objetos passam, pois, a ser representados de acordo com essa nova construção, a perspectiva, e os detalhes e agora tem por finalidade particularizar as formas que antes eram genéticas. Há, portanto, um aprimoramento do desenho.

Com base na gênese do desenho, Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p. 50-51) observa que a distinção teórica entre os quatro estágios do desenho não é, na realidade, tão rígida e que “cada uma dessas etapas prolonga-se enquanto a seguinte já começou”. O autor afirma também que “toda evolução pode ser considerada abstratamente como a síntese de dois elementos, um elemento de estabilidade e um elemento de progresso”. A estabilidade refere-se à conservação das representações construídas e é condição de seu crescimento; o progresso evidencia-se na modificação de tais representações, sendo fruto de influências do meio, seja de modelos ou de desenhos de outras pessoas.

Quando se trata de desenho, temos uma grande contribuição de Luquet (1969) sobre essa temática, mas também contamos com atualizações de Piaget (1978) e de Gardner (1995), de modo a nos ensinar a compreender, de como a criança constrói o sistema do desenho, e qual depois de estruturado, possibilita a apropriação da escrita. Piaget (1978) também lembra que a passagem de um nível a outro de conhecimento exige a renúncia de certos elementos e que nesta passagem certos aspectos se conservam e outros se transformam, não havendo não só um acréscimo de novos conhecimentos adquiridos ao nível anterior, mas uma reconstrução dos conhecimentos adquiridos ao nível procedente e uma reestruturação desses conhecimentos no novo estágio para poder integrar o que o

nível antecedente não conseguia fazê-lo.

Segundo Piaget (1978), a criança é o sujeito do seu processo, ela aprende a desenhar na interação com o desenho, o que lhe propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema. Para isso, a criança produz e interpreta desenhos seus e dos outros. Já Gardner (1995) ao abordar o desenho da criança não adota os estágios de Luquet (1969), mas podemos identificar na sua concepção uma mesma tendência desenvolvimentista.

Em suas últimas pesquisas, Gardner (1995), atém-se a grande variedade no uso de símbolo pelas crianças, a necessidade de investigar cada linguagem artística separadamente, mostrando as diferenças entre elas e a integração dos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento. O autor também observa em suas investigações que algumas crianças se empenham para fazer as linhas “dizerem tudo”, outros usam seus desenhos principalmente como passos de fundo para suas habilidades narrativas. O autor denomina o primeiro grupo de crianças de visualizadores e o outro de verbalizadores, enquanto os meninos eram mais visuais. Tais pesquisas mostram que as atividades visuais e verbais não se excluem. Essas diferenças parecem indicar mais o papel que a criança atribui ao desenho do que uma falta de capacidade de representar em duas dimensões.

Quanto ao desenvolvimento das atividades artísticas vinculadas às abordagens cognitivas e afetivas, o autor diz que o importante é “perceber o mesmo objeto à luz dessas e de outras facetas de simbolização simultaneamente”.

Em relação ao uso do símbolo pela criança, Gardner (1995) afirma que:

[...] na psicologia do desenvolvimento tem-se reconhecido que até a idade de 2 anos praticamente não se usa símbolos e que é no período entre 2 e 5 anos que a criança adquire um incipiente domínio dos sistemas simbólicos de sua cultura (...) e também ver grupo de crianças de 5 e 7 anos avançadas ou como um organismo altamente imaturo, isso depende da avaliação de sua competência simbólica e de critério correlativo para o qual a simbolização apresenta o mais alto grau de atividade intelectual humana.

Assim, os primeiros desenhos são marcas no papel, atividade motora e não simbólica. A passagem da atividade motora para a simbolização ocorre quando a criança, pela primeira vez, produz uma forma que ela interpreta como semelhante a algum objeto do seu meio, especialmente a figura humana. À medida que essas marcas se tornam simbólicas, a criança começa a construir círculos, retângulos, triângulos, dentre outras formas. Assim, ao combiná-las em padrões mais complexos, estabelece vocabulário de linhas e formas que são as bases de construção da linguagem gráfica. A partir de então, a criança cria esquemas, padrões fixos para os objetos e constrói estratégias gráficas para explorar as possibilidades espaciais oferecidas pelo papel.

Entre 5 e 7 anos, etapas que antecedem a alfabetização e o letramento, as crianças desenham com expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimentos.

A esse período do desenho, Gardner (1995) denominou “a idade de ouro do desenho” e ele justifica tal denominação dizendo que é nessa idade que florescem a capacidade do desenvolvimento artístico. Nessa fase, a criança desenha cenas com objetos significativos do seu meio, sejam reais ou imaginários, onde ela coloca ação, violência, conflito ou paixão. Onde há incorporação de imagens televisivas, literárias e reais nos desenhos das crianças, porque o desenho está presente nos meios de comunicação e no nosso cotidiano.

Sabe-se que o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição de significação se expressa e se constrói. Desenvolvem-se concomitantemente as outras manifestações entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973).

Em outras palavras, a criança inicialmente vê o desenho como simplesmente uma ação sobre uma superfície, sentindo prazer em “rabiscar”, explorar e descobrir as cores e as novas superfícies. Chamamos esta fase de garatuja. Juntamente com as novas experiências de mundo que a criança adquire, as garatujas vão evoluindo, ganhando formas definidas com maior ordenação. O papel não é mais apenas uma superfície para os rabiscos infantis. Ele passa a ser uma superfície para a expressão de sensações como alegria e tristeza, assim como de conflitos vividos dentro de casa, na escola, etc. A criação da criança é diferente da criação do adulto. Enquanto a criança representa o objeto em si, o adulto representa um ponto de vista. Sendo o desenho uma sequência entre o objeto e a imagem gráfica, as crianças ao desenharem não estão perdendo tempo, mas representando graficamente as suas experiências.

Nesse sentido, Piaget (1976, grifo nosso) classifica os desenhos em:

a) Garatuja: é a fase sensoriomotora de 0 a 2 anos e também início da fase pré-operatória de crianças entre 2 a 7 anos. A criança demonstra ser uma fase muito preciosa para ela. A figura do ser humano ainda não é concreta, mas pode ser imaginada e não se dá muita importância a cor. A fase da garatuja divide-se em outras duas: A parte desordenada, onde a criança apresenta os movimentos espaçosos e desalinhados, com riscos simples, movendo-se todo o tempo para desenhar. No final da fase, podem surgir as figuras humanas. Existe também a parte ordenada, aparece os movimentos longos e em círculos e o interesse pelas formas. Nessa fase a criança introduz o jogo dos símbolos, ele dá nome aos desenhos e conta a história deles. Na fase pré-operatória, ela descobre a ligação entre o desenho e a realidade. A figura do ser humano transforma-se em um conceito e a partir daí os símbolos mudam, mas o primordial é que a criança começa a reconhecer o ser humano e desenhá-lo com cabeça, pescoço, pernas e braços.

b) Pré esquematismo: a criança com 3 anos de idade já reconhece o que desenha como: os riscos na horizontal, na vertical, em círculos, mas ainda não tem o domínio do que desenha. O uso das cores pode ser usado de vez em quando por ela, mas não há conexão com a realidade. Com 4 anos, ela já coloca no papel o que sente, mesmo não aceitando o ponto de vista de outro indivíduo que é diferenciado do dela, quando chegar aos 6 anos, o desenho passa para uma fase criativa e diferente e a criança descobre uma relação maior

entre o desenho e a realidade.

c) Esquematismo: aos 7 anos de idade, as crianças assimilam termos como: alto, baixo, direita, esquerda, maior, menor, etc. Elas apresentam problemas verbais e a partir dessa fase a criança nota as relações de cor e gradativamente é capaz de se enxergar no ponto de vista da outra pessoa. No final dessa fase, a criança usa muitas formas geométrica no desenho e utiliza também a descrição de roupas para diferenciar os sexos.

É muito importante sabermos como os desenhos são classificados para ficarmos atentos, com o intuito de orientar as crianças quanto aos seus desenhos. Sabemos que, para ensinar a desenhar, precisamos primeiramente investigar a concepção de desenho e de como desenhar. Precisamos ter clareza sobre a história e o ensino do desenho, bem como o mesmo se desenvolve.

Vemos desenhos em todos os lugares: nas placas de trânsito, nos mapas, nas lojas e em diversos lugares. O ato de desenhar é uma forma de ação e expressão. É muito importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais que uma possibilidade de comunicação, por meio da qual as crianças aprendem o mundo e sobre a si mesmas.

4. O GÊNERO LENDA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A lenda é um gênero textual muito antigo, transmitido de uma geração para outra pela tradição oral e sua vivacidade pendura até hoje. Ocorre que um fato histórico se expande e vai sofrendo transformações através do imaginário popular. De acordo com Massaud Moisés (2004), a veracidade dos fatos vai desaparecendo no decorrer do tempo e fica apenas a versão folclórica dos acontecimentos.

Conforme Machado (1994), foi na Antiguidade e na Idade Média o período da história que mais se desenvolveram as lendas. Em consonância, Magaton e Marques (2001, p. 13) diz que “historicamente a lenda foi uma narrativa para reunir histórias e depoimentos sobre a vida dos santos”. Eram narrativas das vidas de santos, consideradas como valiosos documentos nas comemorações santas, desvelando assim, um caráter religioso. O grande desenvolvimento na Idade Média se deve ao surgimento de muitas histórias de santos, bruxas, magos, dragões e heróis.

As lendas sofrem mudanças com o tempo, à medida que vão sendo narradas e passam a fazer parte da cultura, da memória de povo. Um fato relevante nesse gênero é que ele se associa a determinado território e estabelece relação com o momento histórico do povo que lhe deu origem, por exemplo, a lenda de São José de Ribamar a qual se vincula ao espaço geográfico da cidade de São José de Ribamar- MA.

Sabe-se que a palavra lenda vem do latim legenda, significa “coisas para serem lidas”. É consensual que não há como saber a origem das lendas, visto que, inicialmente, foram transmitidas oralmente de uma geração para outra e, nesse percurso, houve o

entrelaço do real com o calor da imaginação do povo.

São narrativas orais ou escritas, curtas que contam fatos sobrenaturais, mágicos e fantasiosos, em que o personagem principal pode ser um santo, um guerreiro, um ser sobrenatural que seduz e encanta ou atemoriza crianças e adultos. As lendas fazem parte da nossa história, do nosso folclore e da nossa memória.

Nesse sentido, as potencialidades do gênero lenda como objeto de ensino na alfabetização e letramento constitui uma notável possibilidade, isto é, uma ferramenta didática para as práticas de linguagem no ambiente escolar.

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo [...] porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis. (ANTUNES, 2009, p. 23)

É indiscutível essa conexão da língua com a cultura, com a memória de um povo. O discurso de uma pessoa é, na verdade, um coro de vozes, carregado de visões, verdades e ideologias, portanto reconhecer essas vozes é essencial para a construção e expressão de identidade.

Nesse sentido, um gênero textual que precisa de atenção como instrumento de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa é, especialmente na alfabetização e letramento, sem dúvida, a lenda, visto que é uma poderosa ferramenta educativa utilizada nas mais diversas situações de interação social, que estimula a imaginação, o encantamento e, sobretudo, a curiosidade das crianças (OLIVEIRA, 2014, p.14).

É inegável a importância das lendas na vida dos alunos, pois as grandes perguntas sobre questões ligadas à origem do universo, ao aparecimento do homem, aos fenômenos da natureza, à existência de outros planos espirituais, são indagações que continuam a ser feitas e refeitas pelo ser humano na busca contínua de conhecimento do espaço em que vive e de si próprio (ROCCO, 1996, p. 45).

Uma fonte de conhecimento popular, as lendas, são narrativas passadas de geração para geração, especialmente pela linguagem oral com o intuito de explicar mistérios do universo, acontecimentos fantásticos que atuam na realidade humana. As lendas se referem a situações sociais e étnicas, cada comunidade desenvolve suas histórias em função de suas características culturais. Portanto, torna-se fundamental, trabalhar as lendas em sala de aula, promover seu conhecimento e valorização.

Para KOCH (2009, p. 55), “o gênero pode ser considerado como uma ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida

– a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero". Vale ressaltar que, conforme seu funcionamento discursivo, a lenda é um gênero que se destaca por ter essa característica.

Assim, os gêneros textuais tornam-se cada vez mais relevantes ao verdadeiro estudo da língua. Pois, o fato de ultrapassar os limites da frase implica considerar que os elementos gramaticais ou linguísticos também podem ser explicados, através do texto, um todo constituído de fatores de textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p. 26). A textualidade é "conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases." (VAL, 1991, p. 5) Assim, tornou-se claro a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido ao texto.

É importante que tenhamos, de forma clara, um posicionamento quanto aos objetivos do ensino de língua materna, bem como adotar uma concepção de linguagem e de gramática de acordo com os fins almejados, que considere a linguagem como processo de interação. Para assim, não tornar as aulas insignificantes nem distanciar a língua da vida do aluno.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Constituem-se em elementos indispensáveis à pesquisa o elo teoria e prática, razão porque, visando dar melhor suporte a este trabalho, além do levantamento bibliográfico específico ao tema proposto, realizou-se uma pesquisa-ação com abordagem de base qualitativa.

Thiollent ratifica que:

[...] no atual contexto marcado por transformações rápidas e uma grande diversidade de iniciativas sociais, a pesquisa-ação continua bastante solicitada como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e como forma de aprendizagem dos atores e pesquisadores (profissionais e estudantes). ((2011, p. 10))

Dessa forma, a pesquisa-ação é de grande relevância para este trabalho, pois contribui para a construção de saberes dos envolvidos, pesquisadores e educandos. Visto que é uma estratégia metodológica que realiza através do diálogo entre os participantes, trocas de experiências e conhecimentos. No decorrer da pesquisa, as ações e as atividades são acompanhadas e decididas juntamente com todos os sujeitos envolvidos.

Para realização da pesquisa foi desenvolvido um projeto de intervenção em uma escola da rede municipal de São José de Ribamar, com alunos do ensino fundamental – anos iniciais, em processo de alfabetização e letramento, a partir de uma sequência didática (SD) com o gênero lenda para fomentar o desenvolvimento da competência leitora e discursiva, utilizando também outros gêneros e recursos de apoio.

Quanto ao contexto da pesquisa, a escola municipal escolhida foi a “E.M. Dunches de Abranches”, localizada na Praça Santo Antônio, no Bairro Mata, no município de São José de Ribamar. Essa instituição escolar atende o ensino fundamental - anos iniciais.

A lenda escolhida foi a de São José de Ribamar que narra a origem da devoção a esse santo, tendo como base os livros de Antônio José Ferreira Miranda: Lenda de São José de Ribamar e; São José de Ribamar: nossa história, nossa cultura e nossa gente.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, participaram trinta e seis alunos (vinte e quatro meninos e doze meninas) da turma 3º ano e, trinta e três alunos (dezoito meninos e quinze meninas) da turma 2º ano, ambos do turno matutino, escolhidos sem critérios pré-estabelecidos. Os encontros com os discentes ocorreram na sala de aula, durante terças e quintas-feiras, no segundo semestre de 2023.

A sequência didática do gênero lenda foi realizada em dupla, pela professora regente Cristiane Felix Furtado e pela pesquisadora Rúbia Maria Ferreira Ferreira. Conforme expomos na introdução, nosso objetivo geral foi investigar em que sentido o gênero lenda como objeto de ensino, por meio da sequência didática, contribui para aprendizagem da leitura e escrita, bem como favorece o protagonismo do aluno ribamarense.

Para tanto, organizou-se a SD em cinco etapas, a saber:

a) Apresentação e motivação à proposta da leitura da lenda escolhida;

b) Reconhecimento do espaço geográfico em estudo;

c) Leitura compartilhada pela professora Cristiane e com auxílio da professora Rúbia Maria;

d) Atividades de compreensão e interpretação da lenda;

e) Produções textuais e artísticas com base na leitura da lenda.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse percurso, percebemos que, ao longo de uma SD, pensar em diferentes formas de interação é um recurso didático que possibilita ao aluno o lugar de sujeito ativo na sala de aula, em sua aprendizagem. É o momento de fala, de questionamentos e de mais envolvimento com o conteúdo.

Figura 1 – Apresentação e motivação à proposta da leitura da lenda



Fonte: FERREIRA, 2023.

Para apresentar a proposta de leitura e motivar os alunos para que participassem de forma ativa, inicialmente, exibimos fotografias da igreja de São José de Ribamar, a visão panorâmica da praia e da Baía de São José, bem como do monumento a São José de Ribamar (Figura 1). A turma, de modo geral, reconheceu os lugares e começaram a relatar visitas ao monumento, passeio com a família à essa praia e, principalmente, falaram muito sobre a igreja, sobre ir às missas com os pais e avós e sobre a beleza da igreja e da praça.

Em seguida, conversamos sobre a história da cidade de São José de Ribamar, se conheciam e quem os havia contado, muitos alunos já conheciam a narrativa e estavam eufóricos para contar o que sabiam. Essa atividade teve como objetivo investigar as representações que os estudantes têm sobre esse gênero, para sabermos quais seus conhecimentos prévios a respeito do gênero.

Nesse momento, foi possível constatar como as lendas desenvolvem a imaginação dos alunos. Como ratifica Oliveira (2014, p.14), a lenda “provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali relatado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real”.

No segundo momento, realizamos a leitura do livro de Antônio José Ferreira Miranda: Lenda de São José de Ribamar. Para essa ocasião, utilizamos uma caixinha de som com um fundo musical para ajudar na concentração das crianças (Figura 2). A leitura foi compartilhada, verificamos o interesse e disposição dos alunos para ouvir a narração pela professora Cristiane (Figura 3).

Figura 2 – Recursos utilizados para a leitura da lenda



Fonte: FERREIRA, 2023.

Figura 3 – Momento da leitura da Lenda São José de Ribamar, de Antônio Miranda



Fonte: FERREIRA, 2023.

Após a leitura, os alunos começaram a fazer várias perguntas sobre a história, assim como contribuíram recordando fatos marcantes da lenda contada pelos seus pais, avós, bisavós e tios. Constatamos que o trabalho didático com o gênero lenda proporciona o resgate da história, da origem da comunidade. Além disso, a leitura dessa lenda fomentou ainda mais a imaginação, aguçando a curiosidade por mais informações e sobre a continuação do fato narrado.

Os alunos foram convidados a ilustrar a lenda, isto é, a parte que mais chamou a sua atenção, a que mais gostaram. Nesse momento, todos ficaram muito concentrados em seus desenhos. As ilustrações nos mostram a compreensão que tiveram da lenda e, vale ressaltar que, muitos, desvelaram em seus desenhos o clímax da narrativa, o momento mais tenso da história.

Figura 4 e 5 – Momento de ilustração da lenda





Fonte: FERREIRA, 2023.

Arno Stern (1972, p.19), em relação ao desenho, considera um meio de fixar- se rapidamente as ideias que se apresentam e se sucedem no espírito. O desenho é, então, a expressão do que a própria criança sente e pensa, ou seja, um espelho, uma imagem

representativa dela própria. Percebe-se que o desenho é uma forma de expressão e de diálogo, é preciso saber como dar continuidade a essa linguagem tão ampla, representada por símbolos gráficos repletos de relações de todos os tipos em um rico universo de imagens e ideias, para compreender esse universo é preciso aproximar-se da Arte e de seu processo artístico.

De forma que, o desenho pode ser um meio rápido de expressar algo, ou uma modalidade elaborada de produção artística. Desenhar traz prazer visual, motor, ou seja, o fazer e o ver integrado em um momento de criação são prazerosos. Enquanto desenhamos, dialogamos com os desenhos e os traços. Traços esses que trazem informações e neles inventamos possibilidades.

Aprendemos desenhar, desenhando. Quando mais desenhamos, mais possibilidades percebemos, sendo que, o desenho é um jogo imaginativo, no qual podemos experimentar vários caminhos. O desenho nos informa sobre o próprio processo de desenhar.

Também é uma maneira de investigar uma ideia. Quando se desenha, a ideia se torna mais concreta, vem ao mundo e podemos olhar para ela. Ao mesmo tempo, desenhar é na fase de observar o que está a nossa volta, pensar o mundo. Através do desenho a criança organiza suas emoções de maneira simbólica para comunicar- se com os outros e com ela mesma, por isso o desenho é um conteúdo muito importante a ser desenvolvido na sala de aula e fora dela.

Figura 6 – Aluno desenhando

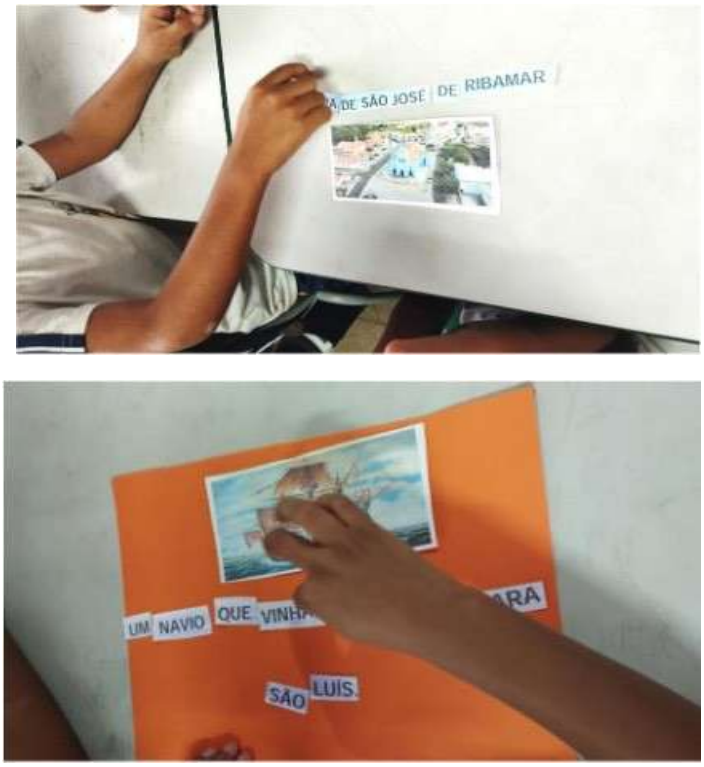


Fonte: FERREIRA, 2023.

Podemos inferir que o desenho traz em seu conteúdo, a expressão da pessoa e do sentir do sujeito. Assim, para criança tem significado de expressão do seu desenvolvimento motor e aquisição do seu relacionamento com o meio social.

Depois da leitura da lenda “São José de Ribamar: nossa história, nossa cultura e nossa gente”, de Antônio Miranda. Os alunos da turma 3º ano realizaram algumas tarefas de interpretação da narrativa e também fizeram atividades voltadas para a alfabetização e letramento.

Figura 7 e 8 – Produções textuais com base na leitura da lenda



Fonte: FERREIRA, 2023.

Figura 9 - Produções artísticas com base na leitura da lenda



Fonte: FERREIRA, 2023.

As lendas, em especial, as narrativas locais, são propícias às atividades de alfabetização e letramento de crianças, uma vez que fazem parte da origem do lugar onde vivem, do imaginário infantil, bem como ajudam na superação de dificuldades de alfabetização já diagnosticadas nos anos iniciais.

Pudemos constatar, em nossa pesquisa, que a SD é uma ferramenta prática para o trabalho com a alfabetização e letramento, pois, de forma ordenada, com os gêneros textuais que são almejados pelos alunos e que fazem parte da sua memória, como as lendas, ela é capaz de oferecer aos discentes o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, de sua competência leitora e discursiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é a principal agência de letramento, pode possibilitar a participação democrática dos alunos em várias práticas sociais e favorecer o diálogo entre as culturas, porém quando se volta ao ensino desvinculado da cultura e da condição humana acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento, em especial, do letramento cultural.

Há um choque entre as práticas de letramento realizados pelos alunos e aos almejados pela escola, consequentemente, eles se tornam mais resistentes às práticas escolares de leitura literária. No processo de alfabetização e letramento, suas expectativas são frustradas, pois as obras escolhidas são relacionadas, muitas vezes, as produções clássicas, isto é, somente literatura canônica.

Vale ressaltar que a abrangência da literatura à textos narrativos e que apresentam eventos culturais são essenciais para que o ensino da alfabetização e letramento seja significativo para os alunos que já compartilham dessas práticas.

Assim, verificamos que o ensino de língua materna e literatura passa por um momento preocupante, pois a leitura literária promovida na escola é vista pelos discentes como obrigação. Observamos, hoje, nas aulas um retrocesso quantos aos avanços ocorridos na história da literatura, isto é, as contribuições dos estudos culturais estão sendo desconsideradas.

As práticas de letramento cultural não têm espaço na escola, porque ela legitima a alta literatura, a leitura e análise de obras canônicas. Assim sendo, para se contornar essa situação do ensino de literatura, faz-se necessário que o professor e a escola reconheçam o valor das manifestações culturais e das leituras literárias consideradas não-canônicas, isto é, que sejam verdadeiros agentes de letramento.

Portanto, se almejamos que os alunos participem de eventos de letramento cultural, não podemos tolher suas leituras e práticas sociais, ao contrário, suas escolhas e relações com a comunidade devem ser base para as aulas, sobretudo, nos anos iniciais, no processo de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas** – a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.**

São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LUQUET, G. H. Arte Infantil. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969. In: PILLAR, A. D.

Desenho e escrita como sistemas de representação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGATON, Jaqueline de Cássia; MARQUES, Lorena Melo. **O trabalho com o gênero lenda.** Curitiba, 2001. 116 f. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada/RBLA,** v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Zulmira B. de. **Sequência didática para o trabalho com o gênero textual: o mundo fantástico das lendas.** Disponível em: < http://www. gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zul mira_beranise_ oliveira_goncalves.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

___. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Viagens de Leitura.** Cadernos da TV Escola. Brasília, 1996.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo,** n. 8, p. 465-488, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino de literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2013.

CENÁRIO DO CURRÍCULO ADOTADO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR COM ÊNFASE AO COMPONENTE CURRICULAR – GEOGRAFIA

ESCENARIO DEL CURRÍCULO ADOPTADO EN LA RED MUNICIPAL DE ESCUELAS DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR CON ÉNFASIS EN EL COMPONENTE CURRICULAR – GEOGRAFÍA

SCENARIO OF THE CURRICULUM ADOPTED IN THE MUNICIPAL SCHOOL NETWORK OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR WITH EMPHASIS ON THE CURRICULAR COMPONENT – GEOGRAPHY

https://doi.org/10.5281/zenodo.18634496

Katiuse Mendes Lopes[1] Maria Regina Martins Cabral[2]

RESUMO

A motivação deste trabalho se deu a partir da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a BNCC e o Currículo adotado, na vivência escolar do município de São José de Ribamar, como oportunidade de leitura, reflexão e seguimento do aprendizado da Geografia. Trata-se de um processo sistemático da materialização das informações, dos documentos, artigos, trabalhos que discutem a temática para transformá-las em conhecimento e na práxis qualitativa da educação, dessa maneira visualizar os caminhos traçados para a implementação e experiências vividas como caminhos do Currículo na rede municipal. Assim, o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, embora não corresponda ao Currículo, o norteia em sua confecção, assim como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Nesta perspectiva clara de possibilitar que todas as escolas do país e consequentemente os discentes tenham garantido uma educação equitativa, considerando claramente os traços culturais e as peculiaridades de cada comunidade escolar, pensando na realidade ribamarense. Diante desse contexto, apresenta-se como objetivo Geral: Analisar o currículo adotado do componente curricular – Geografia, na rede municipal de São José de Ribamar. E os objetivos Específicos: Levantar os dados e o currículo utilizado na rede; Caracterizar a implementação da abordagem realizada; Expor neste e sinalizar os documentos que fundamentam a abordagem curricular confeccionado na rede. Utilizou-se a abordagem fenomenológica para descrever esse processo de implementação do currículo na rede municipal e assim alcançar os objetivos salientados, calcada na pesquisa qualitativa, com o levantamento e reflexão bibliográfica, observação e análise para descrição desse artigo. Em que foi possível inferir, que o uso do componente curricular de geografia está fundamentado na BNCC, DCTMA, e que o currículo da rede municipal está em construção.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino Fundamental Anos Finais. Ensino de Geografia. Município de São José de Ribamar - MA.

[1] Pós-graduado MBA. Currículo, Avaliação e Planejamento no Ensino Fundamental E-mail: katiusemendes@gmail.com

[2] Doutora em Educação - USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

RESUMEN

La motivación de este trabajo se basó en la necesidad de profundizar el conocimiento sobre el BNCC y el Currículo adoptado, en la experiencia escolar en el municipio de São José de Ribamar, como una oportunidad para leer, reflexionar y continuar aprendiendo Geografía. Es un proceso sistemático de materialización de informaciones, documentos, artículos, trabajos que discuten el tema para transformarlos en conocimiento y praxis cualitativa de la educación, visualizando así los caminos trazados para su implementación y las experiencias vividas como caminos de Curriculum en la red municipal. Así, la comprensión de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), que es un documento normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, aunque no corresponde a la Curriculum, orienta su elaboración, así como el Documento Curricular del Territorio Maranhense (DCTMA). En esa clara perspectiva de permitir que todas las escuelas del país y consecuentemente los estudiantes tengan garantizada una educación equitativa, considerando claramente los rasgos y peculiaridades culturales de cada comunidad escolar, pensando en la realidad de Ribamarão. Dado este contexto, el objetivo general es: Analizar el currículo adoptado a partir del componente curricular – Geografía, en la red municipal de São José de Ribamar. Y los objetivos Específicos: Recopilar los datos y currículum utilizados en la red; Caracterizar la implementación del enfoque adoptado; Mostrar y resaltar los documentos que sustentan el enfoque curricular elaborados en la red. Se utilizó el enfoque fenomenológico para describir este proceso de implementación del currículo en la red municipal y así alcanzar los objetivos planteados, a partir de una investigación cualitativa, con levantamiento bibliográfico y reflexión, observación y análisis para describir este artículo. De lo cual se pudo inferir que el uso del componente curricular de geografía tiene como base el BNCC, DCTMA y que el currículo de la red municipal se encuentra en construcción.

Palabras clave: Base Curricular Nacional Común. Plan de estudios. Últimos años de educación primaria. Enseñanza de Geografía. Municipio de São José de Ribamar - MA.

ABSTRACT

The motivation for this work was based on the need to deepen knowledge about the BNCC and the adopted Curriculum, in the school experience in the municipality of São José de Ribamar, as an opportunity to read, reflect and continue learning Geography. It is a systematic process of materializing information, documents, articles, works that discuss the topic to transform them into knowledge and the qualitative praxis of education, in this way visualizing the paths traced for implementation and experiences lived as paths of Curriculum in the municipal network. Thus, the understanding of the National Common Curricular Base (BNCC), which is a normative document that defines the organic and progressive set of essential learning that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education, although it does not correspond to the Curriculum, guides it in its preparation, as well as the Curriculum Document of the Maranhense Territory (DCTMA). In this clear perspective of enabling all schools in the country and consequently students to have guaranteed an equitable education, clearly considering the cultural traits and peculiarities of each school community, thinking about the reality of Ribamarão. Given this context, the general objective is to: Analyze the curriculum adopted from the curricular component – Geography, in the municipal network of São José de Ribamar. And the Specific objectives: Collect the data and curriculum used on the network; Characterize the implementation of the approach taken; Display and highlight the documents that support the curricular approach prepared on the network. The

phenomenological approach was used to describe this process of implementing the curriculum in the municipal network and thus achieving the highlighted objectives, based on qualitative research, with bibliographical survey and reflection, observation and analysis to describe this article. From which it was possible to infer that the use of the geography curricular component is based on the BNCC, DCTMA, and that the municipal network's curriculum is under construction.

Keywords: Common National Curriculum Base. Curriculum. Elementary School Final Years. Teaching Geography. Municipality of São José de Ribamar - MA.

1. INTRODUÇÃO

O Currículo, é para ser um instrumento alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta é o novo parâmetro que vai orientar a organização dos currículos de todas as etapas da Educação Básica. Proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada/promulgada em 20 de dezembro de 2017, possui caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Entende-se, desse modo, que a BNCC é um documento relevante para a educação brasileira e que oportunamente o organizar, de acordo com cada componente, é uma necessidade larga de enfrentar as disparidades existentes na educação, assim, como os demais programas alicerçados no acesso, permanência e a seguridade que todas as escolas (públicas e privadas) de todo território nacional utilizem a mesma base curricular, proporcionando o essencial de cada componente curricular, demostra a importância de implementar em cada rede o seu currículo.

Na esfera nacional, tem-se a BNCC, na esfera estadual o DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense), na esfera municipal, tem-se o ensaio para a compilação e confecção do Currículo da rede municipal, sinalizado na formação pedagógica – 2023, pela profa. Dra. Maria Regina Cabral, como a Construção da Proposta Curricular de São José de Ribamar: Primeiras Reflexões.

A BNCC não é propriamente um currículo. O percurso de construção da BNCC foi marcado por tensões e conflitos que envolveram diferentes grupos da sociedade civil organizada – não apenas de associações de professores –, entidades governamentais com expressiva cobertura dos mecanismos diversos da educação. Ressalta-se que cada rede é pra confeccionar o seu próprio currículo de acordo com a sua realidade, observa-se que na rede municipal do presente trabalho ainda adota- se o da rede estadual.

As relações sociais acontecem no lugar com suas peculiaridades e em um dado momento histórico, seguindo um contexto local interligado ao regional e global. Observado o avanço, conforme, documentos relacionados a normatização da educação brasileira da construção de um processo pautado numa conjuntura de temática, conteúdo, currículo que deve ser priorizado na educação em todo o território nacional. Considerando a dinâmica,

cultura do lugar e da realidade vivenciada pelos discentes. Assim, a construção:

> "Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar "conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN's para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica". (Fernandes, 2007, p. 5)

Considerando que o processo da construção e implementação da BNCC, é resultado de uma demanda coletiva, os aspectos geram uma assertividade maior. Pois, é a coletividade que constrói e atua de forma dinâmica e efetiva com as reais demandas da sociedade. Nesse cenário, o cuidado que é proposto nesse trabalho é análise da implementação na rede do município de São José de Ribamar, que se encontra em construção.

As indagações são constantes e fizeram parte da construção da base nacional, para conduzir a pesquisa, o ponto de partida também é a inquietude da realidade com questões levantadas para serem discutidas e quiçá trazer apontamentos e resolução se possível para a problematização levantada.

Assim, o problema da pesquisa concentra-se na seguinte pergunta: Como estão fazendo uso da BNCC no componente curricular de Geografia, na rede de Educação de São José de Ribamar?

Nessa medida, analisar o currículo adotado do componente curricular – Geografia, na rede municipal de São José de Ribamar, configura o objetivo geral, desse trabalho. E abaixo salienta-se os objetivos específicos.

• Levantar os dados e o currículo utilizado na rede;

• Caracterizar a implementação da abordagem realizada;

• Expor neste e sinalizar os documentos que fundamentam a abordagem curricular confeccionado na rede.

Para a realização desta pesquisa utilizou-se predominantemente do método fenomenológico na expectativa de alcançar respostas satisfatórias aos objetivos salientados. Trata-se de um método onde "sujeitos que determinam o objeto, pois ela parte do pressuposto de que os sujeitos constituem a realidade, que é singular do próprio sujeito". E ainda objetiva "descrever a estrutura integral da experiência vivida, os significados que essa experiência tem para os indivíduos que a vivenciam". (NASCIMENTO; COSTA, 2016, p. 45). Ainda, o método Fenomenológico "a consideração da percepção advinda das experiências vividas é, assim, considerada etapa metodológica importante e fundamental". (LENCIONI, 2003, p. 150-151)

Compondo a metodologia enquanto "caminho do pensamento e a prática exercida

na abordagem da realidade, inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade" (MINAYO, 1994, p.16). Para o desenvolvimento deste estudo os instrumentos que serão utilizados serão: a pesquisa qualitativa "responde a questões muito particulares. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". (MINAYO, 1994, p. 21 - 22). Segundo Chizzotti (1995, p.52), a pesquisa qualitativa "fundamenta-se em dados coligidos nas interpretações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta".

A pesquisa bibliográfica "esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa" (MINAYO, 1994, p. 16) como aporte teórico será realizada em livros, artigos, dissertações, teses e em outros meios disponíveis que discutem esta temática. Também se faz pertinente a leitura dos documentos (BNCC, DCTMA, artigos, dissertação, LDB), para análise e compreensão da importância do Currículo para as redes e os estudantes. E que na rede municipal de São José de Ribamar, adota-se o Currículo estadual e que na esfera municipal encontra-se em construção.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme preconiza a BNCC, cuja aplicação se dá na educação escolar, por meio do ensino, em instituições culturais, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996); a base está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Essa formação integral, consiste segundo a BNCC, as competências e habilidades adquiridas durante a Educação Básica, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. São, estas estruturas que configuram o saber, a cidadania e equiparação técnica para o trabalho.

A BNCC, ao considerar esses pilares da educação, reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), o que mostra o alinhamento à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A relevância em organizar o currículo, já é sinalizada no artigo 26 (LEI Nº 9.394)

> "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento

> escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Para que seja ofertado e oportunizado em todo o território nacional para seus discentes de norte a sul, leste a oeste. A rede escolar precisa, então, organizar e fazer conhecer o seu currículo, de acordo com o ano segundo, Michael Young (2011) define o currículo como o "[...] conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes" (p. 612) e, ao mesmo tempo, "[…] um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país" (YOUNG, 2016, p. 34)

Nesse sentido, Sacristán (2017, p. 16) afirma que "Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças […]", de acordo com o autor as forças são os interesses da comunidade escolar, estudiosos, da rede que se propõem a definir os valores e pressupostos das diferentes forças sociais, grupos profissionais e filosofias que circundam o sistema educativo.

Nessa mesma perspectiva, Bernstein (1971, p. 47), afirma que "[...] o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados a serem ensinados reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira como se encontra aí assegurado o controle dos comportamentos individuais". Observa-se, portanto, que o currículo está alinhado com as tomadas de decisões políticas da sociedade, adaptando o currículo com a seleção e escolha da abordagem mais adequada para o ensino aprendizado dos discentes e cidadãos do país.

De acordo com alguns estudiosos do currículo, a saber, Sacristán (2017), Young (2014), Goodson (1995), tornam em suas pesquisas, a distinção, que o currículo, apresenta, conforme esses elementos (relações de poder e de interesse, cultura, seleção de conhecimentos), também possui uma tipologia que está envolta em três principais tipologias, sendo elas 1) o currículo oficial, 2) o currículo real e o 3) currículo oculto.

O primeiro, é o currículo oficial que se trata do formatado pelos sistemas de ensino; do que está determinado no papel, em programas e prospectos (KELLY, 1981, p. 4); portanto, são as normas que regem o processo, como é o caso da LDBEN, das DCNs, das propostas pedagógicas escolares e da BNCC.

O segundo, é o currículo real que se refere ao fato, aquele praticado em sala de aula, ou seja, é o resultado da ação direta dos professores no planejamento escolar, ou como diz Kelly (1981) é aquilo que se faz na prática.

Já o terceiro, isto é, o currículo oculto, aquele desenvolvido por meio das relações sociais de aprendizagem que a escola proporciona aos alunos, mas que não seguem normas ou regulamentos formalmente explicitados. É espontâneo, é invisível, mas pode ser identificado por um observador mais atento e qualificado, presente nas relações escolares.

Considera-se a importância do currículo para equidade das escolas no país, e se destaca, o componente curricular - Geografia na escola, na vida de cada discente enquanto

disciplina capaz de possibilitar “leituras reflexivas e críticas do mundo”, ou ainda, capaz de formar o “cidadão crítico-transformador” deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as “construções lógicas do presente”, como defendia Cholley (1942).

Fortalecendo, o que já mencionado anteriormente, assim, como para a constituição do Currículo em cada esfera, e que este está a serviço de uma preponderância do poder político e da organização existente na sociedade. Assim, a construção e escolha para a ciência geográfica, enquanto, disciplina a ser trabalhada em sala de aula, corresponde a escolha do que quer ser abordado.

É notado, que as pesquisas referentes ao Ensino de Geografia, embora com fundamentações teóricas-metodológicas distintas, apresentam um movimento em defesa do ensino-aprendizagem que valoriza processos específicos de raciocínio ou de pensamento amparados no pensar e fazer a Geografia. É entendido, que o papel da escola e da própria Geografia, é desempenhar uma educação crítica e reflexiva da realidade por meio do espaço, a partir da vivência dos discentes, de sua visão de mundo, e também, da construção a partir do apanhado histórico da Geografia e demais disciplinas que constituem a educação básica.

Chega-se ao cenário do Currículo na rede municipal de São José de Ribamar, com ênfase ao componente curricular da Geografia.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Então, pensar o currículo na área de conhecimento, considera-se olhar a cidade nos seus aspectos históricos, geográficos, da natureza, da linguagem e da matemática, com foco na realidade de São José de Ribamar.

O currículo, deve considerar o Projeto Educativo, o Projeto Político Pedagógico, o DCTMA, a BNCC e demais documentos relevantes para este processo. No município de São José de Ribamar a proposta Curricular - está em construção, informação datada de 30 e 31 de Janeiro do ano corrente. A proposta em construção está dividida em Parte I - corresponde a história, conceitos, fundamentos e finalidades, por Zona Proximal; a Parte II – seria pautada para a Educação Infantil, com brincadeira, com experiência cultural, buscar as infâncias em São José de Ribamar, o atendimento em Educação Infantil, considerando os marcos legais pertinentes; a Parte III, voltado para a Educação Fundamental, considerando

as competências gerais da BNCC, a Organização das Áreas de Conhecimento, de acordo com cada Componente Curricular, dentro como norteador o quadro organizador desse processo de implementação do Currículo.

O currículo na ação docente, avaliação, de temas integradoras, voltado em São José de Ribamar, para adoção de uma educação integral aos estudantes, considerando os planejamentos, as oficinas temáticas, as especializações (MBA'S) e claro a autonomia intelectual dos docentes e discentes.

Nesta pesquisa, conforme quadros abaixo, retirado da BNCC e DCTMA, para exemplificar a comparação com a prática de São José de Ribamar, conforme Planejamento adotado na rede. Nota-se que existe uma proximidade com a orientação da base e do documento curricular do território maranhense, associado ao livro didático que é utilizado, esta prática se demonstra em consenso com a proposta de tornar uniforme o Componente Curricular de Geografia na rede municipal, salienta-se que a formatação do Currículo é necessário para delinear de forma mais assertiva a demanda estudantil, considerando a realidade ribamarense.

Figura 01 e 02 – Print da BNCC

GEOGRAFIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. (EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos. (EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

GEOGRAFIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

FONTE: BNCC 2017.

Quadro 1 – Uma leitura espacial de temática maranhense usando o raciocínio geográfico

Unidades temáticas	Foco, conforme a BNCC (2017:360-362)	Objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Objetivos para os anos finais do Ensino Fundamental
O sujeito e seu lugar no mundo	Noções de pertencimento e identidade.	Identificar quem são e como vivem as pessoas na fronteira de exploração pela caça, pesca e insumos madeireiros; na fronteira do minerador; na fronteira de desmatamento; na fronteira agrícola e pecuarista no contexto do agronegócio; na fronteira urbano-industrial.	Estabelecer diferenciações entre as fronteiras maranhenses, destacando os problemas ambientais e sociais decorrentes da expansão capitalista, e "o papel do cidadão, democrático e solidário" na produção e organização no Maranhão.
Conexões e escalas	Articulações multiescalares desde as interações familiares às espacialidades mais complexas, visando a compreensão das relações existentes.	Reconhecer diversas paisagens nas fronteiras maranhenses e onde estão distribuídas as regiões prósperas e as regiões precárias.	Diferenciar as fronteiras maranhenses produtivas e as que apresentam fragilidades econômicas, com uso de gráficos e mapas dos aspectos físicos, ambientais, diversidades histórico-sociais.
Mundo do trabalho	Mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.	Conhecer as histórias das principais atividades econômicas de cada região estudada, por meio de uma linha do tempo, bem como conhecer o trabalhador em seus diversos campos de atuação.	Relacionar a geração de empregos e serviços como a inserção das novas tecnologias, nas atuais fronteiras geoeconômicas do estado do Maranhão, apontando os problemas socioambientais decorrentes.
Formas de representação e pensamento espacial	Domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, com ampliação gradativa de concepções de mapas e demais representações gráficas e cartográficas.	Dominar a leitura cartográfica dos mapas das fronteiras econômicas do Maranhão, usando os pontos de referência para localização e orientação fazendo uso de geotecnologias.	Analisar espacialmente as nove fronteiras geoeconômicas do Maranhão, por meio de mapas temáticos, painel de fotos históricas e imagens de satélites que comparem o processo evolutivo da ocupação espacial, sem perder de vista as especificidades históricas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Articulações entre os processos de Geografia Física e Humanas.	Representar as paisagens locais e compará-las com realidades de outros espaços de modo a compreender a essência dos processos subjacentes à aparência.	Discutir as condições geofísicas, políticas, econômicas e culturais que explicam a localização e a estruturação das fronteiras geoeconômicas do Maranhão, apontando também as questões socioespaciais que as caracterizam.

FONTE: DCTMA, adaptado da BNCC 2017.

São José de Ribamar ...PLANO·DE·AULA—3º·BIMESTRE—MÊS:·SETEMBRO¶

SÉRIE¤	COMPONENTE·CURRICULAR·¤	TEMPO·ESTIMADO¤	PROFESSOR¤
6º·ano¤	Geografia¤	8·aulas¤	¤

¶

¶ ¶ CONTEÚDO/OBJETO·DE·CONHECIMENTO¤	A·ATMOSFERA·TERRESTRE·E·AS·DINÂMICAS·CLIMÁTICAS¶ •·Relações·entre·os·componentes·físico-naturais¶ •·Transformação·das·paisagens·naturais·e·antrópicas¶ •·Biodiversidade·e·ciclo·hidrológico¶ •·Atividades·humanas·e·dinâmica·climática¤
¶ COMPETÊNCIAS·GERAIS—BNCC·¤	1-·Conhecimento¶ 2.·Pensamento·científico,·crítico·e·criativo¶ 4-·Comunicação·¤
¶ COMPETÊNCIAS·ESPECÍFICAS·DA·ÁREA¤	3-·Identificar,·comparar·e·explicar·a·intervenção·do·ser·humano·na·natureza·e·na·sociedade,·exercitando·a·curiosidade·e·propondo·ideias·e·ações·que·contribuam·para·a·transformação·espacial,·social·e·cultural,·de·modo·a·participar·efetivamente·das·dinâmicas·da·vida·social.¶ 7-·Utilizar·as·linguagens·cartográfica,·gráfica·e·iconográfica·e·diferentes·gêneros·textuais·e·tecnologias·digitais·de·informação·e·comunicação·no·desenvolvimento·do·raciocínio·espaço-temporal·relacionado·à·localização,·distância,·direção,·duração,·simultaneidade,·sucessão,·ritmo·e·conexão.¤
¶ ¶ COMPETÊNCIAS·ESPECÍFICAS·DO·COMPONENTE¤	1·-·Utilizar·os·conhecimentos·geográficos·para·entender·a·interação·sociedade/natureza·e·exercitar·o·interesse·e·o·espírito·de·investigação·e·de·resolução·de·problemas.¶ 4-·Desenvolver·o·pensamento·espacial,·fazendo·uso·das·linguagens·cartográficas·e·iconográficas,·de·diferentes·gêneros·textuais·e·das·geotecnologias·para·a·resolução·de·problemas·que·envolvam·informações·geográficas.¶ 5-·Desenvolver·e·utilizar·processos,·práticas·e·procedimentos·de·investigação·para·compreender·o·mundo·natural,·social,·econômico,·político·e·o·meio·técnico-científico·e·informacional,·avaliar·ações·e·propor·perguntas·e·soluções·(inclusive·tecnológicas)·para·questões·que·requerem·conhecimentos·científicos·da·Geografia.¤
HABILIDADES¤	**(EF06GE03)**·Descrever·os·movimentos·do·planeta·e·sua·relação·com·a·circulação·geral·da·atmosfera,·o·tempo·atmosférico·e·os·padrões·climáticos.¶ **(EF06GE04)**·Descrever·o·ciclo·da·água,·comparando·o·escoamento·superficial·no·ambiente·urbano·e·rural,·reconhecendo·os·principais·componentes·da·morfologia·das·bacias·e·das·redes·hidrográficas·e·a·sua·localização·no·modelado·da·superfície·terrestre·e·da·cobertura·vegetal.¶ **(EF06GE05)**·Relacionar·padrões·climáticos,·tipos·de·solo,·relevo·e·formações·vegetais.¶ **(EF06GE07)**·Explicar·as·mudanças·na·interação·humana·com·a·natureza·a·partir·do·surgimento·das·cidades.¶

...PLANO·DE·AULA—3º·BIMESTRE—MES:·SETEMBRO¶

SÉRIE¤	COMPONENTE·CURRICULAR·¤	TEMPO·ESTIMADO¤	PROFESSOR¤
7º·ano¤	Geografia¤	8·aulas¤	¤

¶

¶ ¶ CONTEÚDO/OBJETO·DE·CONHECIMENTO¤	A·ECONOMIA·DA·REGIÃO·NORDESTE¶ A·REGIÃO·SUDESTE¶ •·Formação·territorial·do·Brasil¶ •·Características·da·população·brasileira¶ •·Produção,·circulação·e·consumo·de·mercadorias¶ •·Desigualdade·social·e·o·trabalho¶ •·Mapas·temáticos·do·Brasil¶ •·Biodiversidade·brasileira¤
¶ COMPETÊNCIAS·GERAIS—BNCC·¤	1-·Conhecimento¶ 3-·Repertório·cultural¶ 4-·Comunicação¶ 7-·Argumentação¶ 10-·Responsabilidade·e·Cidadania"·¤
¶ ¶ ¶ ¶ COMPETÊNCIAS·ESPECÍFICAS·DA·ÁREA¤	2·-·Analisar·o·mundo·social,·cultural·e·digital·e·o·meio·técnico-científico-informacional·com·base·nos·conhecimentos·das·Ciências·Humanas,·considerando·suas·variações·de·significado·no·tempo·e·no·espaço,·para·intervir·em·situações·do·cotidiano·e·se·posicionar·diante·de·problemas·do·mundo·contemporâneo.¶ 3·-·Identificar,·comparar·e·explicar·a·intervenção·do·ser·humano·na·natureza·e·na·sociedade,·exercitando·a·curiosidade·e·propondo·ideias·e·ações·que·contribuam·para·a·transformação·espacial,·social·e·cultural,·de·modo·a·participar·efetivamente·das·dinâmicas·da·vida·social.¶ 5·-·Comparar·eventos·ocorridos·simultaneamente·no·mesmo·espaço·e·em·espaços·variados,·e·eventos·ocorridos·em·tempos·diferentes·no·mesmo·espaço·e·em·espaços·variados.¶ 6·-·Construir·argumentos,·com·base·nos·conhecimentos·das·Ciências·Humanas,·para·negociar·e·defender·ideias·e·opiniões·que·respeitem·e·promovam·os·direitos·humanos·e·a·consciência·socioambiental,·exercitando·a·responsabilidade·e·o·protagonismo·voltados·para·o·bem·comum·e·a·construção·de·uma·sociedade·justa,·democrática·e·inclusiva.¤
¶ ¶	3·-·Desenvolver·autonomia·e·senso·crítico·para·compreensão·e·aplicação·do·raciocínio·geográfico·na·análise·da·ocupação·humana·e·produção·do·espaço,·envolvendo·os·princípios·de·analogia,·conexão,·diferenciação,·distribuição,·extensão,·localização·e·ordem.¶

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir este trabalho foi indubitavelmente uma oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca da BNCC, e consequentemente pensar o Currículo e sua implementação na rede municipal de São José de Ribamar. Reconhecer o Currículo, enquanto, instrumento importante em seus diversos aspectos e perceber que sempre se aprende e existe algo a apreender, sendo ainda uma possibilidade de analisar e compreender como o processo de implementação, demanda em suas etapas, estudo, oficina, discussão e a materialização da política para o bom andamento e desempenho da educação na rede municipal.

Não obstante, percebe-se que por tratar-se de um processo, é necessário que sua capacidade de trilhar, olhar, ouvir, conviver cotidianamente e percebê-lo através da escuta e diálogo junto aos sujeitos espaciais com a intencionalidade da pesquisa que ensejara um dimensionamento distinto e representativo para o alcance de um Currículo que contemple a rede e o município de São José de Ribamar.

Esse processo ocorreu com o levantamento dos documentos pertinentes a educação registrando que a intencionalidade dos sujeitos diretamente envolvidos, serão revelados na oficialização do Currículo. Assim, durante o processo é necessário verificar com clareza, a melhor maneira de contemplar os estudantes e a realidade, que compete ser refletida e quiçá transformada.

Esta abordagem é inicial e requer continuidade de estudos na área, como é necessária para aprofundar os conhecimentos em parceria com os sujeitos espaciais entendido (SEMED, Professores(as), Profissionais da Educação e principalmente os estudantes), capaz de tornar efetivo o currículo que atenda à realidade e possibilidade uma educação de excelência. Portanto, conhecimento e acompanhamento do currículo em sua implementação é primordial para que este atenda a sua função na sociedade, em particular no município de São José de Ribamar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da **educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Acesso em: 27 Set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.**

Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 27 Set 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos.** Educação em Direitos Humanos: **Diretrizes Nacionais.**

Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: Acesso em: 27 Set 2023.

BERNSTEIN, B. **On the classification and framing of educational knowledge.** In: YONG,

M. F. D. (Org.) Knowledge and control. London: Collier-Macmillan, 1971. p. 47-69

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliaçã**o. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995.

KELLY, A. V. **O currículo: teoria e prática.** São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1981.
LENCIONI, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: EDUSP, 2003.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM).** Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].

MINAYO, M. C de S. Ciência, Técnica e Arte: Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rj: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, T. F.; COSTA, B. P. Fenomenologia e geografia: teorias e reflexões Geografia. Ensino & Pesquisa, Vol. 20 (2016), n.3, p. 43-50 ISSN: 2236-

4994 DOI: 10.5902/2236499420152.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: Acesso em: 27 Set 2023.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: Acesso em: 27 Set 2023.

__. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: Acesso em: 27 Set 2020

PROGRAMA MEMÓRIAS DA NOSSA GENTE: A IDENTIDADE DA POPULAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR(MA) NO CURRÍCULO ESCOLAR DO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS NA E.M. LICEU RIBAMARENSE

PROYECTO MEMORIAS DE NUESTRA GENTE: LA IDENTIDAD DE LA POBLACIÓN DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR(MA) EN EL CURRÍCULO DE 5º GRADO DE LOS AÑOS INICIALES DE LA E.M. LICEU RIBAMARENSE

MEMORIES OF OUR PEOPLE PROJECT: THE IDENTITY OF THE POPULATION OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR(MA) IN THE 5TH GRADE SCHOOL CURRICULUM OF THE INITIAL YEARS AT E.M. LICEU RIBAMARENSE

https://doi.org/10.5281/zenodo.18634345

Solange Cristina Alves Reis[1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar o diálogo e o fortalecimento do sentimento de pertencimento identitário dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da história de São José de Ribamar. A história local que se destaca nos diversos atrativos culturais, possuindo destaque a festa religiosa, em honra ao santo padroeiro que possui o mesmo nome da cidade balneária e seu turismo ascendente devido aos festejos, costumes e cultura. A análise pretende evidenciar as contribuições culturais, bem como difundir a memória coletiva e a identidade social ribamarense no currículo escolar através do Programa Memórias de Nossa Gente no 5 º ano dos anos iniciais da Escola Municipal Liceu Ribamarense que integra a Rede de Ensino do Município.
Palavras-chave: São José de Ribamar, Identidade, Memórias, Currículo.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the dialogue and the strengthening of the students' sense of belonging in the process of teaching and learning the history of São José de Ribamar. The local history that stands out in the various cultural attractions, with emphasis on the religious festival, in honor of the patron saint who has the same name as the resort town and its rising tourism due to the celebrations, customs and culture. The analysis intends to highlight the cultural contributions, as well as to disseminate the col- lective memory and social identity of Ribamarense in the school curriculum through the Me- mórias de Nossa Gente Program in the 5th year of the initial years of the Municipal School Liceu Ribamarense, which is part of the Education Network of the Municipality.
Keywords: São José de Ribamar, Identity, Memories, Curriculum

[1] Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional pelo IESF. E-mail: solanagcris@gmail.com/reis_lana@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general analizar el diálogo y fortalecer el sentido de identidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de São José de Ribamar. La historia local que se destaca en los diversos atractivos culturales, con énfasis en la fiesta religiosa, en honor al santo patrón que lleva el mismo nombre del balneario y su creciente turismo debido a las festividades, costumbres y cultura. El análisis tiene como objetivo resaltar los aportes culturales, así como difundir la memoria colectiva y la identidad social ribamarense en el currículo escolar a través del Programa Memórias de Nossa Gente en el 5º año de los años iniciales de la Escuela Municipal Liceu Ribamarense, que forma parte de la Red Municipal de Educación.
Palabras clave: São José de Ribamar, Identidad, Memórias, Currículo.

1. INTRODUÇÃO

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional e regional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos e pertencimento entre coletividades de pessoas que compõem a sociedade para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade. A questão é complexa, e se colocarmos o que é a Memória? o que é a História? Como se interpenetram Memória e História?

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984, p. 19).

A escrita da história, (historiografia) é de fato um dos inúmeros “lugares de memória” conjuntamente com as recordações humanas, as comemorações, as fotografias, os ritos e mitos e tantos outros “lugares” nos quais se aloja e se produz a memória coletiva. É assim que memória e história parecem querer uma englobar a outra, anunciando suas infinitas possibilidades, porém são instâncias bem distintas entre si. Estão em permanente interação, contudo não se confundem.

Dessa forma, a origem do município de São José de Ribamar é cercada da lenda de um navio português, que naufragou na Baía de São José. Segundo o escritor e conhecedor local da cultura da cidade, Antônio Miranda escreveu em seu livro sobre a lenda:

> Sou uma cidade nascida nas águas, em noite de choro, de medo e de dor. Na tempestade, o navio era açoitado pelas ondas e o vento despedaçava mastros e velas. Nuvens chocavam-se violentamente; no escuro do céu, relâmpagos e trovões desenhavam sons e cores terríveis. A nau havia entrado numa baía desconhecida cheia de perigos e bancos de areia. A tripulação ia jogar-se ao mar, quando o capitão português juntou suas últimas forças e rogou a proteção a São José. (2009, p. 2)

De acordo com o exímio escritor, Antônio Miranda, que nasceu em São José de Ribamar e conhecedor da cultura local. Miranda guarda na memória momentos que marcaram sua infância e fatos históricos da cidade. Filho de Benevenuto Procópio da Silva Miranda e Raimunda Eva Ferreira Cantanhede Miranda, ele dedicou sua vida a pesquisar a história da sua cidade. Segundo a sua narrativa, a partir de 1984, começou a buscar pela história ribamarense na Biblioteca Benedito Leite, Arquivo Público, Academia Maranhense de Letras e Igreja do Carmo. Antônio Miranda reuniu toda sua pesquisa e criou o livro "Tradições, Lendas e História de São José de Ribamar", onde o livro contém fatos que contam desde a fundação da cidade, surgimentos dos bairros e outras curiosidades relacionadas à cidade balneária.2

A sua pesquisa foi baseada em livros, revistas e jornais da época. Além de pesquisar, Miranda tem uma fascinação pela arte, sendo um conhecedor local da cultura ribamarense, ainda trabalha com desenho, pintura, constrói maquetes, obras em cerâmica e barcos em miniatura, sem contar na coleção de filmes que relembram a memória do Cine Ribamar, o cinema que existia na cidade.

Na memória coletiva do município, o festejo de São José de Ribamar é um dos maiores eventos da igreja católica em homenagem ao santo no Maranhão, que atrai muitos visitantes todos os anos durante o mês de setembro. Há mais de 200 anos os devotos se reúnem para homenagear o santo da cidade balneária, que leva o mesmo nome do santo, considerado o Santo Padroeiro do Estado. As pessoas de várias religiões, turistas e visitantes dispõem de uma vasta programação que inclui romarias, missas, novenas, procissão, feiras e shows culturais. A coletividade de inúmeras pessoas naquele espaço possibilita a mistura de culturas, conversas, crenças e encontros.

Dentre os atrativos culturais da cidade encontramos grupos culturais de bumba-meu-boi, tambor de crioula, danças afro, blocos carnavalescos, além de diversos músicos e artistas solos. Destacam-se dois eventos culturais significativos, são eles o carnaval do lava-pratos e a lava- bois, ambos realizados após as festas oficiais, respectivamente, Carnaval e São João, atraindo número elevado de público de outras localidades para a cidade.

Balneária do latim "balneariu" [2], é um adjetivo relativo a banho. Estabelecimento de banhos; praia de banhos.

O lançamento do programa memórias de nossa gente foi apresentado ao público em 2021, como compromisso da Semed com a valorização e a cultura local do povo ribamarense, e no ano seguinte o documento foi assinado na Câmara e transformado em lei nº 1353, em 14 de junho de 2022 e inserido no currículo formal das escolas municipais da rede de ensino.

---

[2] Balneária do latim "balneariu", é um adjetivo relativo a banho. Estabelecimento de banhos; praia de banhos.

É importante que através do programa memórias de nossa gente possa contribuir de forma significativa para a melhoria das práticas dos docentes do município para a melhoria da educação. As políticas de formação docente estão passando por diversas transformações, que vão desde a ampliação da quantidade de cursos de formação inicial e continuada até a diversificação das temáticas e das abordagens teórico-metodológicas privilegiadas nos processos formativos, o que resulta no desenvolvimento de projetos comprometidos com a valorização dos docentes e de seus saberes, assim como no reconhecimento dos valores socioculturais que perpassam as práticas pedagógicas dos professores (LIMA, 2011). Diante desta questão, surge a necessidade de se discutirem as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Liceu Ribamarense que pertence a da rede de ensino municipal de São José de Ribamar. Em meio a este trabalho, surgem, como leque de discussão, como a produção de materiais didáticos que serão utilizados na escola, acerca do programa memórias de nossa gente, a fim de adequá-los aos princípios político-metodológicos, que norteiam a proposta da educação contextualizada.

Sendo assim, há uma urgência na produção de novos cadernos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED, materiais didáticos voltados para a realidade sociocultural de São José de Ribamar, que será analisado sob a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no 5º ano dos anos iniciais com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas que despertem nos alunos um olhar crítico sobre o lugar onde vivem. Esse é o ponto que norteia a realização do presente estudo, justificando, assim, a sua importância para o âmbito acadêmico e para os alunos, que devem ter uma educação mais voltada para sua realidade, com a produção de materiais didáticos contextualizados, já que a educação desenvolvida na maioria das realidades, apenas reproduz um conjunto de imagens e ideias que não condizem com a realidade sociocultural da região ribamarense.

A metodologia empregada para a elaboração desse artigo baseou-se em pesquisa de campo na referida escola, e em busca de referências teóricas e maior aprofundamento em relação ao tema abordado, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionário com professores e alunos, sendo realizada posteriormente a análise qualitativa.

Neste sentido, espera-se que o presente artigo possa contribuir para estudos posteriores, para que possam ser mais bem aprofundados e servir de base para o melhor aproveitamento do estudo do programa de memórias de nossa gente na rede de ensino de São José de Ribamar.

2. O CURRÍCULO DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC

No período em que foi construído a BNCC, houve grandes conflitos no âmbito da política no Brasil, onde houve em nosso país três ministros da educação, instalação de comissões pelo Ministério da Educação (MEC). Após isso, ocorreu a elaboração da Base Comum Curricular em abril de 2015. Adiante ocorreu algumas situações, onde nesse

contexto que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, onde foi aprovado e homologado pelo MEC em 2017. Os estudos de Michael Young, sociólogo britânico, embasam a concepção de currículo adotada na BNCC. Young (2014) afirma que os estudiosos do currículo precisam encontrar resposta para a seguinte pergunta: “O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. Para o autor, a definição de um currículo nacional é uma estratégia política que visa a assegurar o direito de todas as crianças ao que ele chama de “conhecimento poderoso”

> Sem o domínio desse conhecimento é difícil a participação plena das pessoas em uma sociedade complexa, moderna e cada vez mais global. Young afirma que é desse conhecimento que a escola deve se ocupar: “Precisamos entender os currículos como forma de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado” (YOUNG, 2014, p. 197).

Pode-se entender que as articulações políticas em torno da BNCC criam formas de regulação para o currículo baseada na avaliação, em modelos privados de gestão e induz sentidos de qualidade para a educação. Conforme Macedo (2014), a BNCC traz a construção de uma nova arquitetura de regulação do currículo na qual os sentidos hegemonizados para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido.

Atualmente, uma das principais pautas da educação brasileira tem sido a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa discussão tem mobilizado diversos agentes políticos públicos e privados. A Base tem como propósito definir direitos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada modalidade da Educação Básica e seus defensores a compreendem como uma referência para currículo.

Assim, o conhecimento relevante a ser ensinado nas escolas é aquele: capaz de ser traduzido por competências, habilidades, conceitos e desempenho passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do indexamento das diferentes funções do sistema vigente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74).

Diante disso, como possibilitar durante os planejamentos dos docentes do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental materiais pedagógicos que possam fundamentar e teorizar as abordagens sobre o ensino de história local de São José de Ribamar, de forma a dinamizar e despertar o interesse, a curiosidade, a criatividade e capacidade de reflexão dos alunos para o conhecimento histórico local?

Para isso, foi criado o programa memórias de nossa gente como um suporte para o conhecimento local e estudos de acontecimentos históricos da cidade de São José de Ribamar, possam contribuir para a construção coletiva da identidade dos alunos pertencentes a Rede de escolas do município, fazendo com que o ensino aprendido em sala de aula

possam criar projetos e recursos didáticos que possibilite o conhecimento histórico pelos personagens ribamarenses que contribuíram para a formação política, econômica e cultural da cidade balneária.

3. O PROGRAMA MEMÓRIAS DE NOSSA GENTE EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

3.1 Início do programa memórias de nossa gente

O início do programa Memórias da nossa gente, nasceu da inquietação da professora, a Sra. Edilene Conceição, Chefe de Departamento do Ensino Fundamental da Rede de Escolas do Município, e demais servidores da Secretaria Municipal de Educação, numa reflexão coletiva sobre a visão das pessoas nascidas em São José de Ribamar, suas atividades, seus anseios e potencialidades, onde na maioria das vezes são esquecidos e ofuscados por diversos fatores. Em entrevista com a professora que faz parte do comitê gestor do programa Memórias de Nossa gente, foi relatado que ela e alguns gestores e professores da Rede que fizeram parte das escolas pilotos, faziam pesquisas acerca da história do município de São José de Ribamar através dos cadernos memórias, produzido inicialmente sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral e experimentado de forma piloto em 06 escolas municipais: EM Nazilde Mendonça, EM Dario da Silva, EM Anacleta Cascaes, EM Ribamar Morais e Silva e EM Humberto de Campos, EM Dr. José Silva.

A ideia surgiu da necessidade de fazer um programa que possibilitasse a produção de conhecimento pelos estudantes da rede, mediado pelo corpo docente. O referido programa foi apresentado ao público em 2021, e posteriormente foi transformado em lei nº 1353, de 14 de junho de 2022 “Programa Memórias de nossa gente” e inserido no currículo formal nas escolas municipais, pela câmara e com o aval do prefeito da Cidade de São José de Ribamar, o Sr. Júlio César de Souza Matos.

Esse inédito programa, foi implementado nas escolas Municipais de São José de Ribamar, para que desde os 4 anos de idade, crianças e jovens ribamarenses tenham a oportunidade de conhecer e reconhecer personalidades históricas e culturais, fatos marcantes, conhecimentos e fábulas, crenças, costumes, conhecimentos e fábulas, crenças, costumes, fortalecendo a valorização dos locais onde vivem, do patrimônio cultural, histórico e religioso que expressam simbologias e histórias que precisam ser sempre preservadas. Para compreender o programa, partimos do conceito de memória e relações sociais da população com o passado e presente. Nesse sentido:

> [...] a memória é depósito de dados, naturalmente estática, pois configura um princípio de conservação, uma simples reprodução dos sucessos anteriores existentes na vida animal superior; a Tradição é o respeito à continuidade dos hábitos, costumes e ideias, é também estática e contém contra si muitos aspectos negativos, ao lado de alguns positivos. Só a história e a análise crítica, dinâmica, dialética, julgadora do processo de mudanças e desenvolvimento da sociedade. (Rodrigues, 1981, p.48).

Em relação às “histórias memoriais”, as diferenças são de ordem mais substancial. Em primeiro lugar, as “memórias históricas” são concebidas como uma instância conceitual do fenômeno da memória social, não tendo forçosamente o seu estudo pela psicologia social qualquer implicação para a produção da história enquanto ciência. Já as “histórias memoriais” pretendem constituir um tipo alternativo de história, cujos novos dados que alegam aportar são apenas genérica e descritivamente apresentados como “memórias”, mas comumente sem maiores perscrutações sobre os relatos obtidos como resultantes de fenômenos psicossociais complexos.

Além de garantir excelência profissional, e educação de qualidade, a prefeitura também lançou o programa Memórias da Nossa Gente. O objetivo do programa é garantir que a história e a cultura de São José de Ribamar sejam difundidas e perpetuadas para futuras gerações. E no ano de 2023 foi criada a curadoria de programa memórias onde fazem parte profissionais de diferentes órgãos municipais: Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Secretaria Municipal de Turismo- Semtur, Professores da Rede de Ribamar e pessoas da sociedade civil

O programa chegou para valorizar e promover a produção cultural, artística e literária da cidade, permitindo que estudantes ribamarenses conheçam a história do município. O programa visa incentivar que esses alunos produzam e deem continuidade à história da cidade. Uma educação de qualidade só se faz com incentivo a fim de que o presente e o futuro possam preservar a cultura de nossa gente.

3.2. Programa memórias de nossa gente dentro do currículo escolar do 5º ano dos anos iniciais para a formação da identidade ribamarense

Nas últimas décadas escolas e professores ampliaram as metodologias de ensino, inovando com diferentes ferramentas e instrumentos tecnológicos para a dinamização das aulas e interesse dos alunos. Atualmente muito tem se discutido sobre o que ensinar para os alunos, e como ensinar? Isso é devido a educação no País, que está passando por transformações durante os anos, onde isso é devido a constantes reflexões e respeito de saberes na escola, onde são produzidos vários saberes científicos, sistematizados e conduzidos por professores e alunos.

Desse modo, chama a atenção para a expressiva relevância que o conhecimento escolar possui, pois permite universalizar diversas explicações. É importante que a forma do conhecimento educacional através do currículo, se possa desenvolver melhores oportunidades de aprendizado.

Produzimos conhecimentos o tempo todo, geralmente tácito, codificado ou escrito, e as vezes lembrados ou não, esse aprendizado de todo dia está estreitamente relacionado ao conhecimento cotidiano de senso comum que construímos ao longo da vida, é um

conhecimento útil e até necessário para levar as nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas. É por isso que temos escolas e currículos para disponibilizar o conhecimento especializado de que os nossos ancestrais não precisavam e não o tinham.

De acordo com Sacristán (2000), conceber o currículo como conjunto de atividades que visam transformar o mundo, significa pensar em um currículo articulado a uma prática reflexiva e considerar ainda que nele tange relações culturais e sociais. Destacam-se também a práxis não se refere tão somente a comportamentos didáticos de sala de aula. O currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação.

Isso quer dizer que o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem necessita interagir com dinâmicas que possibilitem a interação entre professor e aluno, onde a criatividade e a adaptação da linguagem de conhecimento do espaço acadêmico precisam circular nas escolas e na prática docente, que estimulem o debate, a investigação e a criação.

Muitas são as perguntas e os desafios de ensinar história no século XXI. Para isso a historicidade de São José de Ribamar deve ser inserida no processo de construção identitária, fazendo com que alunos compreendam a construção histórica local problematizando o passado e o presente de maneira reflexiva e interativa tal como constituído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente por distintos sujeitos”. (Brasil, 2017, p.397).

Tendo em vista a necessidade dos alunos ribamarenses do 5º ano dos anos iniciais, é conhecer também a sua história local, para que possam fazer uma análise dos diferentes níveis de realidade econômica, política, social e cultural. Nessa linha de raciocínio, todo o processo de ensino e aprendizagem deve sempre estar em sincronia com o propósito maior que é fazer com que o aluno desperte a habilidade de entender o seu meio social e cultural e o docente deve desenvolver conteúdos em sala de aula e ter bem claro no currículo o que se quer atingir com o conteúdo proposto, e quais as capacidades que serão desenvolvidas ao longo da exposição da mesma.

> “O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”. (Moreira e Silva, 1997, p. 28).

Ao analisar o que foi proposto pelo programa Memórias de Nossa Gente nas escolas, é importante que os professores da rede possam despertar nos alunos ribamarenses a importância do local onde vivem, da sua identidade como cidadão, para que possam

conhecer suas raízes históricas e culturais para que possam preservar suas memórias coletivas, servindo de suporte para que o programa possa obter seu êxito em oportunizar no currículo municipal, o estudo da história de São José de Ribamar como elemento importante na formação do sentimento de pertencimento dos indivíduos, que no futuro poderão intervir no espaço em que vivem.

3.3. Alguns apontamentos sobre a importância do programa para a cidade de São José de Ribamar

É de grande importância o programa memórias de nossa gente dentro das escolas do município de São José de Ribamar, pois é o resgate das memórias e histórias dos ribamarenses e consolidar o sentimento de pertencimento da identidade dos estudantes da rede de escolas do município. O referido programa foi lançado em 2021 e por compromisso do atual prefeito com a valorização e cultura do povo local do município, e sendo apreciado e aprovado como lei que regulamenta a sistematização e a irradiação da memória ribamarense. Está constituído das seguintes ações:

1. **Nossa cidade como currículo municipal:** onde trata do conteúdo a ser inserido na proposta curricular do município como tema transversal e conteúdo em diferentes componentes e pela inserção na parte diversificada da matriz curricular, a ser ofertada nas horas/ aulas dos professores de história de geografia, onde estarão divididos o componente específico e o conteúdo Memórias de Nossa Gente;

2. **Mostra escolar memórias de nossa gente:** evento que ocorre dentro das escolas com diferentes atividades realizadas, envolvendo toda a comunidade escolar, onde cada escola realiza a sua, e parte da mostra irá ser apresentada em uma mostra municipal na Expo memórias;

3. **Expo memórias:** evento externo (realizado entre setembro e dezembro) constituído por exposição sobre memórias de São José de Ribamar, onde serão apresentados elementos cênicos, figurinos, contação de histórias, relatos, causos, leituras de obras, oficinas, projeção do futuro, onde essa exposição será organizada ao longo do ano, envolvendo outros órgãos do município em sua concepção e organização, onde uma das exposições da Expo memórias será a Mostra escolar;

4. **Coleção Memórias:** é constituída por cadernos que resgatam a histórias e memórias da cidade incluindo a geografia, economia, tecnologia e cultura dos ribamarenses. Onde já foram planejados os primeiros cadernos, para uso como material didático complementar: Caderno 1- alunos do ensino fundamental- anos iniciais. Caderno 2- alunos do ensino fundamental- anos finais. O caderno 1- resgata, de forma simplificada, conteúdos de história, geografia, ciências, cultura, matrizes religiosas e economia, organizados em cinco módulos. Cada

módulo tem 4 unidades divididas em seções criativas. O caderno 2- é constituído de questões feitas a partir da literatura existente em São José de Ribamar e das notícias publicadas em portais da internet sobre a cidade.

4. E.M. LICEU RIBAMARENSE: Docentes e discentes construindo uma escola de qualidade

A Escola Municipal Liceu Ribamarense teve início em 2008 como a primeira escola de tempo integral do Maranhão, na gestão do então prefeito na época Luís Fernando Moura da Silva, que foi um projeto idealizado e executado pelo gestor do município na época, e construído com recursos próprios onde recebeu do IDEB, altos índices de qualificação, classificando a instituição como referência nacional. A sua estrutura administrativa é composta de um diretor geral, um vice-diretor pedagógico e um vice-diretor administrativo que gerenciam toda a escola.

É uma escola de resultados, que no ano de 2023 foi condecorada como Escola Digna, recebendo a premiação de 80.000 mil reais, sendo 40.000 mil reais para o 2º ano e 40.000 mil para o 5º ano, fruto de muito trabalho, dedicação e responsabilidade de docentes, discentes e todo corpo administrativo e funcional.

A escola sempre tem participado de avaliações a nível nacional, estadual e local, e obtendo resultados significativos. Como por exemplo na Olimpíada Nacional de Eficiência Energética foi condecorada com medalhas de ouro, prata, bronze e um notebook. O aluno que ingressa na EM Liceu Ribamarense estuda 11 anos na escola, do Infantil ao 9º ano, preparando-se para o Ensino Médio.

E para a investigação acerca do programa “Memórias de Nossa Gente”, e realizar a discussão proposta nesse texto, recorreram-se aos dados que envolveram a concepção do que o referido programa, traz sobre a história da cidade de São José de Ribamar, onde foi aplicado um questionário e entrevistas com 02 alunos e 02 professores do 5º ano da referida escola.

Com essas análises tornou-se possível o entendimento de como as concepções dos professores influenciam suas ações pedagógicas, para assim ajudar a desenvolver em seus alunos o sentimento de identidade e pertencimento ao povo ribamarense. Sobre a concepção do programa memórias de nossa gente, houve a intenção de identificar as compreensões dos professores e alunos sobre acerca do programa como currículo formal na rede de ensino do município de São José de Ribamar, a fim de identificar seus pontos de vista, e como se viam enquanto professores para trabalhar as temáticas que o programa oferece como cardápio de ideias para a turma onde atua, e como as concepções acerca destes tópicos influenciavam suas práticas.

Sobre o que conhecem sobre o programa memórias de nossa gente o professor 1 sinalizou que já havia participado de formação acerca do programa e costuma abordar em

suas aulas sobre a temática aos seus alunos, e enfatiza que é importante ter um currículo específico na rede de ensino para abordar a temática da história da cidade com seus alunos, e que o programa irá contribuir de forma significativa para o sentimento de pertencimento dos alunos. E ressalta em sua fala que:

> [..] Que é importante trazer os familiares dos discentes para as aulas com o objetivo de relatar informações sobre a história do município de São José de Ribamar. (Professor 1 do 5º ano do componente de história. Entrevista São José de Ribamar,18 de setembro de 2023).

O professor 2 destaca que costuma abordar às vezes a temática sobre a história de São José de Ribamar em suas aulas aos alunos da escola, e que acha importante o alinhamento para trocas de experiências entre gestão e professores para desenvolver projetos voltados no currículo escolar e onde destaca em sua fala acerca da importância da família nesse processo.

> Envolver a família (pais, avós, tios etc.) ou um morador antigo para uma roda de conversa[...] apresentar fotos, imagens ou vídeos quemostrem a transformação da paisagem da cidade com os anos. E resgatar algumas brincadeiras antigas. (Professor 2 do 5º ano do componente de geografia. Entrevista São José de Ribamar,19 de setembro de 2023).

Pontua-se na fala dos dois professores a importância de trabalhar em sala de aula o programa memórias de nossa gente de acordo com a realidade que a escola oferece, pois cada aluno pertence a um bairro do município, e a importância da família nesse processo.

> O professor tem que se adaptar ao meio e tentar transmitir sua didática, partindo de um principiam onde o meio em que o aluno vive deve ser levado em conta, assim buscando sua cultura e sua realidade. Daí então o professor começa a apresentar para o aluno o mundo que ele não conhece (CANDAU, 1999, p. 143).

E sobre a visão dos alunos destacamos alguns acerca do entendimento sobre a história da cidade de São José de Ribamar. Nessa perspectiva, durante a pesquisa de campo, a aluna 1 pautava sua atenção acerca do entendimento sobre o sentimento de pertencimento à cidade. A sua fala elucida este aspecto:

> [...] eu não nasci na cidade de São José de Ribamar, vim morar aqui quando era pequena com minha família, e aprendi a amar a cidade e me sinto uma verdadeira ribamarense nascida e criada no município. (aluna 1 do 5º ano, 10 anos. Entrevista São José de Ribamar,18 de setembro de 2023).

A fala da referida aluna realça o que mesmo não tendo sido uma pessoa nascida na cidade, mais o sentimento de pertencimento ao lugar faz dela uma ribamarense, pois já internalizou costumes que fazem parte do município, e a aprendizagem na escola através de aula com os professores abordando as temáticas referente a história local, a ajudam a

entender a história da cidade, suas lendas e sua cultura.

Em relação a postura da aluna 2 identificou-se que a compreensão que tinha sobre a história da cidade, e o aprendizado em sala de aula pelos professores que abordam a temática da história da cidade de São José de Ribamar, onde o destaque é dado para a concepção desta aluna que no seu entendimento, esse fato foi identificado durante a entrevista:

> O que eu sei sobre a cidade é a história da igreja que é bastante famosa, eles antigamente levantaram a capelinha em agradecimento a São José por o deixar salvo. Sabemos também do festejo que acontece todos os anos em sua homenagem [...] onde acontece romarias dos jovens, crianças, ciclistas, motoqueiros etc. O importante é lembrar que tudo isso faz parte da nossa cidade, da nossa cultura equão é importante preservar isso. [...] (aluno 2 do 5º ano, 11 anos. Entrevista São José de Ribamar,19 de setembro de 2023).

De forma geral, em relação às concepções de professores e alunos acerca do programa memórias de nossa gente dentro do currículo formal em sala de aula, é de grande importância para o aprendizado da história da cidade, suas lendas e costumes. E que a gestão da escola deve contribuir de forma significativa com reuniões de alinhamento com professores, e com projetos voltados à história e cultura do povo ribamarense.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história e memória se dá em grande parte por meio de fatos registrados, ou seja, por meio de atividades desenvolvidas, onde essa importante relação evoca aos cidadãos a busca por memórias passadas, e instiga ao resgate de sua identidade. Segundo Pereira (2011, p.24) assim reflete: “Visto que os documentos são uma forma de expressão da memória, servindo de suporte para a constituição da história e das instituições e da identidade de um determinado povo”.

Nesse sentido, é preciso lembrar de abordar personalidades, memórias e lugares históricos que colaboram para a formação social, e compreender a sociedade e as relações entre os vários membros que compõem as camadas sociais. Assim, analisando personagens que estavam inseridos no contexto cultural, religioso, político, econômico e cultural que deixaram registro históricos e que fazem parte do povo ribamarense, para serem explorados por alunos e professores no currículo escolar da rede de ensino do município.

No que se refere ao campo escolar, o uso de fontes históricas deve compreender o passado, sempre contextualizando com o momento presente dos alunos, fazendo- os perceber os processos históricos de personagens que viveram no passado e construir consciência que são agentes históricos ativos na sociedade. E sempre possibilitando o pensamento crítico e investigativo, entendendo as mudanças sociais e como os homens responsáveis pelas alterações dos sentidos e dos rumos da sociedade em que habita. Não apenas nos alunos, mas também nos professores que são os mediadores do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A escola EM Liceu Ribamarense através da gestão da escola e a parte administrativa e pedagógica, possibilita a discentes e docentes através de uma gestão democrática e comprometida no desenvolvimento de projetos e recursos didáticos que abordem a historicidade da cidade balneária, fazendo assim com que os alunos adquiram uma postura crítica e reflexiva na sociedade em que vivem.

Em suma pode-se considerar que o programa memórias de nossa gente veio para somar para a cultura do povo ribamarense e onde os estudantes da rede municipal de ensino de São José de Ribamar terão a oportunidade de aprender através dos materiais didáticos que abordam a historicidade da cidade, e oportunizados pela SEMED aos alunos, e com experiências mais consolidadas através de projetos sistematizados inserido na parte diversificada da matriz curricular adotada segundo a BNCC, e integrado aos eixos integradores nas unidades escolares.

REFERENCIAS

APLLE, M.W. **Ideologia e Currículo.** 3 Ed. Porto Alegre. Artmed,2006.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. **Memória e família. Estudos Históricos.** Rio de Janeiro. p. 29-42, (1998).

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília.Mec/Sef.1997. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 24 ago. 2023.

BEZERRA, Mario Augusto Carvalho, MENDES, Marineide Silva, PINHEIRO, Lilia Batista. **Por uma história local: Abordagens e Sugestões Metodológicas para o ensino básico de São José de Ribamar.** IESF, 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a nova didática,**19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
IBGE. Panorama Geral - **São José de Ribamar. Rio de Janeiro, 2019.** Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar/panorama.> MARANHÃO. Acesso em 07 ago.2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011 MARANHÃO, Lei nº 1353, de 14 de junho de 2022. Diário oficial do município. São José de Ribamar-Ma, ano 8, nº 1.327. p. 1, jun. 2022.

MICHAEL, Young. **Teoria do Currículo: o que é e por que é importante.** Cadernos de Pesquisa. V.44, n.151, p.190-202, jan/mar.2014. Disponível em:. Acesso em: 07 ago. 2023.
MIRANDA,A.J.F. **São José de Ribamar:Nossa História, Nossa Cultura e Nossa Gente. São Paulo:** Cortez, 2009 p.2.

____. **Lenda de São José de Ribamar.** São José de Ribamar- MA: Paróquia e Santuário de São José de Ribamar,2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e**

sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Raimundo Nonato Pereira. História e memória: algumas observações.2005. Disponível em <http//pablo.deassis.net.br/wpcontent/uploads/Hist%C3%B3riamem%C3B3ria.pdf>Acesso em 13.jan.2023.

MCNEIL, John. **O currículo reconstrucionista social.** Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001a.

____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NORA,Pierre.<< **Entre mémoire et historie: la problematique des lieux>>** In GERON, Charles- Robert.(org). Le lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984. v 02. La Nation.

PEREIRA,Fernanda Cheiran. Arquivos, memória e justiça: Gestão documental e preservação de acervos judiciais no Rio Grande do Sul. Disponível em:<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31152>. Acesso em 24/08/2023.

REIS, José de Ribamar Sousa dos. **São José de Ribamar: a cidade, o Santo e sua gente.**

São Luís, 2001.

RODRIGUES, José Honório. **Filosofia e História.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

SANCRISTIAN, J.Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática,** trad, Ernani F. da F, Rosa, v 3. 2000.

SEPIR. **Plano Estadual de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunida des Tradicionais de Matriz Africana,** 2015-2020. 2015.

MEMÓRIAS DA NOSSA GENTE: A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR A PARTIR DE RELATOS ORAIS

MEMORIAS DE LA NUESTRA GENTE: LA HISTORIA DEL MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR A PARTIR DE RELATOS ORALES

MEMORIES OF OUR PEOPLE: THE HISTORY OF THE MUNICIPALITY OF SÃO JOSÉ DE RIBAMAR BASED ON ORAL ACCOUNTS

https://doi.org/10.5281/zenodo.18666054

Cristiane da Silva Lima Frota[1] Edilene Cardoso Dias Conceição[2] Lidiana Raquel Rabelo Amaral[3] Maria da Conceição Carvalho de Castro[4] Maria das Graças Rabelo Amaral[5]

RESUMO

O presente artigo aborda a construção da história do município de São José de Ribamar a partir de análise entre as versões oficiais da história e os relatos orais dos moradores locais. O estudo visa criar um panorama abrangente das diferentes perspectivas sobre a origem da cidade, resgatando a rica trama de narrativas, tradições e valores que constituem sua identidade. A pesquisa se baseia nas narrativas orais dos moradores, enriquecidas pelas experiências pessoais transmitidas de geração em geração. Esses relatos se entrelaçam com os registros históricos consignados na literatura, permitindo uma análise que evidencia as influências nas representações históricas ao longo do tempo. Através das narrativas dos moradores, de diferentes gerações, busca-se uma compreensão profunda de suas perspectivas individuais sobre a história da cidade. O estudo não apenas contribui para a compreensão da história de São José de Ribamar, mas também dialoga com o projeto “Memórias da Nossa Gente”, da Secretaria Municipal de Educação, objetivando o fortalecimento do sentimento de identidade cultural e preservando a memória coletiva, disseminando-a no currículo escolar e entre a comunidade. Em síntese, este artigo apresenta uma abordagem enriquecedora para a construção da história de São José de Ribamar, unindo as vozes dos moradores e os registros históricos oficiais, através desse entrelaçamento, celebrando a riqueza de suas tradições culturais e religiosas.

Palavras-chave: São José de Ribamar. Memórias da nossa gente. Relatos Orais.

[1] Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino São Francisco – IESF. E-mail: crislimafrota@gmail.com.

[2] Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico -Supervisão e Orientação Escolar pela UNINTER E-mail: vitoria.leneconcei@gmail.com.

[3] Especialista em Psicopedagia Clínica e Institucional pelo Instituto de Ensino São Francisco – IESF. E-mail: l-rm@hotmail.com.

[4] Especialista em Gestão, Supervisão Escolar pela UFMA. E-mail: conceicaocarvalho.semed@gmail.com.

[5] Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Salgado de Oliveira. E-mail: mgmaral09@ gmail.com

ABSTRACT

This article deals with the construction of the history of the municipality of São José de Ribamar based on a comparative analysis between the official versions of history and the oral accounts of local residents. The study aims to create a comprehensive overview of the different perspectives on the origin of the city, rescuing the rich web of narratives, traditions and values that make up its identity. The research is based on the oral narratives of local residents, enriched by personal experiences passed down from generation to generation. These accounts are interwoven with the historical records in the literature, allowing for a comparative analysis that sheds light on the influences on historical representations over time. Through the voices of residents from different generations, an in-depth understanding of their individual perspectives on the city's history is sought. The study not only contributes to an understanding of the history of São José de Ribamar, but also dialogues with the "Memories of Our People" project run by the Municipal Education Department. It aims to strengthen the sense of cultural identity and preserve collective memory, disseminating it in the school curriculum and among the community. In summary, this article presents an enriching approach to the construction of São José de Ribamar's history, bringing together the voices of residents and official historical records. Through this interweaving, we celebrate the richness of its cultural and religious traditions.

Keywords: São José de Ribamar. Memories of our people. Oral accounts.

RESUMEN

Este artículo aborda la construcción de la historia del municipio de São José de Ribamar a partir del análisis de las versiones oficiales de la historia y de los relatos orales de los vecinos. El estudio pretende crear una visión global de las diferentes perspectivas sobre los orígenes de la ciudad, rescatando el rico entramado de narrativas, tradiciones y valores que conforman su identidad. La investigación se basa en los relatos orales de los residentes locales, enriquecidos por experiencias personales transmitidas de generación en generación. Estos relatos se entrelazan con los registros históricos de la bibliografía, lo que permite un análisis comparativo que arroja luz sobre las influencias en las representaciones históricas a lo largo del tiempo. A través de las voces de residentes de distintas generaciones, se busca una comprensión en profundidad de sus perspectivas individuales sobre la historia de la ciudad. El estudio no sólo contribuye a la comprensión de la historia de São José de Ribamar, sino que también dialoga con el proyecto "Memorias de Nuestro Pueblo" del Departamento Municipal de Educación. Su objetivo es fortalecer el sentido de identidad cultural y preservar la memoria colectiva, difundiéndola en el currículo escolar y entre la comunidad. En resumen, este artículo presenta una aproximación enriquecedora a la construcción de la historia de São José de Ribamar, uniendo las voces de los residentes y los registros históricos oficiales. A través de este entretejido, celebramos la riqueza de sus tradiciones culturales y religiosas.

Palabras clave: São José de Ribamar. Memorias de nuestro pueblo. Relatos orales.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é elaborado a partir das narrativas de relatos orais de moradores locais e da história local registrada a partir da literatura. O trabalho possui como principal objetivo realizar um estudo comparativo entre as versões oficiais da história do município de São José de Ribamar e os relatos fornecidos por moradores locais, a fim de criar um panorama abrangente e compreensivo das diferentes perspectivas sobre a origem da cidade. Como objetivos específicos incluem-se analisar as fontes históricas que documentam a história do município de São José de Ribamar; analisar os relatos de moradores locais de diferentes gerações por meio de entrevistas, a fim de compreender suas perspectivas individuais sobre a história da cidade, e ainda, a realização de uma análise entre as narrativas oficiais e os relatos de moradores, identificando possíveis influências nas representações históricas do município ao longo do tempo.

O estudo apresenta as narrativas de relatos orais de moradores locais e o registro histórico consignado na literatura, realizando uma análise entre as versões oficiais da história do município de São José de Ribamar e os depoimentos fornecidos por seus habitantes, almejando, dessa forma, a construção de um panorama abrangente e esclarecedor das diversas perspectivas sobre a história da cidade.

Assim, busca-se através dos relatos de moradores locais, representativos de diferentes gerações, por intermédio de entrevistas a compreensão profunda de suas perspectivas individuais acerca da história da cidade. Com esse escopo, pretende-se promover um cotejo meticuloso entre as narrativas oficiais e as experiências dos habitantes, identificando eventuais influências nas representações históricas do município ao longo do tempo.

Este empenho investigativo insere-se de maneira integral na discussão do projeto de Lei n° 1.353 de 14 de junho de 2022, concebido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São José de Ribamar. Tal projeto, denominado “Memórias da Nossa Gente”, se revela como uma iniciativa substancial para consolidar o sentimento de pertencimento identitário-cultural. Além disso, tem por objetivo instituir e salvaguardar a memória coletiva e cultural, disseminando-a no currículo escolar. Ainda, busca-se qualificar a comunidade para a disseminação crítica e reflexiva da história e da vivência coletiva voltando olhares para a construção e preservação da cultura ribamarense.

2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR: O QUE DIZ A LITERATURA?

A história de um município frequentemente se desvela como uma trama intricada de narrativas, tradições e valores profundamente enraizados em sua cultura e religiosidade. São José de Ribamar, um local onde a identidade se entrelaça com suas raízes culturais e fervor

religioso, emerge como um exemplo vivo desse fenômeno. Este artigo está comprometido em resgatar essa história, onde as histórias compartilhadas por moradores e os relatos orais se amalgamam para criar um quadro abrangente e carregado de significado.

É essencial destacar que a história da fundação de São José de Ribamar transcende o âmbito das questões religiosas. Mesmo que haja uma lacuna notável de registros na literatura convencional, é evidente que essa história vai muito além dos mitos e da religiosidade. Ao aprofundar a exploração da história do município, constata-se que existem perspectivas e aspectos igualmente relevantes. Sobre a fundação da cidade, Reis (2001, p.51) aponta que:

> "O município de São José de Ribamar ao ser colonizado por missionários era, primitivamente, aldeias dos ÍNDIOS GRANDES ou GAMELAS, localizada nas terras dos religiosos da Companhia de Jesus doadas por datas e sesmarias pelo Governador do Maranhão, FRANCISCO COELHO DE CARVALHO, em 16 de dezembro de 1627. As terras de São José de Ribamar foram as primeiras que no Maranhão possuíram Vice-Província da Companhia de Jesus." (Marques 1870, apud Reis 2001)

Desse modo, a história da cidade se desvela, onde a influência dos indígenas gamelas emerge como um elemento fundamental. Ao remontar às origens desse grupo, compreendemos que suas aldeias ancestrais estabelecidas nas terras que se tornariam São José de Ribamar desempenharam um papel crucial nos primeiros capítulos da história local. Isso demonstra que as raízes da cidade são intrincadas e multifacetadas, ecoando as vozes indígenas que contribuíram para moldar o destino da região, muito antes das questões religiosas ganharem destaque.

Segundo Reis (2001, p.52), a gênese do município de São José de Ribamar remonta a suas aldeias ancestrais, que desempenharam um papel crucial em sua formação. A narrativa delineada pelo autor lança luz sobre um momento crucial, marcado pela transição de uma aldeia para a categoria de lugar em 1757. Este acontecimento, intrinsecamente vinculado à emancipação política da região, surge como marco central. A transformação, que elevou a localidade à categoria política de lugar, encontra registro nas próprias palavras de Reis (2001):

> "A emancipação política se deu em 1757, com a elevação da aldeia à categoria de lugar, naquele ano, em 5 de agosto de 1757. O Governador da Província do Maranhão, Gonçalo Pereira Lobato e Sousa, na presença do Padre Jesuíta José Vellez Vidigal, que ali residia, fez uma declaração conforme o Alvará datado de 7 de junho de 1755. Esse documento determinou a remoção dos Padres Jesuítas e a restituição aos índios da posse das terras, assim como a garantia de liberdade para suas pessoas, concedendo-lhes o direito de ir e vir com aqueles que merecessem sua confiança. Esse ato elevou a aldeia à categoria de lugar, mantendo a mesma denominação."

Os apontamentos de Reis (2001), apresentam ainda destaque notável em termos populacionais da cidade. Segundo o autor, a aldeia de São José de Ribamar destaca-se devido a sua população estimada, que atingia aproximadamente 12.000 indivíduos. Esses fragmentos da história da cidade nos proporcionam uma visão clara da contribuição essencial das aldeias no processo de formação do município, assumindo São José de

Ribamar lugar de destaque no Maranhão do século XVIII.

O município de São José de Ribamar alcançou seu status de município instituído em 30 de dezembro de 1943, por meio do decreto-lei estadual n° 820. Entretanto, posteriormente, passou por um período de destituição e extinção, sendo incorporado ao município de São Luís. Esse período de incerteza foi finalmente concluído com a instituição definitiva do município, ocorrida por meio da lei estadual n° 758 de 24 de setembro de 1952. Esse marco foi estabelecido sob a liderança do então governador Eugênio Barros, que também introduziu o nome de Ribamar ao município, sendo somente em 1969 restaurada a denominação de São José de Ribamar por meio da lei estadual n° 2.980 (Reis, 2001).

Além destes registros históricos, há um outro fator que deixa sua marca indelével no surgimento de São José de Ribamar. Este aspecto é revelado por meio das narrativas da memória popular, que estão intrincadamente ligadas ao nascimento da cidade e são permeadas por lendas transmitidas de geração em geração. Estas narrativas, como destacado por Antonio Miranda, são uma parte fundamental do legado cultural do município:

> "De todas estas lendas, a mais aceitável é do navio que vindo de Portugal para o Maranhão entrou em baía errada e veio bater aqui e foi exatamente aqui que ía se dando o naufrágio e no momento de súplica foi que a tripulação clamou por São José e foi atendida, quando uma onda gigantesca bate contra o casco do navio e o joga sobre uma croa e o mesmo encalha, então a tempestade passa e o navio ficou lá, quando a maré secou todinha, os tripulantes vieram até aqui recolheram o material para consertar o navio. Quando chegaram em Portugal, o capitão mandou esculpir três imagens da Sagrada Família; depois de esculpida foi passada pelo pintor, dando as cores naturais; ele recebe as imagens e traz para cá e construiu sobre o promontório a primeira capelinha dedicada a São José de Ribamar Este mencionado marujo português foi embora e nunca mais aparecerá, então conta a história que os índios habitantes do lugar, os Gamelas, passaram a ser os donos verdadeiros da imagem e isto foi por volta da primeira metade do século XVII, comparando a lenda com a fundação. Porque quando os frades franciscanos começaram a chegar aqui, por volta de 1624 a 1627, já encontraram os índios às voltas com a imagem".(MIRANDA apud Reis, 2001, p.66).

Essa lenda, rica em detalhes e simbolismo, não apenas acrescenta uma camada fascinante à história de São José de Ribamar, mas também ilustra a profunda conexão entre a comunidade local e seu santo padroeiro, São José. Ela nos lembra como histórias transmitidas oralmente ao longo das gerações podem enriquecer a compreensão de uma cidade e sua cultura, preservando suas origens e fortalecendo sua identidade ao longo do tempo.

Sobre este aspecto, Delgado (2007, p.10) enfatiza que "tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história". Neste sentido, o processo de construção de memórias e histórias locais se desenrola em meio a essa relação dinâmica, muitas vezes marcada por uma busca contínua de apropriação e reconstrução da memória pela história.

A cidade de São José de Ribamar é, por si só, um palco onde o tempo e a memória convergem para dar vida à história local. As memórias dos moradores, transmitidas

oralmente através das gerações, compõem o substrato a partir do qual as narrativas históricas emergem. Cada lembrança, cada relato, contribui para a construção da trama que moldou o desenvolvimento da cidade. As histórias transmitidas de boca em boca, incorporadas com as nuances e emoções das experiências pessoais, criam uma tapeçaria viva da memória coletiva da comunidade.

Localizado em um cenário onde as tradições culturais e religiosas desempenham papéis fundamentais, São José de Ribamar carrega uma história que transcende meramente as páginas dos livros. As raízes da cidade encontram-se profundamente entrelaçadas com os testemunhos dos moradores, cujas histórias individuais se convergem para formar o tecido coletivo da memória ribamarense. Esses relatos orais, transmitidos de geração em geração, são os alicerces sobre os quais a rica história local é construída. Tais apontamentos, são ressaltados por Yabe quando esta afirma que “o tempo da memória não pode ser considerado, então, como algo fechado e dado por encerrado, pois contempla uma infinidade de possibilidades, formações e ressignificações” (Yabe, 2021, p.10).

O município, historicamente conhecido por suas manifestações religiosas e diversidade cultural, possui uma herança única que combina elementos tradicionais e contemporâneos. As festas e celebrações que permeiam São José de Ribamar não apenas expressam devoção, mas também encapsulam a identidade cultural do lugar. A devoção a São José de Ribamar, padroeiro da cidade, por exemplo, é uma manifestação de fé profundamente enraizada na história local, que remonta a um passado distante e continua a ecoar através das gerações.

No entanto, não é apenas a religiosidade que define a história do município. Através dos relatos de moradores, emergem histórias de resistência, superação e perseverança. As memórias compartilhadas pelos moradores oferecem uma perspectiva única sobre os desafios enfrentados ao longo dos anos, bem como as conquistas alcançadas. Essas narrativas orais servem como ponte entre o passado e o presente, conectando a herança cultural com a realidade contemporânea.

O resgate da história de São José de Ribamar é, portanto, um exercício de preservação da memória coletiva. À medida que as gerações mais jovens se conectam com as histórias dos mais velhos, uma linha temporal é traçada, tecendo uma tapeçaria que une passado e presente. O entrelaçamento das narrativas de moradores com os registros oficiais cria uma visão holística e enriquecedora da história da cidade, permitindo uma compreensão mais profunda das raízes culturais e religiosas que a moldaram.

Nesse contexto, a preservação e valorização das narrativas locais não apenas contribuem para a construção da identidade ribamarense, mas também enriquecem o conhecimento geral sobre a rica tapeçaria cultural do Brasil. Como um município onde cultura e religiosidade se entrelaçam de maneira íntima, São José de Ribamar é um microcosmo que reflete a complexidade e a beleza das tradições brasileiras.

Em suma, a história de São José de Ribamar transcende os limites do passado,

irradiando seu impacto no presente e no futuro. O resgate das raízes culturais e religiosas da cidade por meio das narrativas de moradores e relatos orais é um tributo à diversidade e à resiliência de uma comunidade que floresceu sob a influência interconectada da cultura e da religiosidade. Essa narrativa contínua, tecida pelas vozes daqueles que vivem e compartilham sua história, continua a enriquecer a paisagem do município e a definir sua identidade única.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a metodologia empregada neste estudo para investigar as narrativas locais sobre a história do município de São José de Ribamar. O objetivo principal foi compreender as perspectivas individuais dos moradores sobre a história da cidade, buscando identificar influências nas representações históricas ao longo do tempo. Para atingir tal objetivo, optamos pela história oral, que nos permitiu mergulhar nas experiências e percepções únicas dos participantes. Sobre tal metodologia, compreendemos esta como:

> "[...] um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem. em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy e Holanda, 2007, p.15).

A pesquisa realizada neste estudo é de natureza qualitativa. Essa abordagem foi escolhida porque buscamos compreender as narrativas e interpretações individuais dos moradores locais sobre a história de São José de Ribamar. Assim, enfatiza-se que este percurso metodológico constitui-se enquanto:

> [...] um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas e/ou formam acervos de centros de documentação e de pesquisa (Delgado, 2007, p.18).

Para coletar as narrativas locais, selecionamos uma amostra de sete moradores locais de diferentes faixas etárias e experiências de vida. A seleção buscou representar uma diversidade de perspectivas e vivências, a fim de enriquecer a compreensão da história de São José de Ribamar a partir de diferentes ângulos.

Os entrevistados deste estudo representam uma variada gama de experiências e perspectivas relacionadas a São José de Ribamar. Tal diversidade de idades e trajetórias pessoais promete proporcionar uma visão abrangente da evolução de São José de Ribamar

ao longo do tempo, destacando a importância das narrativas individuais na construção do tecido coletivo da memória ribamarense.

Dentre eles estão: José Raimundo, 85 anos, morador de São José de Ribamar há 70 anos; Antonina Maciel, 80 anos, moradora de Ribamar há 75 anos; Ana Lucia Rabelo, 67 anos, nascida e criada no município; Luana Coelho, 24 anos, nascida e criada em São José de Ribamar; Thiago Machado, 19 anos, nascido e criado em São José de Ribamar; Angelo Mateus, 13 anos, nascido e criado em São José de Ribamar; Emyle Matos, 11 anos, nascida e criada em São José de Ribamar. Cada um desses entrevistados traz consigo uma perspectiva única e valiosa, contribuindo para uma compreensão mais completa da história e da vida em São José de Ribamar, desde suas origens até os dias atuais. Suas vozes coletivamente enriquecem a narrativa da memória ribamarense.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Esse método permitiu que os participantes compartilhassem suas narrativas de maneira aberta e expansiva, enquanto também nos deu a flexibilidade necessária para explorar tópicos específicos relacionados à história da cidade. As entrevistas foram conduzidas presencialmente, sendo agendadas previamente e realizadas em um ambiente confortável e confidencial, permitindo que os participantes se expressassem livremente. Os participantes foram informados sobre a natureza da pesquisa, seu propósito e como suas informações seriam utilizadas. O consentimento informado foi obtido de cada participante antes da realização das entrevistas.

A pesquisa em torno da cidade de São José de Ribamar levanta uma série de questões cruciais para a compreensão de sua história e identidade cultural. Primeiramente, investigou-se a origem da cidade e as narrativas que cercam sua fundação. Quais são as histórias por trás de seu surgimento? Como essa cidade, situada no Maranhão, traça suas raízes e quais eventos e figuras históricas contribuíram para a sua formação?

Em segundo lugar, a pesquisa se aprofunda nos costumes e na cultura local. O que mudou ao longo do tempo, e o que continua sendo preservado com dedicação? Como os moradores locais mantêm viva a sua cultura e tradições, e de que forma essas práticas evoluíram ou se mantiveram constantes?

A diversidade cultural é outra questão central. Como diferentes grupos étnicos, religiões e influências culturais se entrelaçaram na cidade de São José de Ribamar? Como essa diversidade se manifesta na vida cotidiana e nas celebrações da cidade?

A pesquisa também procura identificar um fato marcante na história recente da cidade, algo que tenha tido um impacto significativo em sua evolução e na memória coletiva de seus habitantes.

É importante destacar que, durante o processo de pesquisa, empenhamo-nos na busca por literatura e documentos que enfatizassem a história da cidade de São José de Ribamar. Exploramos diversas fontes, incluindo a biblioteca municipal e outras instituições de acervo. No entanto, deparamo-nos com a escassez de materiais disponíveis sobre o

assunto. Um achado notável foi a descoberta de um único exemplar do livro de Reis (2001), que se encontrava no Farol da Educação. Isso reflete a carência de produções acadêmicas e literárias dedicadas a esta rica cidade, evidenciando a necessidade premente de mais trabalhos que enfoquem e preservem sua história única e culturalmente diversificada. Além disso, ressalta-se a importância da catalogação específica e acessível de pesquisas científicas relacionadas à história e ao patrimônio de São José de Ribamar, de modo a facilitar o acesso e a disseminação desses conhecimentos.

Por fim, o estudo analisa o projeto “Memórias da Nossa Gente” e sua contribuição para o fortalecimento do senso de identidade e pertencimento dos habitantes do município. De que maneira esse programa ajuda a manter viva a história e a cultura de São José de Ribamar e como ele influencia a percepção das gerações mais jovens sobre sua própria cidade? Essas são algumas das perguntas essenciais que esta pesquisa busca responder, a fim de lançar luz sobre a rica história e a diversidade cultural da cidade. No próximo tópico, analisaremos essas narrativas, buscando compreender as influências mútuas entre as representações históricas e as experiências pessoais que construem a historicidade do município.

As memórias da nossa gente: a história do município de São José de Ribamar a partir de relatos orais. Nesta seção, exploramos as narrativas dos moradores antigos de São José de Ribamar sobre a história do município. Através das entrevistas realizadas, buscamos compreender como esses indivíduos percebem e interpretam os eventos e a evolução da cidade ao longo do tempo.

Na primeira pergunta, indagamos os entrevistados sobre suas percepções acerca da história do município, permitindo que compartilhassem suas narrativas pessoais e reflexões. Cada entrevistado apresentou suas lembranças e perspectivas, criando um mosaico diversificado de interpretações sobre o passado do município. Sobre tal aspecto, os entrevistados enfatizaram que:

> “O nome se deu pela lenda de que São José veio pelas águas e foi resgatado de um naufrágio graças a sua fé em São José de Ribamar, antes a cidade era chamada de Ari-bamar e hoje Ribamar”. (José Raimundo, 85 anos)
>
> “No começo, eram os índios gamela que moravam. Era só mato. Agora está a cidade que estamos vendo. As pessoas foram chegando de outros lugares, se juntando sempre mais próximo do mar, construindo as suas casas e, assim, foi formando a cidade. O que se conta é a história da crença no santo milagroso São José de Ribamar, e as pessoas vinham para conseguir curas e milagres.” (Antonina Maciel, 80 anos)

Percebemos na fala dos entrevistados a essência religiosa de São José de Ribamar, evidenciando o impacto da crença na história da cidade e como essa crença contribuiu para moldar a identidade religiosa e cultural que a caracteriza até hoje. As narrativas desses moradores, assim como de outros entrevistados, fornecem alicerces valiosos para compreender a história do município de São José de Ribamar através de uma lente pessoal e contextual. Sobre este aspecto, Delgado (2007, p.18) enfatiza que:

> [..] a relação memória e tempo não vividos não se situa somente no terreno da vida pública. A saudade, ou então à execração de algum tempo que já passou, acontece também no terreno da vida privada. São lembranças disseminadas de geração a geração, por familiares e amigos, que, muitas vezes, ao qualificá-las segundo sua visão do que passou, influenciam ou mesmo determinam sua representação no presente.

As narrativas dos moradores não apenas forneceram informações sobre a história do município, mas também ofereceram um contexto mais amplo para compreender a vida e as mudanças ao longo das décadas. As contextualizações dos eventos históricos com as experiências pessoais dos entrevistados remetem-se na profundidade às histórias compartilhadas, enriquecendo nossa compreensão das transformações sociais, econômicas e culturais que moldaram a cidade. Sobre este aspecto, Silva e Pádua (2010, p.105) reforçam que:

> Recuperar as narrativas nesses tempos de domínio da informação e de profundas alterações nos modos de vida e nas formas de sociabilidade é uma forma de trazer de volta a esfera do discurso vivo, a tradição oral de relatar experiências e a sabedoria das tradições [...].

Na segunda questão, dirigimos nosso foco para relação entre os costumes e a cultura local ao longo do tempo. Procuramos entender como os moradores antigos percebem as mudanças que ocorreram nessa dinâmica cultural, bem como o que permaneceu como parte fundamental da identidade ribamarense. Sobre este aspecto, os entrevistados enfatizaram que:

> “Continua a religiosidade ao padroeiro, estar nas missas sempre pela manhã ou à tarde. Já o festejo sofreu mudanças, muitas mudanças... Antes era bem melhor. Mudou o ato de fé das pessoas que vêm para o festejo; hoje não existem tantos romeiros que vêm para pagar suas promessas e fazer seus votos. Hoje, tem as festas mundanas que pouco parecem com o festejo.” (José Raimundo, 80 anos)

> “A cidade expandiu economicamente com a criação de novos estabelecimentos comerciais e educacionais, o que fez com que algumas atividades que antes eram resolvidas essencialmente em São Luís-ma, pudessem acontecer no próprio município, e também, além disso, muitos moradores podem ter sua própria fonte de renda na cidade de origem. Já o turismo religioso e portanto, cultural, foi mantido, fazendo com que anualmente milhares de fiéis visitem a cidade, sobretudo no período do festejo do padroeiro do Maranhão, São José de Ribamar.” (Luana Coelho, 24 anos)

Na narrativa, observamos a relação entre os costumes e a cultura local, surgindo um tema recorrente de mudança e continuidade. Ângelo Mateus, com 13 anos, apontou referências à Igreja de São José de Ribamar, enfatizando que mesmo com o passar dos tempos, a igreja continua preservada e bela.

Além disso, nos relatos dos entrevistados, compartilharam recordações sobre a influência de fatores como urbanização, migração e avanços na transformação do cenário cultural. Muitos enfatizaram a diminuição de práticas tradicionais, como celebrações específicas, especialmente aquelas relacionadas à religiosidade. Nesse aspecto, refletindo sobre as mudanças históricas e o próprio desenvolvimento da cidade, concordamos com

Freitas et al. (2019, p.204):

> O objeto da história é constituído simultaneamente ao conhecimento que é produzido sobre ele no texto histórico; portanto, os componentes constitutivos desse conhecimento se relacionam à experiência histórica, às regras que validam a produção deste conhecimento e, por fim, à imaginação. A imaginação, contudo, está submetida a regras que legitimam a construção do objeto e, consequentemente, à escrita histórica.

Ao explorar as respostas dos entrevistados sobre o que mais mudou e o que continua sendo preservado, compreendemos que o município de São José de Ribamar vive uma dinâmica complexa entre a preservação da herança cultural e a adaptação às mudanças contemporâneas. Essas narrativas refletem a tensão entre a manutenção da identidade local e a absorção das influências externas.

Posteriormente, indagamos os entrevistados sobre a diversidade cultural da cidade. Assim, partimos da cultura ribamarense enquanto mistura rica de influências e elementos diversos, que se entrelaçam para formar um cenário cultural único. Sobre este aspecto, José Raimundo e Ana Lúcia Rabelo relatam que:

> “A cultura de Ribamar é bem misturada, com danças, boi de orquestra e sotaque matracas. O festejo de Ribamar, que é uma cultura muito antiga e que antes era feito na época de lua cheia, hoje no início do mês de setembro se estende muito, perdendo seus encantos. O boi de orquestra e matracas são muito antigos na cidade e sempre atraem multidões. Surgiram muitas danças e brincadeiras, sobre as quais não tenho a falar, pois não são do meu tempo.” (José Raimundo, 80 anos)
>
> “A cidade de Ribamar tem uma cultura riquíssima por sua diversidade, por exemplo: artesanato, os blocos de carnaval, as festas e festejos religiosos, a gastronomia, o bumba-boi, os festivais de música, entre outros.” (Ana Lucia Rabelo, 67 anos)

É interessante destacar que danças, como o Boi de Orquestra e o Sotaque Matracas, surgem como exemplos da riqueza cultural local. O festejo de São José de Ribamar, uma tradição centenária que outrora acontecia na época de lua cheia, hoje se estende ao início do mês de setembro. No entanto, na narrativa do entrevistado, há um sentimento de perda em relação aos encantos que costumavam envolver esse evento. A diversidade cultural, muitas vezes representada por essas danças e tradições, é um espelho das mudanças que ocorreram ao longo dos anos, refletindo a evolução da própria cidade.

As respostas também revelam que a diversidade cultural não é estática, mas sim dinâmica e em constante transformação. O surgimento de novas danças e brincadeiras, que os entrevistados reconhecem como não sendo de sua época, mostra como a cultura continua a se desenvolver, incorporando novos elementos e evoluindo para atender às mudanças sociais e às influências externas.

Percebemos na narrativa dos entrevistados que a memória cultural religiosa e o patrimônio cultural desempenham papéis de destaque na história e identidade de São José de Ribamar. A cidade possui uma rica tradição religiosa, centrada na devoção a São José

de Ribamar, padroeiro local. Essa devoção transcende o âmbito religioso e se manifesta nas festividades anuais, peregrinações e nas histórias transmitidas de geração em geração. Carvalho (2011, p. 120) ressalta que:

> [...] pela história local e regional passa a autêntica definição da identidade e da diversidade cultural de cada comunidade que se fortalece e resiste às influências externas; o enfraquecimento do peso esmagador da padronização cultural; a revalorização histórica da cultura. Constitui-se, sem dúvida, com a proposta dessas regiões, a base do plano político da descentralização. A dificuldade é ainda a tendência centralizadora que se manifesta no fato de haver pouca legislação voltada para elas.

Evidencia-se, portanto, que a diversidade cultural de São José de Ribamar é uma manifestação viva das muitas camadas da história e das influências que moldaram a cidade. As tradições antigas e as novas expressões culturais coexistem, criando um retrato complexo e fascinante da identidade ribamarense.

Na quarta etapa desta pesquisa, direcionamos nossa atenção para os entrevistados e suas recordações dos acontecimentos memoráveis que deixaram uma impressão duradoura nos cantos de São José de Ribamar. As respostas revelaram uma diversidade de eventos que, de diferentes maneiras, gravaram-se na memória dos moradores e na história da cidade.

No que diz respeito a este questionamento, Antonina Maciel, 80 anos, compartilhou uma experiência trágica: o assassinato de um homem ocorrido próximo à sua residência há muitos anos. Essa lembrança ressalta que, para além das celebrações e tradições, a cidade também presenciou eventos dolorosos e impactantes, deixando marcas profundas nas vidas das pessoas e na comunidade como um todo.

Ana Lucia Rabelo, 67 anos, relembrou um acontecimento ligado à natureza que teve grande impacto local: o alagamento da Biana Estrela Guia 1 em 1º de setembro de 2006, que resultou no falecimento de integrantes da Dança Portuguesa Navegantes de Portugal. Nesse episódio, o naufrágio exemplifica como fenômenos naturais podem influenciar a vida e a cultura da cidade, trazendo à tona questões cotidianas dos moradores, como o transporte aquático por meio de pequenas embarcações.

Luana Coelho, 24 anos, destacou eventos culturais que não apenas marcaram a história de São José de Ribamar, mas também promoveram a cultura local e seus artistas. O Festival de Jazz e Blues e a Via-Sacra Ribamarense foram mencionados como momentos significativos, não só por atrair pessoas de várias regiões para prestigiar os eventos, mas também por proporcionarem um palco para os artistas locais se destacarem. Esses eventos enriqueceram a vida cultural da cidade, ao mesmo tempo em que deram visibilidade e apoio aos talentos locais, contribuindo para o desenvolvimento artístico da comunidade.

As narrativas dos entrevistados reforçam a ideia de que a história de uma cidade é tecida por uma miríade de eventos, alguns emocionantes e inspiradores, outros desafiadores e tristes. Assim, destacamos o quanto tais acontecimentos moldam a identidade coletiva e as memórias individuais, ressaltando a complexidade e a riqueza da experiência humana

em São José de Ribamar.

Na quinta questão, direcionamos nosso foco para as mudanças que têm moldado São José de Ribamar nos últimos anos. As respostas dos entrevistados apontam para uma série de transformações abrangendo diversos aspectos sociais, culturais e urbanos.

José Raimundo, com 85 anos, destacou as notáveis melhorias em vários setores da cidade. Ele observou que escolas, praças e igrejas receberam atenção, contribuindo para uma infraestrutura mais moderna e agradável. Além disso, a presença crescente de estabelecimentos comerciais e o aumento da população evidenciam o dinamismo e o contínuo crescimento de São José de Ribamar.

No entanto, Antonina Maciel, moradora da cidade há 75 anos, trouxe uma perspectiva diferente, alertando para uma mudança negativa no tecido social. Ela mencionou um aumento percetível da maldade, roubos e comportamentos inadequados, mesmo entre as gerações mais antigas. Isso aponta para desafios sociais que a cidade enfrenta à medida que cresce e evolui.

Thiago Machado, 19 anos, enfatizou o investimento nas atividades culturais e a melhoria da infraestrutura educacional, com reformas e construções de escolas em diferentes bairros. Isso indica um compromisso em fortalecer a educação e a cultura como pilares importantes do desenvolvimento local.

Por outro lado, Luana Coelho, com 24 anos, destacou mudanças tangíveis no ambiente urbano. Ruas calçadas, casas mais modernas e uma ampla variedade de estabelecimentos comerciais contribuem para uma atmosfera mais contemporânea. Além disso, a modernização dos barcos de pesca e o aumento do número de escolas e instalações coletivas sugerem uma adaptação às crescentes demandas da comunidade.

Essas diferentes perspectivas refletem a complexidade das mudanças ocorridas em São José de Ribamar. Essas narrativas ilustram que o crescimento de São José de Ribamar não ocorre em uma única dimensão, mas sim em múltiplas facetas. Enquanto as melhorias físicas e culturais são evidentes, a cidade também enfrenta desafios sociais. No entanto, a resiliência e a determinação da comunidade estão refletidas na busca por melhorias e na adaptação às mudanças que vêm com o progresso.

Na etapa final de nossas entrevistas, exploramos o programa “Memórias da Nossa Gente”, cujo principal objetivo é resgatar a cultura local e compartilhar as histórias da cidade por meio das instituições municipais. Neste contexto, apresentamos a proposta do programa e procuramos entender como os entrevistados percebem as contribuições desse projeto para fortalecer a identidade e o senso de pertencimento dos habitantes.

José Raimundo, 85 anos, expressou que o programa trouxe consigo a possibilidade de reviver memórias de um tempo bom que já não retorna. Para ele, essa iniciativa é uma forma de viajar no tempo e relembrar momentos que tiveram um impacto profundo. Suas palavras refletem como as memórias moldam nossa perceção do passado e como

programas como este podem dar vida a lembranças que poderiam se perder.

Antonina Maciel, 80 anos, compartilhou uma perspectiva interessante, destacando que o programa atua como um “refresco” para a memória daqueles que já esqueceram os momentos passados. Ela também enfatizou que para as gerações mais jovens, o programa representa uma oportunidade de conhecer histórias do passado e sentir a riqueza dessas experiências. Essa observação ressalta a importância de preservar e compartilhar as memórias para as gerações presentes e futuras.

Ana Lúcia Rabelo, com 67 anos, ecoou a importância do programa como um marco na história do município. Para ela, o projeto desempenha um papel significativo ao transmitir conhecimentos sobre a cidade para as novas gerações que podem não estar familiarizadas com os tempos passados. Essa perspectiva ressalta como o programa tem o potencial de conectar diferentes gerações e garantir que as histórias e tradições não sejam esquecidas.

Já na perspectiva dos mais jovens, Emyle Matos, com 11 anos, enfatizou a contribuição do programa para sua vida e para os jovens ribamarenses. Segundo ela: “o programa irá possibilitar o conhecimento e enriquecimento da história de São José de Ribamar”.

Essas respostas sublinham a relevância do programa “Memórias da Nossa Gente” como uma ponte entre o passado e o presente, enriquecendo a compreensão da identidade da cidade e promovendo um senso de pertencimento. As memórias compartilhadas através desse programa transcendem as páginas dos livros, conectando as pessoas com suas raízes culturais e históricas de uma forma poderosa e significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo enfatiza a importância e a complexidade da construção histórica de São José de Ribamar, baseadas nas narrativas dos moradores locais e na história local registrada na literatura. O estudo comparativo entre as versões oficiais da história do município e os relatos dos habitantes revela um panorama abrangente e compreensivo das diferentes perspectivas sobre a origem da cidade.

Ao analisar as fontes históricas e os relatos dos moradores, o estudo se propôs a reconstruir as memórias e as experiências que moldaram São José de Ribamar ao longo do tempo. As narrativas orais dos entrevistados, muitos deles representantes de diferentes gerações, proporcionaram um mergulho profundo nas perspectivas individuais sobre a história da cidade. Isso permitiu que a história fosse contada não apenas a partir de uma lente oficial, mas também através das vozes e experiências daqueles que a vivenciaram.

Ressaltamos o programa “Memórias da Nossa Gente” que surge como um marco fundamental nesse processo de resgate cultural e identitário. Através desse projeto, a

comunidade foi envolvida na preservação de suas próprias memórias, conectando o passado e o presente de maneira significativa. As histórias compartilhadas pelos moradores não apenas resgataram eventos históricos, mas também capturaram os valores, as crenças, as tradições e as mudanças que permearam a vida da cidade.

O estudo evidenciou que a história de São José de Ribamar é rica em narrativas que entrelaçam elementos religiosos, mitológicos e históricos. A relação entre tempo, memória e história é uma constante busca por apropriação e reconstrução das lembranças ao longo das gerações. As memórias orais dos moradores são fundamentais para essa construção, preenchendo lacunas na história oficial e proporcionando uma compreensão mais rica e autêntica do passado.

A diversidade cultural da cidade também desempenhou um papel significativo na formação da identidade ribamarense. As danças, festas e celebrações são manifestações tangíveis da riqueza cultural que se desenvolveu ao longo dos anos. A dinâmica entre a preservação das tradições e a incorporação de novas expressões culturais reflete a evolução da cidade em resposta a mudanças sociais e influências externas.

Em meio às mudanças e transformações, São José de Ribamar busca manter suas raízes culturais e religiosas. O programa “Memórias da Nossa Gente” surge como uma luz que ilumina o caminho para a preservação do passado e a transmissão de conhecimento para as gerações futuras. Essa iniciativa não apenas mantém viva a memória coletiva, mas também fortalece o senso de identidade e pertencimento dos habitantes, conectando-os de forma mais profunda com sua história. As narrativas dos moradores antigos oferecem uma janela única para a história de São José de Ribamar, enriquecendo nossa compreensão da evolução do município e da complexidade de suas transformações ao longo do tempo. Ao explorar suas perspectivas individuais, conectamos o passado ao presente, tecendo um fio contínuo de identidade cultural e memória coletiva.

Assim, este artigo se erige como um veículo condutor das perspectivas dos moradores antigos, delineando suas narrativas sobre a história local vivenciada. Através dessa análise, pretende-se resgatar e preservar as nuances e vivências que moldaram o município ao longo do tempo, enriquecendo, por conseguinte, o entendimento da identidade e cultura ribamarenses.

REFERENCIAS

CARVALHO, A. C. **Preservação do patrimônio histórico no Brasil:** estratégias. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 117–126, 2011.

Delgado, Lucilia de Almeida **N. História oral** - Memória, tempo, identidades. Disponível em: Grupo Autêntica, 2007.

FREITAS, Eduardo P.; OLIVEIRA, Simone de; ALBUQUERQUE, Isabela; et al. Teoria da história e historiografia. Grupo A, 2019.

Meihy, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História oral:** com o fazer, com o pensar. 2. ed., 4a reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

Reis, José Ribamar Sousa dos. **São José de Ribamar: a cidade, o santos e sua gente.**

São Luís, 2001.

SILVA, Santuza Amorim da. PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História. Grupo Autêntica, 2010.

YABE, Izabela de Gracia. **História e memória.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2021.

BUSCANDO ENTENDER A DEFICIÊNCIA FÍSICA NO INGRESSO DE ALUNOS COM ESTA ESPECIFICIDADE

BUSCANDO ENTENDER LA DISCAPACIDAD FÍSICA EN EL INGRESO DE ESTUDIANTES CON ESTA ESPECIFICIDAD

SEEKING TO UNDERSTAND PHYSICAL DISABILITY IN THE ADMISSION OF STUDENTS WITH THIS SPECIFICITY

https://doi.org/10.5281/zenodo.18660312

Rose Marie Carneiro Souza Menezes[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como tema “buscando entender a deficiência física para o ingresso de alunos com essa especificidade”. Observando o cenário escolar em diversas comunidades pode-se perceber que construir rampas e ampliar portas de acesso não é o suficiente para o egresso de portadores de deficiência física. No entanto, necessita-se de um olhar minucioso quanto aos aspectos humanitários que vão muito além da construção do físico e do mobiliário, estas pessoas precisam de quem tem sensibilidade e conhecimento para entender as suas peculiaridades, é por isso que o con- texto escolar deve se ampliar para as mudanças tanto no currículo quanto no planejamento das aulas, não se limitando só aos conteúdos, mas também às estratégias do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Diferente, Interação, Realidade.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como tema buscando entender la discapacidad física para el ingreso de estudiantes con esta especificidad - Al observar el escenario escolar en diversas comunidades, se puede percibir que construir rampas y ampliar puertas de acceso no es suficiente para la inclusión de personas con discapacidad física. Sin embargo, se requiere una mirada minuciosa hacia los aspectos humanitarios que van mucho más allá de la infraestructura física y el mobiliario. Estas personas necesitan de quienes tengan sensibilidad y conocimiento para comprender sus particularidades. Por ello, el contexto escolar debe ampliarse hacia cambios tanto en el currículo como en la planificación de las clases, no limitándose únicamente a los contenidos, sino también a las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras llave: Diferente, interación, realidad

[1] MBA em Projetos Educativos e Metodologias Híbridas – FFI. E-mail: r86130981@gmail.com

ABSTRACT

The theme of this work is to understand the physical disability for the entry of students with this disability in regular education. observing the school scenario in several communities one can perceive a scenario in which building ramps and expanding access doors is not enough for the graduate of people with physical disabilities. However, it is necessary to take a close look at thec humanitarian aspects that go far beyond the construction of the areaíandthe furniture, these people need those who treat them as equal human beings, certain that it has its peculiarities, that is why the school context should expand to the changes both in the curriculum íquanto in the planning of classes, not only to the contents but also in the strategies in the teaching-learning process.

WORDS - KEY: Different, Interaction, Reality.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi produzido mediante pesquisas bibliográficas, tendo como base os filósofos e cientistas que continuam atuais e com suas ideias defendidas por intérpretes de suas teorias no que diz respeito às diferenças sociais, étnicas, físicas e mentais. A pesquisa realizada teve como objetivo identificar os diferentes conceitos de deficiência física em suas implicações no cotidiano das pessoas deficientes; seus desafios e possibilidades de acesso e permanência em diferentes espaços sociais e centros de ensino. Na pesquisa bibliográfica, buscou-se:

- conhecer as causas e origens da deficiência física;

- reconhecer formas de adaptação dos portadores dos portadores de paralisia física em sociedade e no âmbito escolar;

- identificar problemas, causas e efeitos que dificultam a comunicação, a locomoção e desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Foi ainda realizada pesquisa de campo para obtenção de dados quantitativos e qualitativos no que tange às formas de lidar com pessoas as pessoas com deficiência.

O artigo apresenta alguns itens acerca da inclusão escolar, na sociedade em geral e até na escola pois as narrativas apontam ser possível considerar este paradigma instituído na sociedade, nos seus diversos lugares, no sentido de contrapor a própria exclusão social que impede a apropriação do capital cultural historicamente constituído pela própria sociedade (PADILHA,2013)

No tocante às reflexões é impossível desconsiderar que na base da exclusão está o poder e a desigualdade social que o acompanha nessa proporção, Sawaia (2003) concorda que “ para a manutenção desta ordem legítima nas sociedades modernas [...] a desigualdade precisa ser administrada. Ou seja, os excluídos devem, de alguma maneira, serem incluídos ou sentirem-se incluídos” (p.56).

Sendo o homem um ser histórico, é necessário que a sociedade possa mediar a

apropriação dos instrumentos, visto que subjetividade não será produzida a partir de si mesma, mas sim pelas interações. Havendo privação dos instrumentos objetivados pela sociedade aos sujeitos, por consequência serão produzidas também as limitações, que são parte das relações sujeito e o meio em que vive (KLEIN; Silva, 2012).

Nesta mesma perspectiva, Klein e Silva (2012) colocam que o homem não é somente natureza, nem exclusivamente social e que as capacidades humanas podem ser ampliadas por meio da mediação pelos instrumentos e recursos, construídos na conformação histórica.

Com isso, as lutas afirmativas avançam e almejam a participação de todos, especificamente na educação, necessitando assim de um novo olhar, sobre seus atores da educação.

2. SOBRE O INGRESSO DE ALUNOS COM ESSA DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Fala-se de uma inclusão possível, um processo de reconhecimento da diferença e, para além de acolhimento do que se faz diferente e não normativo. Fala-se do desafio de educar a partir de uma concepção justa de promover a possibilidade de acesso das crianças a algum tipo de privação significados culturais, desenvolvidos pelo homem (por questões físicas, cognitivas, sensoriais, sociais) sendo fundamental preservar e promover. Jogos e brincadeiras que podem facilmente ser adaptadas. Cabe aos professores a tarefa de criar condições favoráveis para atingir os objetivos de sua aula em convergência com a sua área de conhecimento.

As diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar, ou seja, se não puderem brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas. (BRASIL,1997, p.45)

É necessário conhecer toda a turma, como também todas as especificidades relacionadas ao desenvolvimento de cada aluno. Uma proposta que visa a inclusão de alunos com deficiência física não deve prever atividades diferenciadas e sim atividades que permitam a participação de todos com ou sem deficiência, contribuindo com o desenvolvimento de todos, e respeitando a individualidade através da adaptação da atividade ou dos materiais.

De acordo com Campos (2006), a ludicidade amplia o processo de ensino e aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, ou seja, no desenvolvimento da motricidade fina, e ampla, quanto no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a interpretação, a imaginação, a criatividade, a tomada de decisão, a obtenção e a organização de dados, o levantamento de hipóteses e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos as regras, quando vivenciamos conflitos numa competição. Além disso, o jogo também é reconhecido como um meio de fornecer á criança um ambiente agradável, motivador,

planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, trabalhando também o seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.

2.1. CONQUISTANDO SEU ESPAÇO?

O reconhecimento do espaço conquistado socialmente pelos portadores de deficiência no decorrer da história das civilizações ocorreu de forma gradativa, visando a ruptura de estereótipos. Os fenômenos culturais como as superstições, dizem respeito ao abandono, preconceito, falta de conhecimento o que têm contribuindo muito para a marginalização e exclusão dos diferentes.

Desde cedo as crianças devem dispor dessa condição na educação infantil, iniciando com as interações com seus pares, ampliando as possibilidades de socialização, humanização e conhecimento. É no convívio com os amigos que elas ampliam essas possibilidades de aprenderem juntas, utilizando-se dos diferentes espaços sociais e escolares, pois indiferente do lugar onde estiverem, o ato de brincar está presente e as brincadeiras sofrem a influência da cultura local.

A primeira infância é um período fundamental para a estruturação da criança e do adulto que ela virá a ser. A base para sua personalidade, suas condições cognitivas e perceptivas, a forma como irá se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas dependerá dos estímulos que irá receber, dos afetos trocados e do lugar que lhe é dado na família e na escola. (BRASIL,2006)

2.2. SOBRE A LEGISLAÇÃO

- De acordo com o decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei N° 7.853 de 28 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa com deficiência, considera-se,

> II- deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período, suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, ao usar de novos tratamentos;
>
> III- incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL,1999).

Então, a deficiência é um atributo da pessoa e a incapacidade surge decorrente da relação do indivíduo com o meio. É como uma limitação significativa de ordem física, sensorial e não se confunde com incapacidade.

Para Gomes et al (2007) a paralisia cerebral caracteriza-se por distúrbios motores com atraso ou interrupção do desenvolvimento sensório motor, e mecanismos de reações posturais e de equilíbrio insuficientes. O comportamento dos segmentos corporais se apresenta em maior ou menor grau, de acordo com a lesão apresentada.

Os sinais e sintomas na paralisia cerebral aparecem de forma gradativa e frequentemente evoluem ao longo dos anos, o que pode dificultar o diagnóstico precoce, pois os primeiros sinais podem não ser tão evidentes num primeiro momento, mas ficam mais evidentes com a convivência social da criança.

Para Levitt (2001) as alterações de perceção e cognição podem não ser orgânicas e sim serem fruto da experiência, o que afetará a linguagem e a fala dessas crianças, prejudicando sua compreensão geral.

Embora as paralisias cerebrais se caracterizem por sua disfunção motora, podem estar acompanhadas de outros distúrbios de função cerebral entre eles, alterações visuais, auditivas, linguísticas, de sensibilidade, de atenção, de comportamento, podendo apresentar também epilepsia. (MILLER, 2002).

A irritabilidade, o choro excessivo, déficit na fixação ocular, resposta exagerada à manipulação, ausência de sorriso e padrões de sono alterado são sinais comportamentais que podem também está presente nas crianças com paralisia cerebral, seja de forma isolada ou em conjunto. (NEVES,1997).

É certo que cada caso é um caso, deve ser estudado através da observação cautelosa. Para tanto, existe a etiologia: estudo das causas e origens de algo, para que no âmbito social e escolar não seja levado em consideração simplesmente a infraestrutura do ambiente.

As alterações cognitivas e de percepções parecem ser relativamente frequentes embora seja difícil avaliar a inteligência de uma criança que apresenta consideráveis deficiências motoras. O retardo do desenvolvimento intelectual pode ser primário ou secundário às deficiências motoras e sociais (especialmente a visual) que reduzem as oportunidades de aprendizagem (SHEPHERD,1996).

Além desta incapacidade pode-se também destacar a deficiência auditiva, a surdez pode estar associada à paralisia cerebral.

2.3. NECESSIDADE DE ADAPTAÇÕES DE GRANDE PORTE:

Adaptações curriculares de grande porte são ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública (BRASIL,2000, p.10). Os quais são assim denominados:

Adaptação de acesso ao currículo; Adaptação de objetos;

Adaptação de conteúdos;

Adaptação de adaptação de métodos e organização didática; Adaptação do sistema de avaliação;

Homogeneidade etária;

Adaptação de temporalidade.

2.4. EM RELAÇÃO ÀS ADAPTAÇÕES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA:

A pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica evidenciam a precária adaptação das unidades escolares para as pessoas com deficiência. Por exemplo: rampa simples com inclinação inadequada, rampa deslizante, falta de elevador em edifícios mais altos, banheiros acessíveis, pátios sem rampa, barras de apoio inexistentes em alguns locais necessários, alargamento de portas em todos os espaços do equipamento, etc.

Contudo, também é possível registrar um esforço de melhoria na acessibilidade, de forma adequada, sobretudo nas novas construções e nos prédios reformados. É importante ficar atento às seguintes exigências legais:

> Aquisição de instrumentos e de equipamentos que favoreçam a comunicação e a participação do aluno nas atividades da vida escolar. Mobiliário: cadeiras, mesas e carteiras adaptadas em função das características dos alunos.
> Material de apoio para locomoção: andador, colete, abdutor de pernas, faixas restritoras, etc.
> Material de apoio pedagógico: pranchas ou presilhas para o papel na carteira, suporte para lápis, presilha de braço, tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, tecnologia microeletrônica, sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação.
> Baseados em elementos representativos em desenhos lineares, sistemas que combinam, símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, sistemas baseados ortografia tradicional, de linguagem codificada, computadores que funcionam por contato, cobertura de teclado etc. (BRASIL,2000, p.15)

Saber e entender que as adaptações de pequeno e de grande porte podem romper ou não com as barreiras atitudinais é um caminho para garantir efetivamente a inclusão. No entanto, compreende-se que as adaptações necessitam ser pensadas no coletivo da escola em busca da efetivação da inclusão escolar. A adequação do ambiente ou um material adaptado por si só não garante a inclusão, são necessárias atitudes em prol da escola inclusiva, da escola de todos e para todos.

2.5. AVALIAÇÃO E INCLUSÃO

A avaliação não é uma especificidade da inclusão, mas sim da escola, da comunidade, da educação. É necessário refletir acerca de possibilidades, avanços e dificuldades de aprendizagem de todas as crianças; assim, acima de tudo, é importante indagar sobre alguns pontos principais, que são:

Que avaliar?

Como avaliar?

Quando avaliar?

O que avaliar?

> Muitos alunos com necessidades especiais necessitam de avaliação adaptada, pois abrir possibilidades de se adaptar no sistema de avaliação para determinado aluno em função de suas necessidades educacionais especiais é uma das principais vias para se conseguir avaliar a aprendizagem desse aluno com responsabilidade e profissionalismo e dessa forma poder promover os ajustes que se tornam necessários no processo de ensino para garantir seu desenvolvimento educacional. (BRASIL, 2000, p.23)

Toda avaliação deveria ser circular, englobando todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escola.

A partir do momento em que as ações convergem com os documentos norteadores da escola, com o PPP (Projeto Político Pedagógico) por exemplo, o processo de avaliação engloba todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, levando em consideração as especificidades bem como as diferenças. Quando isso ocorre estaremos caminhando em prol da escola inclusiva.

3. A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças das escolas públicas municipais necessitam de muito estímulo, por isso é preciso pensar nas adaptações e nos projetos de estimulação desde muito cedo, mediante os trabalhos pedagógicos. Isso deve ocorrer a partir da educação infantil, pois esta é a primeira etapa da Educação Básica frequentada pela criança e nesse espaço é onde acontecem as primeiras interações e relações com os pares em um processo com indícios já sistematizados.

> A primeira infância é um período fundamental para a estruturação da criança e do adolescente que ela virá a ser. A base para sua personalidade, suas condições cognitivas e perspectivas, a forma como irá se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas dependerá dos estímulos que irá receber, dos afetos trocados e do lugar que lhe é dado na família e na escola.
> Portanto, a Creche e a Pré-escola têm um papel fundamental no processo de formação da criança, sendo o primeiro momento de sua inserção social fora da família, ou seja, o primeiro passo para a inclusão. (BRASIL, 2006, p. 32)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é importante pelos estudos feitos e por revisitar documentos que orientam a organização dos espaços e os processos pedagógicos. Constata-se ao longo da pesquisa feita nos documentos do MEC (BRASIL,2006) que devemos atentar para o papel da estimulação precoce desde a Educação Infantil. É importante adaptar materiais e propiciar a inclusão em todos os níveis de ensino através do trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica, o professor, os alunos e a comunidade escolar. Além dessas adaptações, a escola deverá também ser adaptada em sua estrutura física, incluindo pisos ou antiderrapantes, bem como cantos arredondados.

Na mobília, fazer modificações em seu mobiliário para atender às necessidades individuais de seus alunos. Tudo de forma a garantir à criança o direito também de brincar e frequentar com a melhor qualidade a Educação Infantil. Esta etapa da Educação Básica deve dispor de condições físicas, interações entre pares, ampliando as possibilidades de socialização, humanização e conhecimento. É no convívio com os amigos que as crianças obtêm as possibilidades de aprenderem juntas; a brincadeira contribui para essas interações e faz parte do cotidiano das crianças nos espaços de Educação Infantil; indiferente do lugar onde estamos, o ato de brincar está presente e as brincadeiras podem ser diferentes ou terem algumas variações dependendo da cultura de cada lugar, mas são brincadeiras estruturantes para toda a vida da criança.

Os brinquedos, jogos e brincadeiras fazem parte da cultura e são influenciados por ela nos diferentes tempos desde o antigo, quando as crianças ainda eram vistas como adultos em miniatura, mas esse tempo já passou; hoje, as crianças podem e devem ser vistas como seres humanos, pessoas com seus direitos e deveres garantidos na legislação de cada país.

Hoje, brincadeiras e brinquedos não são vistos apenas como distração, momentos de lazer, mas como formas de socialização, de interação entre crianças, seja com alguma especificidade ou tidas como “normais” como pode-se observar nos processo de ensino e aprendizagem; é conteúdo e o professor utiliza-se de metodologias e de sua criatividade e desenvoltura para estabelecer relações lógicas, integrar percepção pedagógica com jogos, brincadeiras e brinquedos, interagir com os alunos e mediar a aprendizagem de forma lúdica sendo o facilitador de conceitos para que sua turma consiga compreender a interdisciplinaridade sem dificuldades e fadigas.

Pode-se observar também que a escola é um lugar de “desenvolvimento da autonomia”. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com deficiência física estimula o desenvolvimento dessas crianças. Todos os recursos existentes nas escolas, nas salas adaptadas servem para estimular esse desenvolvimento da autonomia, desde um engrossador de lápis até uma prancha de comunicação alternativa. O atendimento especializado algumas vezes depende do recurso humano para tal desenvolvimento.

Sendo assim; é papel da escola propiciar este desenvolvimento através das adaptações de pequeno e grande porte, já aqui detalhadas.

BIBLIOGRÁFIA

Silveira, Tatiana dos Santos da **Práticas pedagógicas em deficiência física,** Indaial: Uniasselvi,2013

Pereira, Silvana Mara **Deficiência Física; Centro universitário Leonardo da Vinc-**Indaial: Grupo Uniasselvi,2009. x;

Silva, Renata URBANESK, Vilmar **Metodologia do Trabalho Científico.** Grupo Uniasselvi**,** 2009.

_____Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,1994.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TEA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD IN THE SCHOOL CONTEXT

https://doi.org/10.5281/zenodo.18664376

Sara Araújo Castro[1] Maria Regina Martins Cabral[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo abordar alguns pontos importantes da inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Procura descrever determinados princípios e aspectos gerais sobre a inclusão escolar, bem como as características e atendimento no contexto educativo do TEA. Consiste em uma pesquisa qualitativa, que utiliza a revisão bibliográfica que permitiu entender a inclusão de estudantes autistas em contextos educativos, o que nos faz deduzir que, apesar das políticas e diretrizes existentes, que apoiam a educação inclusiva para que esta seja de qualidade, ainda não se reflete no cotidiano escolar de forma satisfatória. Entre as dificuldades, ainda falta recursos e existem metodologias pouco inovadoras que afetam o desenvolvimento dos alunos diagnosticados com autismo.

Palavras-chave: TEA. Inclusão escolar. Práticas inclusivas.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo abordar algunos puntos importantes de la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Busca describir determinados principios y aspectos generales sobre la inclusión escolar, así como las características y la atención en el contexto educativo del TEA. Consiste en una investigación cualitativa que utiliza la revisión bibliográfica, lo que permitió comprender la inclusión de estudiantes autistas en contextos educativos, llevándonos a deducir que, a pesar de las políticas y directrices existentes que respaldan una educación inclusiva de calidad, esta aún no se refleja de manera satisfactoria en la vida cotidiana escolar. Entre las dificultades, todavía faltan recursos y existen metodologías poco innovadoras que afectan el desarrollo de los estudiantes diagnosticados con autismo.

Palabras llave: TEA. Inclusión escolar. Prácticas inclusivas.

[1] Mestranda em Ciências da Educação. E-mail:sarinhacastro23@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação pela USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

ABSTRACT

This research aims to address some important points of the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). It seeks to describe certain principles and general aspects about school inclusion, as well as the characteristics and assistance in the educational context of TEA. It consists of a qualitative research, which uses the bibliographic review that allowed understanding the inclusion of autistic students in educational contexts, which makes us deduce that, despite the existing policies and guidelines, which support inclusive education so that it is of quality, still it is not reflected in the school routine in a satisfactory way. Among the difficulties, there is still a lack of resources and there are little innovative methodologies that affect the development of students diagnosed with autism.

Keywords: TEA. School inclusion. Inclusive practices.

1. INTRODUÇÃO

Com base nos direitos, leis, políticas e princípios que foram criados ao longo dos anos, a educação inclusiva passou por uma série de mudanças positivas, que visam eliminar a exclusão de alunos com necessidades educacionais, assim também se enfatiza a importância de a comunidade educativa aprender a conviver com as diferenças que cada pessoa apresenta, se comportando à margem do respeito e da tolerância.

Embora seja verdade que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam características como dificuldade de comunicação, pouco ou nenhum relacionamento com os outros, alterações de comportamento, entre outras, isso não significa que estejam isentos de uma educação de qualidade, pelo contrário, isso deve ser baseado em técnicas e metodologias bem utilizadas e empregadas pelos professores, acompanhadas da participação de seus colegas e do apoio dos pais para garantir o desenvolvimento integral desses alunos dentro das instituições de ensino regular.

Ante o exposto, o referido trabalho será realizado com base em uma pesquisa bibliográfica, o que nos forneceu informações relevantes para o desenvolvimento do projeto. Tem como objetivo geral descrever alguns aspectos em torno da inclusão educacional de pessoas com TEA. Logo, com a seguinte problemática: quais são os principais aspectos em torno da inclusão educacional de pessoas com TEA?

É importante olhar para a educação inclusiva através das pesquisas realizadas, que permitem saber se existe uma verdadeira inclusão dentro do sistema de ensino. E por isso a pesquisa será relevante, pois irá determinar elementos sobre as políticas inclusivas e se estas fazem parte da cultura e da prática escolar, bem como a importância de uma educação de qualidade para o desenvolvimento de pessoas com TEA, já que o desenvolvimento que terão na sociedade depende disso.

2. ORIGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva surge a partir do pensamento de uma educação diferenciada para as crianças e adolescentes que apresentavam algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais. No ano de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos mencionou o direito de todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, de receber uma educação gratuita.

No ano de 1978, foi publicado o “Relatório Warnock”, preparado pelo Comitê de Educação. Mantoan (2008, p. 32) a respeito desse documento:

> Afirma que a educação é um bem comum do qual ninguém pode ser excluído, refere-se ao ensino regular e especializado como alternativas, portanto, nenhuma criança pode ser considerada ineducável e tem o direito de se beneficiar da educação sem restrição, para casos com deficiências graves, o estado buscará mecanismos de apoio e ajuda.

Sendo assim, graças à Declaração Universal dos Direitos Humanos, as pessoas com deficiências têm todo o direito à educação de qualidade, inclusiva, sem nenhum tipo de restrição, embora possam existir as dificuldades de aprendizagem singulares a cada situação.

Com este relatório pretendeu-se dar um grande passo para a inclusão educativa, uma vez que o seu conteúdo apresentou processos significativos em termos de educação. No entanto, de acordo com Cunha (2014), esta perde interesse e valor, pelo que é esquecida e só nos anos 1990, graças ao movimento inclusivo constituído por profissionais e pais, que exigiam a implementação de uma educação de qualidade para pessoas com algum tipo de deficiência – seja física ou intelectual –, é que a importância da educação inclusiva é retomada.

Assim, 1994 foi um marco na história da educação inclusiva, após a Declaração de Salamanca em que vários países propuseram princípios integradores, que garantiam uma educação de qualidade, abolindo a ideia de exclusão de pessoas com deficiência de instituições de ensino regular, com estas abrindo-se para a diversidade (Cunha, 2014).

No ano 2000 foi publicado o “Índice para a Inclusão”, que se tornou mais uma contribuição dentro do sistema educacional e foi um importante guia para poder trabalhar a educação inclusiva.

Este evento pretendia ser algo revolucionário na história da educação. Mas, apesar dos esforços, a educação continuou sendo um privilégio apenas para os alunos que tinham recursos financeiros ou eram considerados “normais”. Também é importante ressaltar que a formação que os professores tinham naquela época não era voltada para o trabalho com pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência (Carvalho, 2020).

Mantoan (2008, p. 27) expressa que “embora uma pessoa diferente venha a requerer certo apoio no contexto que interage, não é menos verdade que isso implica o exercício de seus direitos”. Pois bem, a exclusão vivida pelas pessoas com deficiência era

muito marcante, devido ao desconhecimento e rejeição que tinham por parte da sociedade, que não permitia que esses indivíduos exercessem o direito à educação.

Passou a entrar em vigor a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomenclatura adotada nesse contexto, com os alunos com deficiência ingressando no sistema regular de ensino, desde que as instituições tivessem salas de apoio e profissionais capacitados para atender as necessidades desses alunos. Esse acontecimento ficou conhecido como o início de uma educação inclusiva, porém, ainda não se podia falar em inclusão já que essas ações foram causando rotulagem e por sua vez isso gerou exclusão nas pessoas. Aos poucos o entendimento da inclusão como direito subjetivo garantido na Constituição foi tornando mais unânime essa realidade.

Mas, apesar dos direitos, das políticas, leis e programas que foram sendo gerados, o sistema educacional ainda continuava a ver o aluno como o problema e acreditava-se que era ele quem deveria ser mudado para conseguir a integração no ambiente escolar. Mittler (2013, p. 24) ressaltou que “as ações visavam a adaptação do sujeito com NEE ao sistema regular de ensino e não a mudança do sistema”. As práticas realizadas pelas instituições de ensino não eram as mais adequadas, pois, de acordo com esse autor (2013), de tempos em tempos e dependendo da atividade, esses alunos eram autorizados a participar de atividades curriculares escolares, ou seja, apesar de todas as boas intenções, a exclusão desses alunos ainda era presente.

> O Index é um conjunto de materiais concebidos para facilitar o desenvolvimento da educação inclusiva nas nossas escolas. O objetivo é construir comunidades escolares colaborativas que promovam altos níveis de desempenho em todos os alunos. (Carvalho, 2020, p. 7).

As mudanças que estavam ocorrendo eram muito revolucionárias e ao mesmo tempo significativas para esses alunos. Logo, as instituições escolares tinham a obrigação de mudar suas ideologias e práticas e criar outras que estimulassem a inclusão e o respeito a todos.

3. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS[3]

Os alunos que não conseguem aprender e apresentam dificuldades em determinadas áreas têm necessidades educativas especiais. Segundo Mittler (2013), as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se apresentam devido a vários fatores, sejam eles externos ou internos ao aluno. Essas dificuldades os impedem de alcançar as mesmas habilidades que seus colegas de classe, para superar esses obstáculos é necessário adaptar o currículo a partir de uma abordagem inclusiva que garanta oportunidades iguais para todos os alunos.

[3] Embora se use o termo Necessidades Educativas Especiais, por ser um estudo bibliográfico, o termo pessoa com deficiência (PcD) é considerado mais adequado também no contexto do artigo.

As NEE são divididas de acordo com a duração das dificuldades; no caso das NEE permanentes, trata-se daquelas que o sujeito terá ao longo de sua vida e, portanto, ao longo de sua vida escolar. Quanto às necessidades educacionais transitórias, refere-se a essas limitações que aparecem por um curto período e, graças à intervenção precoce, podem ser resolvidas (Mittler, 2013). Abaixo está um gráfico da divisão de Necessidades Educativas Especiais:

Quadro 1: Classificação das NEE

NEE permanentes	**NEE transitórias**
Deficiência Intelectual	Transtornos Específicos da Linguagem Transtornos Específicos de Aprendizagem Lenta
Deficiência sensorial (auditiva, visual)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
Deficiência motora	Transtornos emocionais
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Transtornos comportamentais
Deficiências múltiplas	Privação socioeconômica e cultural e violência intrafamiliar
Talentos e/ou excepcionalidade	Gravidez na adolescência Drogadição

Fonte: adaptado Mittler (2017).

De acordo com essa classificação, o TEA está localizado nas necessidades educacionais de caráter permanente, pois é um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento do sujeito. Segundo Belizário Filho e Cunha (2010), estima-se que, dependendo do grau de suporte dos alunos com TEA, estes podem precisar ser incluídos em uma classe regular com adaptações individualizadas ou em uma escola especial voltada apenas para pessoas com TEA.

4. BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Embora graças ao progresso científico já se distingam as primeiras características do autismo na infância, no século XIX já existiam pesquisas escritas de psicólogos que relatavam as vivências e características dessas crianças, pois:

> Em 1919, um psicólogo americano, Lightner Witmer, escreveu um artigo sobre Don, um menino de dois anos e sete meses de idade que se comportava como uma criança autista em sua maneira típica e foi aceito na escola especial de Witmer (Santos, 2008, p.20).

Ou seja, há um século já se coletavam informações sobre o autismo, mas apenas casos particulares eram estudados e não era determinado como um transtorno porque essas crianças eram consideradas “especiais”. Para Santos (2008), o que implicou um ensino

particular isolando-as das outras crianças por considerá-las diferentes, no entanto, isso contribuiu para a existência de resultados positivos ao nível da aquisição de competências acadêmicas.

Não é de se estranhar que crianças que se apresentavam no espectro do autismo fossem excluídas da sociedade, porém, o ensino individualizado mostra que essas crianças têm capacidade de aprender e desenvolver habilidades diferentes daquelas consideradas "típicas".

Após vários casos de análise, tentou-se dar uma definição a este transtorno, porém, até hoje, os diagnósticos de TEA não são os mesmos para cada pessoa que o sofre. Assim, foi necessário determinar quais os sintomas universais e quais os específicos, incluindo nos primeiros uma profunda e geral incapacidade de estabelecer relações com os outros; atraso na aquisição da linguagem, o que dificultava a compreensão (Gauderer; Praça, 2011).

Graças aos primeiros estudos de Kanner, que descreve o autismo pela primeira vez, se destaca certas características distintivas em todos os casos estudados "eram alterações na linguagem (ou comunicação), nas relações sociais (que ele julgou ser o distúrbio patognomônico fundamental da síndrome) e processos cognitivos, dentro dos quais alguns destacaram distúrbios de flexibilidade" (Gauderer; Praça, 2011).

Portanto, com traços característicos já estabelecidos, ainda existem contradições quanto ao diagnóstico de autismo, visto que sua manifestação é diferente em cada caso. "A primeira concepção de Autismo foi formulada por Kanner, mas foi questionada e reformulada uma vez que esta concepção tinha semelhanças a com demência precoce, esquizofrenia infantil ou demência infantil" (Gauderer; Praça, 2011, p. 34).

É nítido que, o autismo não é uma síndrome tão perceptível como ocorre com a Síndrome de Down, por exemplo, ou seja, ao se olhar para um indivíduo com TEA não é possível notar por traços ou pela fisionomia que ele tem o transtorno. O conceito de Autismo foi sofrendo alterações ao longo do tempo, embasados em novos estudos acerca do autismo que foram surgindo.

O Transtorno de Espectro Autista possui como principais características a dificuldade de comunicação verbal e social, comportamentos repetitivos e suas principais manifestações aparecem antes dos primeiros três anos de vida. Segundo Santos (2011, p. 10), Autismo ou Transtorno Autista é uma desordem que afeta a capacidade de a pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida. E ainda sobre a conceituação do Autismo, Siluk, (2012, p. 287) afirma que "As definições atuais de autismo o conceituam como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, que compromete o processo do desenvolvimento infantil".

Da mesma forma, o psiquiatra Hans Asperger, através da observação de quatro crianças com características semelhantes no autismo, descreve um novo espectro de autismo que é o Asperger, um transtorno onde os sujeitos apresentam características

semelhantes ao autismo descrito por Kanner, mas em menor gravidade e que eles podem até levar suas vidas normalmente (Cruz, 2014).

Belizário Filho e Cunha (2010) referem no seu estudo sobre Hans Asperger que, graças à observação de quatro crianças com características de perturbações motoras e sociais, ao nível das suas competências verbais as descreveram como “pequenas professoras”, mas é graças a Lorna Asa que o termo psicopatia é substituído por síndrome de Asperger.

O Transtorno do Espectro do Autismo não tem uma causa definida e, portanto, pode aparecer em diferentes famílias independente de sua etnia, cor ou nível econômico. Segundo Belizário Filho e Cunha (2010), o fator genético é determinante e foram encontrados genes relacionados à epilepsia, além da possibilidade de um desequilíbrio nos hormônios oxitocina e serotonina, em termos de fatores ambientais, associados à desnutrição, uso de drogas durante a gravidez, radiação ou envenenamento por chumbo ou mercúrio.

É assim que cresce a preocupação com o aparecimento deste transtorno e é assim que “em 1962, foi criada no Reino Unido a primeira associação voluntária do mundo para pais e profissionais preocupados com o autismo, que hoje se chama National Autistic Society” (Santos, 2008, p. 22).

Assim, graças a uma Associação de Pais que está em contato constante com os seus filhos e conhece as suas necessidades, é evidente a necessidade de incluir este transtorno não apenas no âmbito educativo, mas também no exercício dos seus direitos como indivíduos.

Da mesma forma, no século XX, chegou-se a um consenso sobre a concepção de autismo como um conjunto de alterações ao nível cognitivo e afetivo de diferentes classificações nosológicas (Schmidt, 2013).

Portanto, a descrição e formulação das características específicas do Transtorno do Espectro Autista abrem portas para novas investigações, mas sobretudo para começar a compreender as pessoas que sofrem com isso e formular estratégias para garantir seus direitos.

5. PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ATENÇÃO E INTERVENÇÃO EM ALUNOS COM TEA

Sabendo que cada criança com TEA é diferente e que cada necessidade é diferente, sua forma de acompanhá-la e cuidar vai depender muito do grau de gravidade, de suas necessidades e de suas habilidades. Portanto:

Quase metade das crianças autistas respondem bem a programas levemente invasivos que as incentivam a olhar para o professor e interagir o tempo todo. Decorações de cores vivas nas paredes me divertiram ao aprender, mas para uma criança com uma dificuldade sensorial isso pode ser muito perturbador (Khoury, 2014, p.56).

Ou seja, as práticas educativas devem focar não apenas em atender às necessidades do aluno com TEA, mas também em incluí-lo fazendo com que ele se sinta valorizado e compreendido, por isso o papel desempenhado pelo professor é de grande valia, pois ele irá ser o moderador entre a criança com TEA e seus colegas.

5.1. ATENÇÃO ÀS CRIANÇAS NÃO VERBAIS

As pessoas com TEA não verbais segundo Cunha (2014) não apresentam linguagem falada, além disso, está associada a problemas cognitivos, o que afeta sua dependência. No entanto, essas pessoas desenvolvem uma linguagem em gestos, sons ou sinais onde podem transmitir suas emoções, pensamentos e necessidades.

Deve-se entender que as crianças com TEA não verbais não expressam linguagem, mas precisam de um meio de comunicação para o qual são necessárias as recomendações de Cunha (2014), que se refere a enfatizar a espontaneidade, no interesse das crianças, em reforçar suas tentativas comunicativas, por menores que sejam, e o mais importante, emprega agentes de intervenção para pessoas com quem as crianças com TEA têm afeto ou lhes são familiares.

As práticas de atenção a essas crianças iniciam-se com o ensino de gestos naturais que, como diz Schmidt (2013), refere seu propósito é que em conjunto com crianças com TEA e seus cuidadores seja criado um repertório de gestos o mais amplo possível e variado possível para poder se comunicar. Os gestos adaptam-se às necessidades e desejos da criança, como por exemplo, levar a mão do adulto àquilo que quer ou fazer gestos de gostar ou não gostar de coisas que deseja ou não.

5.2. INTERVENÇÕES EM CRIANÇAS VERBAIS

As pessoas com TEA verbais lidam com a linguagem falada e, embora não a apresentem em idade precoce, desenvolvem-na com o tempo. É importante destacar que as crianças verbais lidam sim com códigos linguísticos, palavras e frases. Algumas podem até manter uma conversa, mas para isso, é necessário seguir terapias de linguagem e intervenção fonoaudiológica desde cedo (Schmidt, 2013).

Seguindo Cruz (2014), suas orientações se concentram em primeiro construir palavras de acordo com os interesses da criança, além de construir progressivamente um vocabulário de substantivos e verbos, depois construir frases gramaticais incluindo negações e interrogações e, finalmente, dependendo da idade, a construção do discurso gramatical com ênfase nos termos espaciais e temporais e nos significados abstratos das palavras.

Os professores têm um papel fundamental para isso, pois as crianças com TEA precisam repetir os processos de alfabetização muito mais vezes do que o normal, pois seu processamento é diferente dos demais alunos. Para isso, como apontam Cruz (2014), elas

precisam de ensaios repetidos com as mesmas palavras, trabalhar primeiro com palavras e imagens e depois com cartilhas de leitura de acordo com sua evolução e sempre partindo de seus interesses, além de começar com letras minúsculas e depois com letras maiúsculas, que por terem grafias diferentes podem confundi-las e é melhor começar pela fonte que está mais dentro do seu contexto.

5.3. INTERVENÇÕES NO COMPORTAMENTO

Uma das características mais notáveis dos comportamentos com crianças com TEA são seus comportamentos repetitivos e algumas condutas agressivas ou autolesivos. A atenção aos seus comportamentos é necessária por profissionais ou cuidadores capacitados para evitar danos a si mesmos ou àqueles ao seu redor.

Segundo Gauderer e Praça (2011) afirma-se que a situação da criança deve ser compreendida e assim entender que seus comportamentos são resultado de suas limitações ou frustrações. O mais importante é que se simpatize com as reações da criança e entenda a causa de sua reação. Além disso, aponta que as crianças com TEA estão aprendendo através de cada comportamento a entender e reagir ao ambiente e isso é necessário para um bom desenvolvimento.

Algumas estratégias para atuar frente a eventos comportamentais problemáticos de crianças com TEA, segundo a pesquisa de Gauderer e Praça (2011) em crianças com TEA, devem ser evitadas tarefas repetitivas, não devem ser levadas a locais com muita gente ou muito altos, alternar tarefas complicadas com simples, proporcionar oportunidades de interação social e dar-lhes a oportunidade de relaxar e descontrair após uma experiência negativa.

5.4. ATENÇÃO AO TEA

De acordo com várias pesquisas e publicações de censo demográfico, há relatos da existência de mutas pessoas com TEA, com autismo atípico, com autismo na infância, com síndrome de Asperger, com síndrome de Rett. O que significa que o autismo no Brasil é evidente e há pessoas que precisam de atenção prioritária para que seus direitos sejam garantidos em todos os aspectos. No entanto, ainda faltam mais estudos sobre TEA no contexto brasileiro, o que leva a um desconhecimento de dados significativos que podem ajudar o bom desenvolvimento de pessoas com TEA (Cruz, 2014).

As pessoas com TEA no contexto brasileira ficaram invisíveis por muito tempo, no entanto, graças à investigação de alguns pesquisadores, Santos (2008) concluí que 94% das pessoas que foram aparentemente diagnosticadas com TEA solicitaram até 10 exames, mas nenhuma das crianças autistas apresentou alteração, acarretando gastos econômicos

desnecessários nas famílias de classe média. O que sugere que, sem um diagnóstico exato que atenda às necessidades dessas crianças, as famílias buscam uma resposta para o que está acontecendo com seus filhos, em todos os especialistas possíveis, independentemente do gasto que isso acarreta e de todos os processos pelos quais tenham que passar.

Um dado alarmante é o grande número de crianças com diagnóstico errôneo, afetando não só seu desempenho, mas também sua vida, enfatizando a necessidade de profissionais capacitados para cuidar do TEA (Gauderer; Praça, 2011). Outra conclusão de Schmidt (2013) é que da mesma forma, fica evidente que apesar das avaliações serem investidas para se chegar a um diagnóstico, muitas não são corretas ou não respondem às necessidades das pessoas que verdadeiramente têm autismo.

5.5. TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentro das instituições de ensino, é muito importante que se reconheçam os alunos que apresentam determinadas características que os diferenciam dos demais, por exemplo, não brincam com os outros, permanecem isolados, têm dificuldade em dialogar com os seus colegas, entre outros. É a partir dessas observações que um professor experiente deve solicitar um diagnóstico, com a finalidade de determinar quais são suas necessidades e trabalhar de acordo com elas. Além disso, antecipar as dificuldades que advirão de ter um aluno com TEA desde o início da escola trará diversos benefícios, como ter uma adequada intervenção e o professor já será avisado para que seu processo de ensino-aprendizagem seja o mais adequado e haja é um progresso positivo (Gauderer; Praça, 2011).

No entanto, a realidade dentro do contexto educacional brasileiro por vezes é diferente, de acordo com a pesquisa de Cruz (2014), mostra que os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com diagnóstico de TEA, pois falta treinamento sobre o assunto, o currículo apresenta várias deficiências no atendimento às suas necessidades, inclusive registraram que alguns professores nem tiveram adaptações curriculares.

No Brasil, foi concedido o direito à educação para todos, promovendo a inclusão educacional, onde crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais foram aceitos em todos os estabelecimentos educativos, sejam públicos ou privados, esse processo foi realizado para cumprir com as normas e políticas derivadas do Estado. Mas, infelizmente, vários professores, que têm alunos com TEA em suas salas de aula, não receberam capacitação ou não se interessaram em se informar sobre a metodologia para trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e não consideram a inclusão de atividades em seus planejamentos.

O compromisso de uma educação que se propõe global deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar.

Outro ponto que merece destaque são as adaptações curriculares, que, de acordo com Cruz (2014), se referem às modificações que os professores fazem com o apoio do currículo para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam superar suas limitações e acessar o aprendizado esperado. Indica ainda que no caso dos alunos com TEA, por ser permanente e de acordo com o nível de complexidade do autismo, a maioria entra em adaptações curriculares de grau 1, o que significa adaptações de acesso como recursos e materiais e comunicação; de grau 2 onde se adapta a metodologia e de grau 3 que se torna significativa uma vez que os objetivos e habilidades são modificados com critérios de desempenho.

6. CONCLUSÃO

Deste modo, conclui-se que, a inclusão de alunos com TEA auxilia na sua formação, desde que haja o apoio dos pais e da comunidade. No entanto, se constata que essas políticas por vezes ficam apenas no papel, pois não estão sendo cumpridas adequadamente pelas instituições. Ou seja, a falta de conhecimento, recursos e/ou apoio por parte são fatores que não permitem a existência e desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

As características das pessoas com TEA se refletem nas dificuldades de comunicação, interação social e comportamento. Isso tem gerado marginalização e preconceitos por parte dos atores das instituições educativas e da sociedade. No entanto, cada um deles procura uma forma de transmitir as suas ideias, de demonstrar afeto, de expressar os seus sentimentos, de brincar, de ter amigos e embora, à sua maneira peculiar, também tentem adaptar-se ao meio em que vivem.

As bases da inclusão educacional foram transformadas, pois, no início, apenas se realizava uma integração ao sistema educativo, mas ao longo dos anos e graças à proteção de direitos, leis e políticas realizadas sob os princípios de igualdade, integralidade e a globalização, que se adaptaram às diferenças culturais, sociais e individuais, procurando que os alunos alcancem níveis de aproveitamento e aprendizagem num ambiente afetivo e emocional onde se estimule a realização pessoal e comunitária.

Em relação à inclusão educacional de alunos com TEA, são apresentados aspectos de comunicação, socialização, desempenho acadêmico e outros comportamentos peculiares que devem ser abordados em sala de aula, onde são apresentados os critérios de inclusão educacional e atenção à diversidade.

De acordo como foi abordado nas referências apresentadas, é importante lembrar que existem políticas inclusivas que orientam as ações que as instituições devem empreender em prol da inclusão de alunos com TEA. Ficou demonstrado que ainda é difícil estabelecer uma cultura e práticas inclusivas dentro das instituições educacionais de ensino

regular. Em outras palavras, os professores, alunos ou funcionários administrativos não promovem novas formas de ser, pensar e agir diante da diversidade e continuam inseridos no tradicionalismo.

Cada instituição de ensino deve ter um sistema de apoio a quem dele necessitar, onde sejam contempladas as dimensões que caracterizam os aspectos envolvidos na formação de alunos com TEA. Também é importante educar e ensinar o valor da diversidade, não só aos alunos, mas à comunidade educativa em geral. E para os professores, deve haver capacitação para aprimorar suas práticas inclusivas em sala de aula onde possam ser evidenciadas atividades livres de discriminação e exclusão.

Portanto, é necessário que as políticas inclusivas sejam socializadas pela instituição de ensino, com o objetivo de conscientizar professores e funcionários administrativos sobre o que são, a que população se destina e qual a sua finalidade, evitando confusões ou equívocos e o cumprimento integral das mesmas, eliminando assim a exclusão dos alunos e garantindo o desenvolvimento ideal de cada um.

REFERÊNCIAS

Belisário Filho, José Ferreira; Cunha, Patrícia. (2010). **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Carvalho, R. E. (2020). **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Editora Mediação.

Cruz, T. (2014). **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular.** 1. ed. Jundiaí: Paco. Editorial.

Cunha, E. (2014). **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 5. ed. RJ: Wak Ed.

Gauderer, E. C.; Praça, E. T. P. O. (2011). **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.**

Khoury, Lais Pereira. (2014). **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar.** São Paulo.

Mantoan, M.T.E. (2008). **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP.**

Mittler, Peter. (2013). **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed.

Santos, Ana Maria Tarcitano. (2008). **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar.** São Paulo: CRDA.

Schmidt, C. (Org.). (2013). **Autismo: educação e transdisciplinariedade.** Campinas, São Paulo: Papirus.

Siluk, Ana Cláudia Pavão (org.). (2012). Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, UFSM, p. 287.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS DA ESCOLA DR. JULIO MATOS 2

LA IMPORTANCIA DE LOS JUEGOS PEDAGÓGICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA – PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA DR. JULIO MATOS 2

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL GAMES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN ELEMENTARY EDUCATION – EARLY YEARS OF DR. JULIO MATOS 2 SCHOOL

https://doi.org/10.5281/zenodo.18671334

Cleonilde Nascimento de Freitas Sousa[1] Denilde de Jesus Almeida Reis[2] Romysia Kassandra Rocha Fontenele[3] Roselene de Jesus Fonseca Santos[4]

RESUMO

O presente estudo busca demonstrar a importância dos jogos pedagógicos como ferramenta no processo de ensino aprendizagem dos alunos do fundamental – anos iniciais da escola Júlio Matos 2, em São José de Ribamar- MA, visto que, os jogos e o brincar são ações que estimulam ação e raciocínio mais rápido dos alunos, desenvolvendo os aspectos motores e cognitivos, além de estimular a criatividade despertando na criança cada vez mais o interesse pelo estudo. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral compreender quais são as contribuições dos jogos, como recursos pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil da referida escola. Para a construção deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo foi realizada com os alunos do fundamental – anos iniciais, da turma do 2º ano de 2023, do turno matutino. O propósito da pesquisa bibliográfica foi coletar informações e dados sobre a temática para serem descritos na construção da pesquisa. A hipótese adotada era que os jogos é uma importante metodologia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, sendo utilizados de diversas formas e no desenvolvimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, além de contribuir para a inclusão social e melhoria da saúde.

Palavras – chave: Jogos pedagógicos, Fundamental, Escola Júlio Matos 2

[1] MBA em Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias. E-mail: cleonilde.78@outlook.com

[2] MBA em Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias. E-mail: reisdenilde790@gmail.com

[3] MBA em Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias. E-mail: romysiak@gmail.com

[4] MBA em Alfabetização e Letramento e Novas Tecnologias. E-mail: rosecrissantos12@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio busca demostrar la importancia de los juegos pedagógicos como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de educación primaria – primeros años de la Escuela Júlio Matos 2, en São José de Ribamar–MA, considerando que los juegos y el acto de jugar son acciones que estimulan una respuesta y un razonamiento más rápidos en los estudiantes, desarrollando los aspectos motores y cognitivos, además de fomentar la creatividad y despertar en el niño un interés cada vez mayor por el estudio. Así, la investigación tiene como objetivo general comprender cuáles son las contribuciones de los juegos, como recursos pedagógicos, al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil de la mencionada escuela. Para la elaboración de este artículo, realizamos una investigación bibliográfica y de campo. La investigación de campo se llevó a cabo con los alumnos de educación primaria – primeros años, del grupo de 2.º grado del año 2023, en el turno matutino. El propósito de la investigación bibliográfica fue recopilar información y datos sobre la temática para describirlos en la construcción del estudio. La hipótesis adoptada fue que los juegos constituyen una metodología importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil, siendo utilizados de diversas formas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas implementadas por las docentes, además de contribuir a la inclusión social y a la mejora de la salud.

Palabras-llave: Juegos pedagógicos, Fundamental, Escuela Julio de Matos 2

ABSTRACT

The present study seeks to demonstrate the importance of pedagogical games as a tool in the teaching- learning process of students of the fundamental of the Júlio Matos school in São José de Ribamar- MA, since games and playing are actions that encourage students to act and reason faster, thus developing motor and cognitive aspects, in addition to stimulating creativity, awakening in the child more and more interest in studying. Given this context, the general objective of the research is to understand what are the contributions of games as pedagogical resources for the teaching-learning process of students in Early Childhood Education at Júlio Matos 2 school, for the construction of the work, the methodology used was a bibliographical and from the field, where the data collected starts from an investigation with the students of the fundamental of the 2nd year class of the teaching institute of the morning shift of 2023, with the purpose of collecting information and data on the subject to be described in the construction of the research. In the end, it is concluded that games are an important methodology for the teaching- learning process of Early Childhood Education students, since they can be used in different ways and thus improving the development of pedagogical practices to be developed by teachers, in addition to contributes to social inclusion and improved health.

Keywords: Pedagogical games, Elementary minor, Júlio Matos School 2

1. INTRODUÇÃO

O lúdico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e formação da criança, pois, os jogos e as brincadeiras pedagógicas estimulam e favorecem em diversos aspectos os alunos, como: confiança, imaginação, viver em grupo, respeitar as regras;

melhora o raciocínio, desperta a curiosidade e a criatividade, aspectos essenciais no contexto educacional infantil. Os jogos são ferramentas pedagógicas que dispõem de vários recursos educativos e podem ser aplicados em várias metodologias para obter um melhor resultado na aprendizagem dos alunos. Diante disso, o estudo visa averiguar a importância dos jogos pedagógicos no processo educativo dos alunos do fundamental – anos iniciais, nos aspectos teóricos-metodológicos, para um aprendizado eficiente.

A temática foi escolhida porque é um assunto atual e de interesse de toda sociedade e porque, como docente no ensino fundamental, percebe-se que os alunos têm maior participação e interesse nas aulas quando realizadas com os jogos, resultando em desempenho escolar mais bem desenvolvido nos aspectos cognitivo e motor.

Através das atividades lúdicas pedagógicas as crianças melhoram seu raciocínio, despertam maior interesse pelas atividades escolares, tem um melhor convívio social. Contudo, os jogos não podem ser vistos apenas como um brincar por brincar, mas, como uma ferramenta pedagógica, uma metodologia educativa eficiente no processo de educação das crianças.

No contexto social, a relevância da pesquisa está em contribuir para uma reflexão crítica da importância dos jogos no processo de formação dos alunos do fundamental – anos iniciais, pois, os jogos contribuem diretamente para o desenvolvimento das crianças, também no que se refere a questões relacionadas à convivência e à colaboração. São estimuladas práticas que visam respeitar regras e viver socialmente como cidadão.

Este trabalho de pesquisa e sistematização tem como objetivo demonstrar as contribuições dos jogos como recursos pedagógicos para o processo ensino- aprendizagem dos alunos do ensino fundamental – anos iniciais na Escola Júlio Matos 2.

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, com pesquisa de campo realizada em escola municipal da cidade de São José de Ribamar, no Bairro J. Lima. Os dados foram coletados através de visitas técnicas, onde foram realizados diálogos com gestoras, professoras e alunos; também foi aplicado questionário para coleta de dados e informações sobre a temática. Com essas informações foram construidos gráficos para facilitar a leitura das evidências tornando os dados mais compreensíveis. Os dados foram analisados à luz da literatura bibliográfica consultada. Os artigos lidos e consultados foram pesquisados em bibliotecas com acervos físicos e pelo SCIELO - Artigos - Google Acadêmico.

2. O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Segundo Silva (2019), a aprendizagem é bem complexa, visto que engloba vários fatores e processos pelos quais existem diversos conceitos de temas específicos, como matemática, português e desenho; essa dificuldade é maior na educação infantil, pois é começo de tudo. Sendo a primeira etapa vivida pela criança longe da família da criança.

Esse período é uma etapa da educação destinada ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, é a primeira fase de um processo muito importante onde começa todo processo de aprendizagem. Nessa etapa, é essencial o trabalho com a linguagem escrita e a linguagem oral das crianças, adotando metodologia adequada no processo de ensino-aprendizagem para uma educação inclusiva de qualidade, em que os professores se preocupem em trabalhar todos os aspectos do aluno, tanto no campo físico como no campo do cognitivo, tornando o processo de aprendizagem da criança mais fácil (CARDOSO,2012).

A Educação no fundamental – anos iniciais, anos iniciais, deve ter um planejamento pedagógico bem definido com profissionais qualificados, para que assim os alunos tenham um aprendizado eficaz, de suma importância para o desenvolvimento do seu cognitivo. Para Cardoso (2012) as crianças de 8 anos que entram em contato com o universo lúdico dos jogos, tem um aprendizado de forma prazerosa, sem serem obrigadas a participarem mecanicamente, pois elas participam de livre espontânea vontade porque gostam de brincar, de jogar, de se divertir. Essa inserção da criança no universo dos jogos pedagógicos desde cedo aumenta seu desenvolvimento cognitivo, desenvolvendo a interação, a interpretação e a compreensão.

3. OS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A educação de crianças de 7 e 8 anos é uma etapa que necessita de muita atenção por parte das escolas, dos professores, dos pais para que se garanta um desenvolvimento saudável e eficaz do aluno, visto que nesta etapa as crianças ainda não compreendem a importância do estudo e são mais atraídas pelas brincadeiras e jogos. Assim, é importante aproveitar esses interesses delas pelo lúdico para que o professor desenvolva atividades pedagógicas com jogos e assim melhore o desenvolvimento motor e cognitivo da criança (DIAS, 2013).

Neste contexto, a atividade lúdica é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois, ela é indispensável para a formação do ser humano, para construção, desenvolvimento e compreensão dos conhecimentos sobre si e sobre a realidade. Isso, porque através do lúdico, os alunos constroem relações socio afetivas, desenvolvem o raciocínio lógico, despertam curiosidade, e se interessam mais pela escola (COLLA, 2019).

Os jogos são assim de extrema relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da alfabetização, desencadeiam várias vantagens que possibilitam um melhor aprendizado, um maior interesse dos alunos pelas atividades escolares. Contudo, é necessário que as escolas proporcionem um espaço adequado para as práticas pedagógicas com jogos, onde a criança se sinta à vontade para desenvolver suas atividades. É salutar que durante as atividades pedagógicas sejam criadas situações nas quais os alunos tenham a oportunidade de vivenciar o lúdico de maneira prazerosa e espontânea. (ALMEIDA, 2017)

Para Colla (2019), é de suma importância que através das atividades lúdicas, ou seja, dos jogos e brincadeiras sejam observadas as potencialidades de cada criança e para

que isso ocorra, é necessário que os espaços proporcionem as condições adequadas. No brincar a criança vai construindo sua personalidade e aprendendo a lidar com o mundo (KAAM, 2013).

Para Carneiro (2012) os jogos são ótimas atividades educativas para o processo de aprendizagem dos alunos na educação dos anos iniciais do fundamental e cabe às professoras criarem práticas pedagógicas cotidianas para serem aplicadas constantemente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É salutar que as professoras utilizem jogos como facilitadores da aprendizagem, devido ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem, possibilitando que os alunos dessa etapa aprendam de forma prazerosa e significativa.

Contudo, é interessante frisar que, se os jogos não forem utilizados com metodologia correta e objetivos específicos não contribuirá para o desenvolvimento escolar da criança e consequentemente perderá a função desejada, portanto, na prática dos jogos devem ser observados sua finalidade e como vai ser realizado para que os alunos aprendam com eles, contendo um direcionamento pedagógico para que as crianças possam vivenciar as mais variadas possibilidades que eles podem proporcionar no processo educativo e de se reconhecer (KISHIMOTO, 2012).

3.1 OS JOGOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As atividades lúdicas vêm cada vez mais ganhando espaço no processo de aprendizagem no ensino fundamental, pois, possibilita várias contribuições para um aprendizado mais eficaz, contudo, sua aplicação às vezes não é realizada de maneira

Sistematizada, como ferramenta pedagógica, ou seja, apenas como momento de recreação, sem finalidade especifica.

Para Cardia (2011) a atividade lúdica através dos jogos tem grandes contribuições e benefícios no processo ensino-aprendizagem, assim como também no desenvolvimento psicomotor, ou seja, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, no aperfeiçoamento das habilidades dos alunos, melhora a entender o contexto em que está inserida, interpretação, na tomada de decisão, o levantamento de hipóteses, a criatividade e a obediência às regras, quando acontecem conflitos numa competição, etc.

Nesse processo educativo, os jogos devem ser tratados como uma das atividades de prioridade no delineamento de atividades pedagógicas e deve estar presente no planejamento escolar feito pelas professoras, gestão pedagógica e coordenadores. Essa inclusão deve ter como finalidade a melhoria do aluno no processo de formação educativo e humano e para o bem-estar da saúde do aluno (FERREIRA, 2009).

3.2 O JOGO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Educação é um processo que necessita vencer muitos desafios e uma das formas é a prática pedagógica adequada à idade do aluno, pois, no caso do ensino fundamental, é preciso conhecer os alunos para poder desenvolver uma metodologia que venha ajudá-los a superar os obstáculos e dali iniciar um processo educativo eficiente. Esta observação realizada pela educadora é essencial, pois é ela a mediadora no processo educativo. (CARNEIRO, 2012).

Diante dessa realidade, a professora deve selecionar cuidadosamente os jogos a serem trabalhados, conforme a necessidade dos alunos. O material deve ser suficiente para toda turma para que todos possam participar e ninguém se sentir excluído. Nesse contexto, é importante observar quais jogos podem ser apresentado aos alunos mediante as suas dificuldades e necessidades.

4. A ESCOLA MUNICIPAL DR. JÚLIO MATOS II

A Escola Municipal Dr. Júlio Matos II, (nome consagrado em homenagem ao Gestor Municipal da unidade nos anos 1991 a 1993), situada na Rua 14, N° 07-Vila J. Lima, Zona Rural de São José de Ribamar foi fundada a partir da necessidade de implantação do Ensino Fundamental no ano de 1993, visto que, naquela época, a comunidade da Vila J. Lima não contava com a oferta dessa etapa de ensino. Entretanto, a pedidos de moradores naquela época, foi implantada a Educação Infantil e o curso Primário da Escola Comunitária do Clube de Mães, no intuito de viabilizar a continuidade dos estudos de crianças e jovens moradores da Vila J. Lima, que era de difícil acesso de transporte.

A escola funcionava com 03 salas de aula, com atendimento nos turnos matutino e vespertino, com alunos dos povoados: Vila Sarney II, Vila Flamengo, Jardim Tropical I e II, Vila São Luís e Vila Operária, todos pertencentes ao Município de São José de Ribamar. Mais tarde, com o crescimento da demanda de alunos, funcionou num espaço maior e houve melhorias no ano de 1998 no mandato do Ex-Prefeito J. Câmara, quando ampliou a demanda de alunos de 5ª à 8ª série, nos turnos matutino e vespertino.

O corpo administrativo contava apenas com a Diretora Maria da Graça - Presidente do Clube de Mães; o corpo docente era constituído por sete professoras, um vigia, três auxiliares de serviços gerais. Em maio de 2006, já na administração de Maria de Fátima Vasconcelos (gestora atuante deste o ano 1997), foi requisitada uma reforma de ampliação da escola, justificada pelo aumento da demanda de alunos que já ocupavam espaços em anexos.

A gestora foi atendida em seu requerimento, a escola foi ampliada em duas salas e passou a oferecer o ensino fundamental completo, em regime de Escola Municipal, após ter sofrido um processo de transição de Unidade Escolar para Escola Municipal, no ano de 2005. Em 2009, houve novamente um aumento na demanda de alunos, sendo necessárias

novas ampliações, e a Escola por falta de espaço físico teve de desmembrar o Ensino Fundamental – anos finais, tendo sido construída uma nova escola vizinha a essa Unidade de Ensino (E. M. São José de Ribamar), para atender aos alunos do 6º ao 9º ano e a E. M. Dr. Júlio Matos II, com oferta do 1º ao 5º ano.

A escola faz parte da Rede Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de São José de Ribamar, administrada pela Secretaria Municipal de Educação e financeiramente a escola é mantida com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conta ainda com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento na Escola (PDE), recursos esses administrados pelo Conselho Escolar. Segue a BNCC e a proposta curricular adotada nas Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Atualmente, a Escola Municipal Dr. Júlio Matos II, está localizada na Rua 14, N° 07 na comunidade J. Lima, bairro da Zona Rural, do município de São José de Ribamar, município constituinte da Região Metropolitana de São Luís, capital do estado do Maranhão. A cidade de São José de Ribamar fica aproximadamente a 32 km de São Luís, tendo acesso através da MA-204; o bairro J. Lima localiza-se a leste da Baía de São José, e tem como bairros circunvizinhos: Vila Sarney II, Vila Flamengo, Jardim Tropical I e II.

5. RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL DR. JULIO MATOS II

A presente pesquisa abordou a temática da importância pedagógica dos jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem para os alunos do ensino fundamental, visto que através dos jogos, o aluno desenvolve melhor seu potencial intelectual, sua coordenação motora, estimula a leitura, melhora o raciocínio e a convivência social e outros saberes potencializando aspectos cognitivos. Para obtenção dos resultados do estudo foram abordadas as práticas pedagógicas utilizadas por duas professoras no processo de alfabetização dos alunos.

Foi aplicado questionário estruturado dirigido a 15 pais, 15 alunos e às duas docentes que utilizam da prática pedagógica dos jogos na Escola Júlio Matos 2, no município de São José de Ribamar, Estado do Maranhão. O estudo foi realizado no período de março a maio de 2023, e o público em estudo foi constituído por crianças de 7 e 8 anos de idade do 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Diante das observações e das respostas obtidas nos questionários observou-se que é de extrema importância as atividades lúdicas desenvolvidas na escola, pelas professoras, mas, especialmente os jogos educativos. As professoras afirmam que desenvolveram práticas de atividades por meio dos jogos e que essa prática vem aumentado positivamente o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado das crianças.

Através dos jogos, o aprendiz estreita seus laços com a realidade, além de aprender regras e comandos desenvolvendo o raciocínio lógico e um melhor senso crítico

da sua realidade, levando a compreender os objetos e propostas dos jogos. Todo esse aprendizado da criança, através dos jogos, somente é possível quando é realizado com a metodologia e objetivos corretos. Percebeu-se que as crianças que tiveram contato com os jogos educativos melhoraram os seus resultados nas avaliações, tendo alcançado uma melhor interação social e um melhor desenvolvimento cognitivo.

Neste processo de aprendizagem, é essencial que a professora desenvolva práticas pedagógicas por meio dos jogos, para que assim possa atrair e motivar os alunos para as atividades escolares. A pesquisa apontou que os jogos são recursos pedagógicos interessantes para o desenvolvimento dos alunos, devido às suas diversas aplicabilidades no ambiente escolar. Diante disso, foi realizada a pesquisa complementar, bibliográfica, para demonstrar a partir da literatura sobre a educação em relação ao tema, a importância dessa atividade para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa de campo, primeiramente houve visitas na escola para conhecer o ambiente escolar, conhecer e dialogar com a gestora, professores e alunos. Foi feito um questionário com perguntas direcionadas aos alunos, professores, mães e coordenação pedagógica. Após o resultado fez-se a discussão dos dados através de gráficos para uma melhor compreensão. Na entrevista com as professoras, foram feitas perguntas sobre o gosto dos alunos pelos jogos como atividade pedagógica.

As professoras responderam que 80% dos alunos gostam dos jogos como ferramenta pedagógica, 20% não gosta pela falta de costume ou desconhecimento dessa atividade pedagógica.

Gráfico 1 - Variáveis relacionadas ao gosto dos alunos pelos como atividade pedagógica



Fonte: autores, 2023

A resposta descrita pelas professoras encontra fundamentos na literatura, pois, conforme Almeida (2017), a prática metodológica através dos jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental – anos iniciais é mais atrativa, devido as brincadeiras com jogos serem mais frequentes na vida dos alunos. Dessa maneira, as

práticas pedagógicas por meio desse método despertam nos alunos mais interesses em participarem das atividades escolares, melhorando o raciocínio e convívio social.

Perguntado às professoras se os alunos tiveram melhora no desempenho escolar por meio de atividades realizadas através dos jogos pedagógicos, as docentes responderam que 75% da turma teve um desempenho escolar melhor, tanto no aspecto cognitivo como comportamental e 25% não obtive melhora significativa no seu rendimento escolar, mas, melhoraram seu comportamento, demonstraram mais interesse pelas aulas e participaram mais das atividades.

Gráfico 2 - Variáveis relacionadas ao desempenho escolar através dos jogos pedagógicos



Fonte: autores, 2023

Conforme Fantin (2017), os alunos têm um melhor desempenho escolar quando gostam da metodologia de ensino, dessa forma, as brincadeiras e os jogos tornam-se excelente recursos de aprendizagem, pois, elas fazem parte do cotidiano do aluno, diante disso, eles se interessam mais em participar das atividades escolares, aumentando o seu desempenho escolar. Para Antunes (2005), com os jogos, a criança tem um melhor desenvolvimento educacional, porque através dos jogos, ela aprende a desenvolver melhor seu raciocínio lógico, sua compreensão, sua imaginação, despertar interesse pelo novo conhecimento.

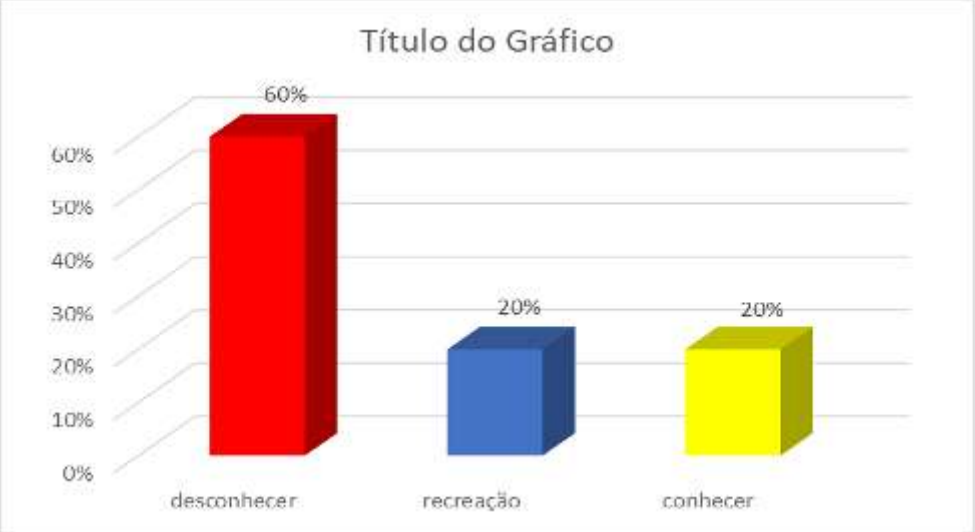
Perguntado as professoras quais os principais jogos são utilizados nas atividades pedagógicas na escola, elas responderam que os jogos mais utilizados são: o quebra cabeça, que está relacionado ao raciocínio lógico, dominó de palavras, pergunta e resposta, roleta silábica, jogos da memória (palavras e imagem), caça palavras, cruzadinhas, quebra cabeça de palavras, jogo do advinha, aprendendo os opostos, bingo de palavras, jogo do stop e material dourado.

Para Cardia (2011), a atividade pedagógica realizada através dos jogos facilita o processo de aprendizagem, tornando mais fácil a aquisição de conhecimento e de uma maneira divertida e atraente, principalmente para as crianças, pois, está conhecendo um mundo novo e os jogos educativos, fazem com que eles se sintam mais à vontade em sala de aula.

Perguntado às mães dos alunos se tinham conhecimento da importância dos jogos como atividade pedagógica no desenvolvimento da criança tanto nos aspectos do cognitivo como motor,

60% disseram desconhecer a importância dos jogos como ferramenta de desenvolvimento escolar dos alunos, 20% responderam que viam os jogos apenas como recreação escolar e que melhorava o aspecto motor, 20% responderam conhecer os jogos como instrumento de desenvolvimento escolar tanto no aspecto do cognitivo, como no aspecto motor.

Gráfico 3 - Variáveis relacionadas aos conhecimentos das mães sobre a importância dos jogos pedagógicos no desenvolvimento da criança.

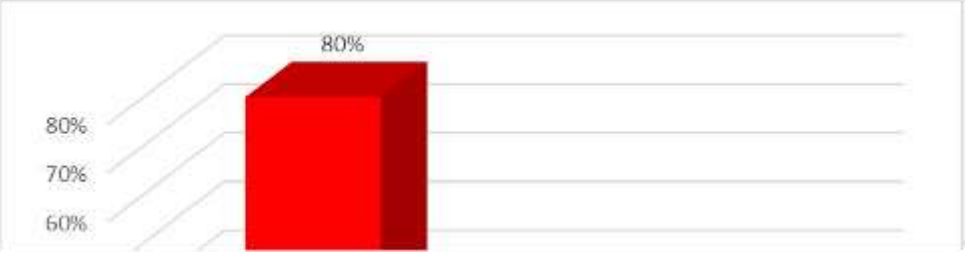


Fonte: autores, 2023

Para Kishmoto (2002), esse desconhecimento das mães sobre a importância dos jogos no desenvolvimento educacional, é porque, a maioria delas têm as brincadeiras e os jogos, apenas como diversão, não associado a prática dos jogos ao conhecimento, isso, devido a falta de esclarecimento sobre as atividades lúdicas e seu papel essencial para o desenvolvimento da criança.

Perguntado aos alunos se gostavam mais das práticas pedagógicas com jogos como ferramenta de aprendizagem ou o método tradicional, 80% responderam que gostam mais dos jogos como ferramenta no processo ensino-aprendizagem, relataram que o ensino fica mais atrativo, que eles gostam e com isso participam mais, que aprende com mais facilidade. Contudo, 20% responderam preferir a prática tradicional, isso porque não praticam jogos frequentemente.

Gráfico 4 - Variáveis relacionadas ao gosto dos alunos pelo método lúdico ao tradicional



Fonte: autores, 2023

Para Almeida (2017), a realização de atividades pedagógicas através dos jogos favorece a autoestima das crianças, desperta o interesse dela, cria um ambiente favorável a participação da maioria, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e divertido e com um melhor aprendizado. Ao praticar as atividades lúdicas dentro da sala de aula, como os jogos, o professor pode construir métodos educativos que melhorem o desenvolvimento das crianças, tanto de maneira coletiva ou individual, pois, a sala de aula é um ambiente para adquirir e compartilhar conhecimento, sendo também é um local de brincadeiras educativas.

Mediante a abordagem e conforme os resultados vistos, pode-se constatar que a os jogos pedagógicos têm grande importância para o processo de ensino-aprendizagem na educação do fundamental – anos iniciais (FANTIN, 2017). Para Kaam (2013), os jogos é uma metodologia que devido seu caráter lúdico desperta nas crianças o interesse de participar das atividades escolares, desenvolvendo seu potencial motor e cognitivo.

Já Para Kishimoto (2012), a criança quando pratica atividade escolar através dos jogos pedagógicos se sente mais à vontade, melhora a vivência em grupo, pois, aprende a respeitar regras, melhora sua linha de raciocínio, ganha autonomia no pensar, aprende a organizar melhor seu campo perceptivo e ideias, a integração social dinâmica, fortalece a união e alegria no grupo que pertence.

Contudo, conforme Almeida (2009), os jogos precisam ser direcionados de forma pedagógica, com a finalidade de um aprendizado escolar, ou seja, estar associado à aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo e motor, pois, se assim não for direcionado, os jogos serão apenas uma recreação sem contribuição no desenvolvimento escolar. Precisam ser planejados, fazer parte da metodologia definida pela escola ou pelo professor, com direcionamento.

Para Almeida (2017), o lúdico, ou seja, os jogos e brincadeiras devem ter um valor social, educativo e afetivo. Pois, dessa maneira, tornam o processo de aprendizagem mais atrativo, visto que, o brincar é uma atividade inerente ao comportamento da criança.

Para Antunes (2005), o jogo é uma excelente ferramenta pedagógica que pode ser usada como estratégia didática antes de iniciar um novo conteúdo, com o objetivo de

despertar o interesse das crianças, e dessa forma, se torna mais familiarizado com novo conhecimento, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Reforçando esse raciocínio Kishimoto (2012) afirma que os jogos têm caráter de enriquecer as atividades pedagógicas escolares, através deles, os alunos se sentem mais confiantes e estimulados para participar do processo educativo. Nesse sentido, é de suma importância perceber a necessidades da prática dos jogos no planejamento escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa foi possível demonstrar a importância dos jogos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do fundamental – anos iniciais, a importância da formação especializada das professoras para a aplicabilidade de métodos educacionais através dos jogos para o desenvolvimento do cognitivo e motor dos discentes. Pode-se notar que os jogos são excelentes ferramentas pedagógicas no desenvolvimento do cognitivo das crianças, sendo um recurso de incentivo às práticas educacionais.

No tocante aos jogos como metodologia de ensino, observou-se que eles têm grande contribuição para o desenvolvimento educacional da criança no processo de aquisição de conhecimento, na melhoria do raciocínio lógico, no respeito às regras, na melhoria da convivência social e motor, instiga a produção de novos conhecimentos, desenvolve a criatividade, a oralidade, a imaginação, e principalmente o gosto pela aula. Contudo, para que os jogos tenham toda essa contribuição educacional, é preciso que as professoras utilizem metodologias diversificadas e criativas, e sempre mantendo contato com a família nesse processo de educação.

Quanto ao objetivo da pesquisa, este foi alcançado, pois, foram descritas as contribuições dos jogos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, tanto no aspecto cognitivo como motor, além da contribuição para o convívio social. Sendo uma excelente metodologia a ser aplicada para o processo educacional, visto que, eles possibilitam um melhor caminho ao aprendizado.

Diante deste contexto, sugere-se que outros estudos sejam realizados sobre o tema, de maneira a possibilitar com maior exatidão a realidade da importância dos jogos como recurso pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem no fundamental – anos iniciais. Portanto, diante das confirmações e observações expostas nesta pesquisa, é possível afirmar que os jogos se revelam uma importante ferramenta para o processo de formação e desenvolvimento educacional e para a garantia do aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo, SP: Loyola, 2009.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança, o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Maria Luciane; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola.** Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em:

<https://nupedoc.páginas.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf> Acesso em: 14 jul. 2023.

ANTUNES C. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências:** Os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus. 2005.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil:** ludicidade, história de vida e formação inicial / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. – 2009

BORDIGNON, C. G. J.; CAMARGO, B. G. **Ludicidade e educação:** uma parceria que contribui para a aprendizagem. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. v.1 Paraná, 2013.

CARDIA, J. P. **A Importância da Presença do Lúdico e da Brincadeira nas Séries Iniciais:** Um Relato de Pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n.9, p. 1- 14, jul./ dez. 2011

CARNEIRO, Carla Roberta TEIXEIRA.2012. **A Percepção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial.** M estrado. Disponível em: http:// comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2596/1/CarlaCarneiro.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil.** São Paulo: Editora Anzol, 2012.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.,** Brasília, v. 100, n. 254,p.111126,jan./abr.2019.Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n254/2176-6681-rbeped-100-254-11.pdf>Acesso em: 10 jul. 2023

DIAS, E. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Revista Educação e Linguagem** – Artigos. Vol. 7, n º 1, 2013. Disponível em: http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266. Acesso em: 10/05/2023

FANTIN, Monica; MULLER, Juliana. **As crianças, o brincar e as tecnologias.** In: SCHLINDWEIN, Maria Luciane; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em:

<https://nupedoc.páginas.ufsc.br/files/2017/10/A-CRIAN%C3%87A-E-O-BRINCAR-Ebook.pdf> Acesso em: 14 jul. 2023

FERREIRA, L.S. **A construção do Projeto Político Pedagógico. Material Didático.** Santa Maria, 2009, UFSM.

KAAM, D. S. RUBIO, J. A. S. **A Importância do Jogo na Prática Psicopedagógica.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-12. 2013.

KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cengage Learning,** 2012SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SILVA, Francisco Sousa da; SILVA, Cristina Sousa da; ALENCAR, Deusilene da Silva; AMORIM, Maika Rodrigues. As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. **Educação no Século XXI Infantil, Média, Tecnologia.** 1. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019. Disponível em: <https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume-no-seculoXXI-vol/13.pdf. acesso. 18 jul. 2023

EVENTOS DE ESPORTE EDUCACIONAL EM REDES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADAS DO BRINCAR AO JOGAR EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

EVENTOS DE DEPORTE EDUCATIVO EN REDES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN – LA EXPERIENCIA DE LAS OLIMPIADAS DEL JUGAR AL COMPETIR EN SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

EDUCATIONAL SPORTS EVENTS IN MUNICIPAL EDUCATION NETWORKS – THE EXPERIENCE OF THE OLYMPICS FROM PLAYING TO COMPETING IN SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

https://doi.org/10.5281/zenodo.18705224

Marianne Sousa Serra[1]

RESUMO

Este artigo trata da experiência realizada pelo Formação Centro de Apoio à Educação Básica (Instituto Formação), através da Incubadora de Esporte e Cidadania e pela Secretaria de Educação de São José de Ribamar, através da Secretaria Adjunta de Ensino, Departamento de Ensino e da coordenação do componente de Educação Física, no ano de 2022. O objetivo do evento foi experimentar algumas atividades de esporte educacional com o objetivo de se construir propostas para as escolas municipais. Um grupo de professores do município estava elaborando essas propostas. O evento foi coordenado por esse grupo e pela Incubadora de Esporte e Cidadania do Instituto Formação.

Palavras-chaves: Educação Física - BNCC - Esporte Educacional - Evento Esportivo

RESUMEN

Este artículo aborda la experiencia realizada por el Centro de Apoyo a la Educación Básica Formación (Instituto Formação), a través de la Incubadora de Deporte y Ciudadanía, y por la Secretaría de Educación de São José de Ribamar, por medio de la Secretaría Adjunta de Enseñanza, el Departamento de Enseñanza y la coordinación del componente de Educación Física, en el año 2022. El objetivo del evento fue poner en práctica algunas actividades de deporte educativo con la finalidad de construir propuestas para las escuelas municipales. Un grupo de docentes del municipio estaba elaborando dichas propuestas. El evento fue coordinado por este grupo y por la Incubadora de Deporte y Ciudadanía del Instituto Formação.

Palabras clave: Educación Física - BNCC - Deporte Educativo - Evento Deportivo

[1]Mestranda em Educação. E-mail: marianneserra1@gmail.com:

ABSTRACT

This article deals with the experience carried out by the Formação Centro de Apoio à Educação Básica, through the Sports and Citizenship Incubator, and the Department of Education of São José de Ribamar, through the Assistant Secretary of Education and the coordination of the Physical Education component, in 2022. The objective of the event was to experiment with some educational sports activities with the aim of building proposals for municipal schools. A group of teachers from the municipality was developing these proposals.

Keywords: Physical Education - BNCC - Educational Sport - Sports Event

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Olimpíadas do Brincar ao Jogar foi concebido em 2015, no contexto de discussão das Olimpíadas realizada no Brasil. Esse projeto é de autoria do Formação Centro de Apoio à Educação Básica, uma organização não-governamental que tem como missão “investir em pessoas que transformam realidades” (FORMAÇÃO, 2022) e, segundo seu fluxograma institucional, opera com uma diretoria colegiada (administrativa, financeira, operações), incubadoras (esporte e cidadania; artes, mídias e tecnologias; negócios produtivos); coordenação de agendas, equipe técnica (oficiais de projetos, especialistas e monitores/mediadores). (FORMAÇÃO, 2025).

O Instituto Formação no período de 2003 a 2025 desenvolveu várias tecnologias/ metodologias (Bolação, Futebol 3, Escola de Mediação, Quadra Bolação, NUCEL - Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer) e vários projetos com concepção e operação.

Atualmente, tem em execução 7 projetos de esporte educacional. Sendo 6 projetos incentivados e 1 projeto com apoio direto; realiza os eventos Corridas da Alegria, Encontros de Mediação e Festivais de Futebol de Rua ou Futebol 3; participa de 2 redes internacionais (Futebol Aprendizagem Global e Streetfootballworld/Common Goal).

A partir de 2010, quando a Incubadora de Esporte e Cidadania foi criada, todos os projetos, tecnologias e metodologias de esporte passaram a ser coordenados por essa incubadora.

Os projetos em desenvolvimento em 2025 pela incubadora são os seguintes: incentivados (Olimpíadas do Brincar ao Jogar, Pernas Pra Que Te Quero, Manobra com Educação - a rua ensina, Festival de Futebol de Mulheres, Festival de Férias, Escola de Mediação) e não-incentivados (Futebol 3).

O Projeto Olimpíadas do Brincar ao Jogar, conhecido como OBJ, já está na sexta edição. A primeira edição teve apoio direto da empresa Alumar e do Programa Criança Esperança. A partir do OBJ II, o projeto passou a ser incentivado pela Lei Federal do Esporte, patrocinado pela Vale e, atualmente, está em sua sexta edição.

É um projeto do Instituto Formação que parte da ideia que primeiro se brinca e depois se pratica o esporte mais estruturado, com suas regras definidas. Por isso, a ideia

de olimpíadas do brincar ao jogar. Além disso, associa algumas brincadeiras tradicionais com jogos profissionais existentes. Por exemplo, a brincadeira “queimado” que parece com o jogo de handebol, a brincadeira “pega bandeira”, que parece com o jogo de rugby. Acrescenta-se a essa perspectiva a intencionalidade de contribuir com o acesso às crianças de um número maior de modalidades de esporte educacional, por exemplo, que para além do famoso “quarteto” conhecido entre os professores das escolas de educação básica (Vôlei, Futebol, Handebol e Basquete) também os estudantes tenham acesso a outras modalidades como Rugby, Atletismo, Badminton, Tênis e tantas outras modalidades olímpicas, jogos populares e brincadeiras tradicionais que existem e contribuem para o desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional e de cidadania desses sujeitos de direito.

De acordo com o Plano de Trabalho do OBJ IV, o objetivo geral do projeto é “garantir práticas contínuas de brincadeiras e jogos, que contribuam com o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo de crianças e adolescentes, através do esporte, ao mesmo tempo disseminando o espírito olímpico desde cedo, fomentando práticas saudáveis e de desenvolvimento social e humano pelo esporte”. (2022)

O evento em São José de Ribamar foi realizado durante a implementação do OBJ IV, que tinha como objetivos gerais, de acordo com o plano de trabalho aprovado pela Lei de Incentivo ao Esporte:

> Oferecer aos participantes uma nova experiência esportiva, possibilitando o desenvolvimento gradual de uma conduta participativa e solidária;
> Manter os(as) participantes do projeto em local seguro, oferecendo atividades direcionadas/diversificadas, estimulando hábitos saudáveis; Contribuir para elevação de aprendizados mediante melhora no desempenho escolar;
> Colaborar para criação de vínculos e maior pertencimento dos alunos com a comunidade escolar;
> Demonstrar modelos híbridos de práticas esportivas, a partir da experiência do projeto desenvolvida em 2021, no contexto da pandemia, em que o projeto foi realizado em formato híbrido, com os Núcleos comunitários de Esporte e Lazer (NUCEL) ocorrendo virtualmente;
> Desenvolver games temáticos e contextualizados com os jogos e brincadeiras do projeto, sobretudo aquelas mais praticadas pelas comunidades maranhenses;
> Incluir nos currículos da escola esta prática de esporte educacional. (FORMAÇÃO, 2022).

Esses objetivos são observados e implementados durante a execução do projeto.

2. O ESPORTE EDUCACIONAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA - ALGUNS BREVES APONTAMENTOS

A prática esportiva, a educação para a cidadania e a cultura esportiva estão no escopo do componente Educação Física, na perspectiva do conceito de Esporte Educacional, que de acordo com a Lei Pelé (Lei 9.615/98) deve ser praticado visando a inclusão de todos ao esporte, sem peneiras e formatos seletivos, focalizando o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação cidadã e colaborativa, de modo a garantir desenvolvimento integral

que contribui para o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social dos estudantes, aprimorando habilidades motoras e valores como disciplina, respeito e solidariedade; desenvolvimento de habilidades e competências, de modo a contribuir com habilidades para o trabalho em equipe, resolução de problemas, tomada de decisão e capacidade de lidar com as frustrações; inclusão social, de modo a garantir que todos tenham acesso à prática esportiva e aos benefícios que ela proporciona, independente de sua condição social, étnica ou de gênero; formação para a cidadania, que fortalece a participação política e a importância do esporte para a promoção da saúde, do lazer e da inclusão social.

Segundo a Lei Geral do Esporte, Lei 14.191/23

> A prática esportiva é dividida em 3 (três) níveis distintos, mas integrados, e sem relação de hierarquia entre si, que compreendem:
>
> a. a formação esportiva;
>
> b. a excelência esportiva;
>
> c. o esporte para toda a vida. (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14597.htm)

O esporte educacional nas escolas, que visa a inclusão de todos nesse componente da formação integral dos sujeitos, sofre desafios como infraestrutura insuficiente, custeio com manutenção e implementos dos equipamentos existentes, recursos humanos qualificados insuficientes para atender demandas e potencialidades espalhadas por todos os territórios urbanos, periurbanos, rurais e de comunidades tradicionais do país.

Mesmo assim, o esporte é uma das áreas que continua sendo incluída em editais que financiam Organizações da Sociedade Civil, mesmo que os resultados ainda sejam aquém das demandas da população infantil, juvenil e de adultos. O brasileiro, que ama futebol, tem poucas oportunidades para brincar, antes de jogar, com os implementos e materiais de esporte como rugby, badminton, tênis, atletismo e mesmo com os jogos e as brincadeiras tradicionais como pega bandeira, queimada, pião, amarelinha, elástico e tantas outras.

O fato de se jogar a velha conhecida pelada em qualquer campo, várzea, rua, praia, quadra estruturados ou customizados desvela que o conteúdo do esporte, quando incentivado, conhecido e por isso mesmo objeto de muitos interesses e paixões é mais importante que os equipamentos já prontos.

Uma das Organizações da Sociedade Civil que aposta nos espaços customizados, denominados por ela de Núcleos Comunitários de Esporte e Lazer (NUCEL), é o Formação Centro de Apoio à Educação Básica, também conhecido como Instituto Formação ou Formação, que atua na área acadêmica, em parceria com a Formação Faculdade Integrada (FFI). Essa organização opera a sua área de esporte através da Incubadora de Esporte e Cidadania.

> Atualmente, o Formação trabalha com seis projetos incentivados pela Lei Federal do Esporte: Olimpíadas do Brincar ao Jogar, Pernas Pra Que Te Quero, Festival de Férias, Manobra com Educação, Festival de Futebol de Mulheres, Escola de

> Mediação, bem como um projeto não incentivado, Futebol 3, alcançando diretamente em torno de 30 mil estudantes espalhados em vinte e cinco municípios maranhenses e quarenta e nove núcleos. (FORMAÇÃO, 2025).

O esporte é um fenômeno sociocultural multifacetado, que reúne diferentes pessoas independente de suas características étnicas, socioeconômicas e culturais, mas no que se refere ao componente curricular, ainda falta maior determinação de um trabalho mais planejado que garanta espaços (mesmo que customizados), tempo na agenda, profissionais que conheçam o plano de aula e programas de formação continuada específicos, sobretudo para Pedagogos que trabalham na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com conteúdos curriculares do brincar ao jogar.

De acordo com RICCI et al, que realizou uma rica pesquisa sobre a temática dos eventos,

> Recomenda-se uma revisão do sistema de competições escolares para que regras que permitam uma maior participação de interessados sejam adaptadas. Assim ampliam-se as possibilidades e o compromisso de o indivíduo aprender e se transformar por meio da competição esportiva. Acrescenta-se a necessidade de momentos que promovam a reflexão sobre o potencial educativo das PEEs, seja na graduação em educação física, em cursos de formação continuada, ou em congressos técnicos prévios às competições. É preciso considerar a importância da integração entre as medidas, pois possíveis adaptações e mudanças nas regras das competições só teriam efeitos positivos se associadas a uma mudança na perspectiva do sentido da competição para os agentes envolvidos. (RICCI; OLIVEIRA; MARQUES, 2022)

É importante que os estudantes desenvolvam atividades planejadas pela escola, mas também se faz necessário o momento em que as crianças compartilham seus próprios interesses, em que as interações acontecem sem um direcionamento mais sistemático. De forma espontânea ou mesmo planejada, elas podem iniciar um movimento de troca, colaborando umas com as outras, pois através da brincadeira a criança aprende a conhecer o mundo, com as interações que vivencia no meio físico e social. E é no espaço físico que a criança estabelece relações saudáveis entre o mundo e as pessoas.

> As aulas de Educação Física se constituem num espaço de discussão e apropriação de saberes esportivos constituídos a partir da coletividade, promovendo, por meio das ações pedagógicas participativas,
> inclusivas e cooperativas, a autonomia e responsabilidade dos envolvidos no processo de experimentação e vivência prática das aulas realizadas neste estudo. Considerando o movimento como o objeto central do campo, toda e qualquer apropriação dele por meio de uma ação pedagógica planejada e estruturada, a partir dos delineamentos de uma prática sustentada na ação reflexiva, poderá ocasionar e transpor o fazer pelo fazer, possibilitando a vinculação do ser e do saber. (https://doi.org/10.22456/1982-8918.77060)

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural" (GANDINI: 1990, p. 150). Por isso, tanto os espaços da prática do esporte na agenda semanal quanto da realização de eventos precisam ser aprofundados. Neste artigo, o tema

trabalhado são os eventos.

Antes, porém, de adentrar à realização desse tema e do evento realizado para estudantes do Ensino Fundamental (regular e EJA) de São José de Ribamar, será apresentada uma breve análise sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sugestões de atividades para o componente Educação Física, de acordo com o que é proposto pelos profissionais da Incubadora de Esporte e Cidadania do Formação, nas ações realizadas ao longo da série do Projeto OBJ (I a VI).

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - COMPONENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CONEXÕES COM AS INICIATIVAS DE ESPORTE EDUCACIONAL DO INSTITUTO FORMAÇÃO

Todo conteúdo que o Pedagogo ou Professor Licenciado em Educação Física trabalha nas escolas de educação básica deve considerar a proposta curricular e pedagógica das escolas. Atualmente, a referência dos professores é a BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Neste artigo, a Proposta Curricular e o Projeto Pedagógico da Escola não serão aprofundados, mas se fará uma rápida reflexão acerca das induções que as escolas recebem com os projetos desenvolvidos pela sociedade civil, como é o caso dos projetos do Formação Centro de Apoio à Educação Básica.

Analisando documento oficial da BNCC, FURTADO E BORGES destacam uma diferença entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que não era documento normativo, mas apenas referências para Educação Infantil, Ensino Fundamental (Regular e EJA) e Ensino Médio e a BNCC, que é referência nacional para a elaboração dos currículos de escolas públicas e privadas de todos os entes federativos e, ao mesmo tempo, orienta alinhamento com outros programas e políticas "[...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação". (BRASIL, 2017a, p. 6).

A BNCC foi homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, sob o parecer do CNE nº 15/2017. A BNCC pode ser definida como um documento de caráter normativo que visa, a partir da definição de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, orientar a construção e reconstrução de currículos nas diferentes redes e sistemas de educação do Brasil (Brasil, 2017a). Na mesma direção da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a BNCC reitera a perspectiva da formação humana integral e ratifica o seu compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É com base nesses argumentos e concepção de sociedade que a BNCC utiliza a afirmação de que a garantia de aprendizagens essenciais para todos os estudantes é um ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática baseada na ideia de justiça social (Brasil, 2017a).

A Base apresenta as dez competências gerais, que se desdobram nas competências

de cada área. Todas as competências têm alguma intersecção com o componente Educação Física, mas as três últimas referem-se mais fortemente a esse conteúdo: São elas:

> Competência 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> Competência 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, P. 9-10)

As práticas corporais do Componente Educação Física são categorizadas em cinco unidades temáticas: esporte, ginásticas, danças, lutas e aventura com referenciais específicos em suas abordagens. O esporte inclui atividades esportivas como vôlei, tênis, futebol, beisebol, basquete, handebol, rugby, hóquei, luta, judô. As ginásticas contemplam condicionamento físico (aeróbica, funcional) e conscientização corporal (yoga, pilates). As danças são desde modalidades de salão (samba, forró), danças tradicionais (ciranda, carimbó) e danças contemporâneas. As lutas englobam diferentes modalidades como judô, capoeira, luta marajoara e lutas com foco em defesa e autoconhecimento. O esporte de aventura envolve práticas corporais de aventura na natureza (rapel, tirolesa, rafting) e outras atividades urbanas.

A BNCC também aborda a importância das brincadeiras e jogos tradicionais como conteúdo importante no desenvolvimento das pessoas. Esses conteúdos são estruturantes para a formação das crianças na Educação Infantil e devem constar nos programas de formação inicial e continuada dos professores que trabalham com o componente Educação Física ou os conteúdos referentes ao lúdico e às brincadeiras da Educação Infantil.

O Instituto Formação, segundo sua representante legal Lídia Fernanda da Silva Vasconcelos, desde 2003 atua com formação de professores. Sempre trabalhando com as referências curriculares dos entes federativos e propostas de formação de professores como Parâmetros Curriculares em Ação, Diretrizes Nacionais e BNCC. Nesses processos de formação de professores produziu com os docentes das Redes Públicas de educação planejamentos e material didático.

Abaixo segue um exemplo de um quadro organizador do componente Educação Física do Ensino Fundamental - anos iniciais, como se pode propor nos programas de formação de professores, inclusive os organizados pelos projetos da Incubadora de Esporte e Cidadania deste instituto. (FORMAÇÃO, 2025)

Quadro 01 - Quadro Organizador do Componente Curricular Educação Física 1º a 2º ano

1º e 2º anos			
Unidade temática	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**	**Propostas de atividades dos projetos do Instituto Formação**
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos de cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Jogos de salão ou tabuleiro. Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana das comunidades quilombolas e/ou indígenas em que estejam inseridas. Brincadeiras e jogos adaptados.	Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares no contexto comunitário e regional com base no reconhecimento das características dessas práticas Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaço de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.	Brincadeiras e jogos - Corrida de saco, pega bandeira, queimada, amarelinha gigante, jogos com elástico, tabuleiro de chão, brincadeiras cantadas, brincadeiras tradicionais como pião, peteca, pipa.
Esporte	Esporte de precisão. Esporte de marca. Esporte adaptado e inclusivo.	Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esporte de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esporte. Discutir a importância da observação das normas e das regras do esporte de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes. Refletir sobre a diversidade e a inclusão na relação com as pessoas que apresentam deficiências.	Esporte - Minicircuitos de arremessos de precisão (dardo e argolas), mini estafetas com obstáculos e marcação de tempo, jogos de boliche adaptados, estações com esporte paralímpicos, com aplicação prática da Metodologia dos 3 Tempos.
Unidade temática	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**	

ginástica	Ginástica geral	Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.	Ginástica - Apresentação de ginástica rítmica com fitas e bolas, circuito de exercícios de equilíbrio e flexibilidade, coreografias simples em grupo, atividades de alongamento coletivo com música.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional do território maranhense. Danças do contexto comunitário e regional do território maranhense.	Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	Danças - Oficina de danças populares como bumba-meu-boi, cacuriá, tambor de crioula, rodas rítmicas com palmas e cantigas, dança livre com elementos/ adereços, apresentações de grupos locais, oficina de montagem coreográfica.

Fonte: BNCC (2017 - Adaptado e em construção pelo Formação/FFI).

Quadro 02 - Quadro Organizador do Componente Curricular Educação Física - 3º a 5º ano

3º, 4º e 5º anos			
Unidade temática	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**	**Propostas de atividades dos projetos do Instituto Formação**

incadeiras e jogo	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana ou quilombolas dos povos maranhenses. Jogos e brincadeiras adaptados e inclusivo.	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. Refletir sobre a diversidade e a inclusão na relação com as pessoas que apresentam deficiências	Brincadeiras e jogos - Circuitos de jogos indígenas (como o Jogo da Onça), oficinas de construção de brinquedos populares (bilboquê, pião, vai e vem), gincanas com desafios colaborativos, releituras de brincadeiras tradicionais com variação inclusivas (como pega-pega com guizo e vendas), com aplicação prática da Metodologia dos 3 Tempos.
Esporte	Esporte de campo e taco, esporte de rede/ parede, esporte de invasão. Jogos pré-desportivos de campo e taco, rede/parede. Esporte de campo e taco, esporte de rede/parede, esporte de invasão. Esporte de tabuleiro. Esporte adaptado e inclusivo.	Experimentar e fruir diversos tipos de esporte de campo, taco, rede/ parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/ lazer). Refletir sobre a diversidade e a inclusão na relação com as pessoas que apresentam deficiências	Esporte - Minitorneios de futebol, queimada e handebol; desafios com mini-vôlei e basquete com arcos móveis; oficinas de iniciação ao rugby e badminton com explicação de regras, demonstrações e aplicação prática da Metodologia dos 3 Tempos; estações de jogos com tabuleiros ampliados

Ginástica	Ginástica Geral. Ginástica adaptada.	Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.	Ginástica - Apresentações coreografadas com elementos da ginástica geral; circuitos com colchões para saltos e giros; usos de bolas, arcos e cordas em estações para criar sequências de movimentos; dança-ginástica com temas culturais (“Eu sou guerreiro, eu sou valente..” Música de um mestre popular chamado Zé Olhinho do Bumba-meu-boi de Santa Fé).
Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades	
Danças	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana típicas do território maranhense e de sua localidade.	Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.	Danças - Rodas e oficinas de dança maranhenses; performance de dança afro-brasileira com trajes/figurinos típicos (Inspirados nos figurinos de grupos locais maranhenses como o Bloco Afro Akomabu); danças colaborativas em duplas e grupos; oficinas com criação de coreografias livres.
Lutas	Lutas no contexto comunitário e regional. Lutas de matriz indígena e africana.	Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.	Lutas - Demonstrações de capoeira, wrestling, jiu-jitsu com mestres locais; atividades de imitação de movimentos com foco no respeito ao oponente; desafios simbólicos com regras claras e mediação utilizando a Metodologia dos 3 tempos; oficinas com foco em postura e equilíbrio.

Fonte: BNCC (2017 - Adaptado e em construção pelo Formação/FFI)

4. EVENTOS INDUTORES DE PROGRAMAS E PROJETOS DE ESPORTE EDUCACIONAL - EXPERIÊNCIA DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

Existem diferentes eventos de esporte educacional realizados por escolas, redes de ensino, federações, associações e organizações da sociedade civil. Com diferentes formatos, modalidades e metodologias. Os jogos escolares, por exemplo, são eventos esportivos que envolvem a participação de escolas com equipes de diferentes modalidades numa disputa entre elas. Pode apresentar metodologias diversificadas nos diferentes entes federativos.

Os eventos realizados pelo Instituto Formação levam sempre em consideração a modalidade e o espaço onde o mesmo será realizado, com a compreensão que “mais importante que o equipamento ou o espaço para o evento é o conteúdo que chega até as crianças, adolescentes e jovens, por dentro e ou por fora da escola” (CABRAL, 2024).

Uma das estratégias do projeto é a realização dos eventos (Olimpíadas do Brincar ao Jogar). Esses eventos são organizados considerando as brincadeiras, os jogos, a inclusão e por isso o espaço sempre é pensado com muito cuidado.

Independente do espaço existente, há um componente ambiental que se soma ao social que é o da limpeza, do cuidado com o ambiente, da plástica do espaço, do acesso das pessoas que brincam, da solidariedade, da brincadeira acessível a todos respeitando aspectos como gênero, peso e condição física e mental.

Foi dessa forma que a Incubadora de Esporte e Cidadania e a coordenação de Educação Física da SEMED de São José de Ribamar se reuniram para organizar dois eventos simultâneos: a Olimpíada do Brincar ao Jogar e os Jogos da Amizade - todos na escola. As Olimpíadas tinham o conteúdo, o formato, a metodologia e os implementos; os Jogos da Amizade tinham o formato que a SEMED, naquele momento, pensava implementar e todos seus profissionais de Educação Física envolvidos.

Figura 01 - Card do Evento



Fonte: Formação 2022

Como mostra o card, o evento foi realizado no dia 10 de dezembro de 2022, mas foram dois meses de trabalho colaborativo com reuniões de construção do planejamento, mobilização das escolas e dos estudantes.

Como foi anteriormente colocado, existem eventos de esporte educacional realizados por várias instituições e aqueles que integram um conjunto grande de organizações na sua concepção, organização e realização na forma de parceria técnica e apoio, como nesse caso. A SEMED e o Instituto Formação realizaram o evento e contaram com parcerias da Formação Faculdade Integrada, Instituto Maranhão Amazônia de Ensino Superior, Mempodera, Fonseca Projetos e apoio da Fifa Foundation e da Rede Internacional Common Goal.

Os objetivos do evento foram:

> Promover práticas de esporte educacional para alunos da Rede Municipal de Educação de São José de Ribamar.
> Apresentar proposta para 2023 - 2024 de esporte educacional e de eventos de esporte para a Rede Pública de Educação de São José de Ribamar.
> Irradiar práticas de esporte para escolas públicas, mediante envolvimento de professores de Educação Física. (SEMED SJR, 2022)

O evento aconteceu na Praça da Bíblia, em São José de Ribamar, das 6 às 17 horas. Cada turno (manhã e tarde) contou com a presença de 600 estudantes e 30 profissionais. Os estudantes participantes foram das seguintes etapas da Educação Básica: 600 do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental; 500 do 6o ao 9o ano do Ensino Fundamental; 100 da EJA.

Foram instaladas 10 estações permanentes, sendo que os estudantes percorreram todas as estações. As estações instaladas foram: Skate - Bicicross - Atletismo - Badminton - Wrestling - Handebol - Basquete - Rugby - Jogos Tradicionais, Brincadeiras - Futebol. Houve ainda duas estações complementares: uma com aulão de inglês para crianças e outra com rodas de conversas sobre temas de esporte e transversais como cidadania e meio ambiente.

Na praça onde o evento foi realizado também houve planejamento de uma estação Cine Esporte - uma tenda com telão ou TV transmitindo filmes sobre esporte e imagens dos jogos.

Quadro 03 – Estações do Evento em São José de Ribamar

Estações
Futebol
Skate
Atletismo
Jogos Tradicionais
Handebol
Brincadeiras
Basquete
Bicicross
Rugby

Wrestling
Aulão de Inglês
Cine Esporte
Rodas de Conversa

Fonte: Formação, 2022

A carga horária do evento se distribuiu da seguinte forma: 6 às 8 h - organização das estações; 8 às 11h - atividades com os estudantes, nas estações organizadas; 11 às 13h30 intervalo de almoço e alinhamentos com equipes do Formação e SEMED; 13h30 às 16h30 atividades com os estudantes; 16h30 às 17h - finalização e desmontagem das instalações.

Foi um momento de bastante engajamento de profissionais da SEMED, das escolas e de familiares. A participação das famílias não foi maior porque a mobilidade para o espaço é via transporte escolar destinado aos alunos.

Nesses eventos, a Incubadora de Esporte e Cidadania planeja e garante a realização do mesmo (com materiais, implementos e equipe de profissionais) e fica como contrapartida do município suportes como tendas para organização das estações, som e hidratação/lanche.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES PRELIMINARES

O evento realizado em São José de Ribamar, pelo Instituto Formação e SEMED SJR possibilitou experimentação conjunta das equipes, foi referência não apenas na realização do evento mas nas metodologias trabalhadas, e cumpriu um objetivo complementar que era da advocacy da equipe de Educação Física da SEMED junto à Prefeitura. Um dos objetivos era a defesa da variedade de materiais nas escolas para a prática enriquecida da Educação Física, com múltiplas modalidades.

O local do evento foi previamente organizado pela Prefeitura (limpeza e manutenção do espaço) para garantir a prática do esporte seguro para os estudantes o que garantiu uma plástica bonita no posicionamento das estações trabalhadas. Uma praça, a praia, uma rua também podem ser esses eventos, pois é importante destacar que mais importante que o equipamento em si (quadra, campo, pista) são o conteúdo e a metodologia trabalhada. Nesse sentido, não precisa a SEMED, a escola ou a Prefeitura esperar ter um determinado equipamento de esporte pronto para iniciar práticas de esporte no município, mesmo as menos praticadas pela população local. O conteúdo é mais importante que o equipamento. Com o conteúdo, faz-se a advocacy pelo equipamento. Nesse sentido, mesmo que a escola não tenha uma quadra, ela pode ter um professor, bolas, redes, cones e outros insumos/implementos esportivos para iniciar a aula prática do componente Educação Física.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. A. C.; SILVA, F. M. da; LOPES, J. P. S. R.; BRAVO, G.; MELO, G. F. de. A percepção dos gestores de esporte sobre jogos escolares brasileiros. Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.55738. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55738.

BRASIL. Lei Geral do Esporte. Link: (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/ l14597.htm)

BRASIL. BNCC. 2017

CABRAL, MRM. Apontamentos sobre projetos de esporte do Formação Centro de Apoio à Educação Básica. Formação, São Luís, 2024.

FORMAÇÃO. Plano de Trabalho OBJ IV. São Luís, 2022.

FORMAÇÃO. Quadro Organizador do Componente Curricular Educação Física. São Luís, 2025. FORMAÇÃO. Fluxograma 2025. São Luís, 2025.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e133596, 2024.

RICCI, Christiano Streb; OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. O esporte no contexto escolar extracurricular: sentidos e contradições no ensino do futsal.Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e 237054, 2022

OS DESAFIOS SOCIAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

LOS DESAFÍOS SOCIALES PARA ENFRENTAR LA VIOLENCIA ESCOLAR

THE SOCIAL CHALLENGES OF ADDRESSING SCHOOL VIOLENCE

https://doi.org/10.5281/zenodo.18718542

Olímpio Cezar da Silva Neto[1] Maria Regina Martins Cabral[2]

RESUMO

A violência escolar é mais uma forma de violência que representa a desarmonia da sociedade nos dias atuais. Trata-se de um problema cada vez mais complexo no cotidiano das instituições. Por esse motivo, não se pode dialogar sobre agressão no âmbito escolar isoladamente, sem situar vínculos entre o público e o privado, entre os comportamentos coletivos e os individuais, e na oposição das configurações familiares e condições comunitárias. Ademais, é necessário fazer alusão às diferenças de gênero e vivências daqueles que agridem ou são vítimas desses ímpetos, refletindo a cultura patriarcal e os problemas nas relações interpessoais. Como todos esses fatores estão inter-relacionados, a questão da violência é um problema complexo que exige conhecer diferentes fatores para compreendê-lo e abordá-lo. Desse modo, é perceptível que a violência escolar não é um evento isolado ou distante de outros tipos de violência, mas que representa um fenômeno que urge ser estudado levando em consideração uma multiplicidade de fatores que são derivados de uma situação evolutiva envolvendo os protagonistas, suas condições de vida e suas perspectivas de futuro. Para discutir sobre o tema da violência escolar, propomos, como metodologia de pesquisa, fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto.

Palavras – chave: Violência. Escola. Bullying. Família.

[1]Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: olimpiocezar@hotmail.com

[2]Doutora em Educação pela USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

RESUMEN

La violencia escolar es una forma más de violencia que representa la desarmonía de la sociedad en la actualidad. Se trata de un problema cada vez más complejo en la vida cotidiana de las instituciones. Por este motivo, no se puede dialogar sobre la agresión en el ámbito escolar de manera aislada, sin situar los vínculos entre lo público y lo privado, entre los comportamientos colectivos e individuales, y en la oposición de las configuraciones familiares y las condiciones comunitarias. Además, es necesario hacer alusión a las diferencias de género y a las vivencias de quienes agreden o son víctimas de estos impulsos, reflejando la cultura patriarcal y los problemas en las relaciones interpersonales. Como todos estos factores están interrelacionados, la cuestión de la violencia es un problema complejo que exige conocer distintos factores para comprenderlo y abordarlo. De este modo, es evidente que la violencia escolar no es un hecho aislado ni distante de otros tipos de violencia, sino que representa un fenómeno que urge ser estudiado tomando en consideración una multiplicidad de factores derivados de una situación evolutiva que involucra a los protagonistas, sus condiciones de vida y sus perspectivas de futuro. Para discutir el tema de la violencia escolar, proponemos, como metodología de investigación, realizar una revisión bibliográfica sobre el tema.

Palabras – clave: Violéncia, Escuela, Bullying, Familia

ABSTRACT

School violence is yet another form of violence that represents the disharmony of current society. This is an increasingly complex problem in the quotidian life of educational institutes. Therefore, it is not possible to dialogue about agression in the school context educationally solely, without establishing links between the public and the private, between collective and individual behavior, and in the opposition of family configurations and community conditions. In addition, it is necessary to allude to gender differences and the experiences of those who attack or are victim of those impulses, reflecting the patriarchy and problems in interpersonal relationships. As all these factors are interrelated, the issue of violence is a complex problem that requires knowing different factors in order to understand and address it. In this way, In such wise, It is noticeable that school violence is not an isolated event or far from other types of violence, but that it represents a phenomenon that urgently needs to be throughout studied taking into account a multitude of factors that are derived from n evolutionary situation involving the protagonists, their living conditions and their prospects for the future. To discuss the theme of school violence, we propose, as a research methodology, to carry out a bibliographical review on the subject.

Keywords: Violence. School. Bullying. Family.

1. INTRODUÇÃO

A violência escolar faz parte do cotidiano das instituições de ensino. É um tema atual, que tem ganhado importância pela frequência com que ocorre, por suas consequências pessoais e sociais e representa um fenômeno cuja complexidade não pode ser analisada com uma única perspectiva, metodologia ou abordagem.

No campo da saúde, essa intolerância tem sido analisada como um problema

médico, psicológico e físico. A partir da sociologia, entende-se como um fato social que afeta a convivência no ambiente escolar e transcende a família, a comunidade e os espaços sociais. Além disso, a esfera judicial a vê como um comportamento antissocial de menores, com pouco ou nenhum ajuste, entre outros (MADEIRA, 2016). Então, para a sua análise, é necessária uma reflexão coletiva na qual seja possível visualizar os fatores que a influenciam, mas também os que a podem impedir.

A violência escolar é reflexo da decomposição da sociedade, no quadro de um Estado de direito débil, de uma estrutura socioeconómica incapaz de satisfazer as necessidades básicas da população e de uma ruptura do tecido social que desencadeia a luta por espaços alternativos de sobrevivência e reorganização sociopolítica (MADEIRA, 2016).

Não é possível falar de violência escolar de maneira isolada, sem estabelecer vínculos entre o setor público e o privado, entre comportamentos coletivos e individuais, e tendo em vista aspectos do ambiente familiar e comunitário. Faz-se imprescindível aludir às diferenças de gênero e às histórias de vida de quem agride ou é vítima de agressão, bem como levar em conta a cultura, as relações interpessoais, etc.

O objetivo deste trabalho é mostrar algumas situações de violência sociocultural, familiar e individual que podem ser fatores de risco e potencializadores da violência escolar, visto que tudo o que acontece ou não nesses contextos influencia direta ou indiretamente o ambiente escolar. Por isso, se olharmos apenas para a violência escolar, estaremos olhando apenas a ponta do iceberg de um problema muito mais amplo, onde os tipos de violência se influenciam mutuamente. É, portanto, uma questão bastante complexa.

2. A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Um dos maiores problemas enfrentados pela pesquisa sobre violência escolar tem sido a própria definição do problema. Mesmo dentro do mundo disciplinar, não tem sido possível chegar a um acordo sobre o que se entende por violência escolar e quais são suas manifestações mais características. A definição não pode ser exata, cientificamente, pois existem diferentes tipos de violência, e o que pode ser violento para uma pessoa pode não ser para outra. A noção do que são comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, ou o que constitui dano, é influenciada pela cultura e sujeita a revisão contínua, conforme os valores e as normas sociais evoluem (SCHILLING, 2015).

Para além do debate conceitual, a análise e compreensão da violência escolar tem primórdio em diferentes abordagens: das vítimas, do agressor e das testemunhas; da interação e problemas entre iguais; do contexto familiar e do cultural; da dinâmica das instituições; das consequências e dos efeitos nas pessoas, entre outros (SCHILLING, 2015).

A violência tem sido classificada de acordo com as formas em que se manifesta; as mais comuns são: violência física e verbal, direta e indireta, ativa ou passiva (quando não se presta a ajuda necessária ou se omite ações sabendo do dano que poderia ser

causado). Mas existem manifestações às quais, pelas suas características, se dá um nome particular: violência de gênero, assédio sexual, violência doméstica, bullying, assédio psicológico, violência escolar, etc. E também existem algumas formas de violência mais difundidas entre os jovens (idade em que se é estudante), como o tráfico de drogas e seus derivados, assassinatos ou lesões por acerto de contas, roubos, associações criminosas, entre outros (FALEIROS, FALEIROS 2008).

A maior parte das pesquisas sobre violência escolar centra-se, fundamentalmente, no estudo do fenômeno conhecido como bullying[3], traduzido como "violência escolar entre pares". No entanto, é apenas um dos tipos de violência interpessoal que ocorre nos estabelecimentos educativos e, embora lhe tenha sido dada maior atenção, existem também outras que por definição não se enquadrariam no bullying, mas que podem ter consequências igualmente graves, como a violência interpessoal nas escolas ou violência de gênero (entre gênero e intergênero). Por isso, pode-se afirmar que a violência escolar não é exclusivamente o bullying, mas outros tipos de violência esporádica, violência de alunos contra professores, entre professores e entre pessoas envolvidas no ambiente escolar; assim como a violência interpessoal no campo da convivência escolar, que transcende o evento isolado e esporádico para se tornar um problema escolar relevante porque afeta as estruturas sociais nas quais a atividade educativa deve ocorrer: o ensino e a aprendizagem (MADEIRA, 2016).

> A sala de aula é considerada um espaço de construção de identidades, porém, o que nela acontece é reflexo do que acontece fora, seja nas relações familiares, nas ruas, na comunidade, no país. Portanto, as inter-relações que ocorrem entre os alunos são produzidas e reproduzidas a partir das experiências prévias de cada um em relação ao mundo externo, mas também com o subjetivo do grupo (MADEIRA, 2016, p. 34).

É uma pena que quanto mais se convive com a violência, mais se aprende a tolerá-la e até a vê-la como algo natural. Cunha, Weber e Steiner (2009) advertem que quando a violência passa a fazer parte do ambiente, diminui a possibilidade de reconhecê-la e, portanto, é introjetada por quem a vivencia como algo natural; para adverti-la, é preciso que aumente, só é reconhecida em sua nova expressão porque o resto já faz parte do que é dado e, pelo que é dado, ninguém se surpreende.

Em vista disso, não é de estranhar que todos os dias os noticiários noticiem casos de violência em diferentes partes do país. De maneira análoga, a violência é vivida em todos os lugares e a violência escolar, em especial, é um reflexo do que é vivenciado ordinariamente, uma ponte entre o poder e a humilhação.

---

[3] Um dos critérios mais utilizados para diferenciar violência e bullying é a frequência com que ocorre: a violência escolar acontece "alguma vez" e o bullying acontece com frequência. Nas palavras de Aquino (2017), a diferença reside no fato de que o bullying ocorre de forma repetitiva, sistemática e com a intenção de causar dano ou prejudicar alguém mais fraco; enquanto a violência escolar tende a ser eventos esporádicos, mas com as mesmas consequências.

3. FATORES QUE PODEM CONTRIBUIR COM A FREQUÊNCIA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar ocorre com maior frequência entre alunos-alunos e professores-alunos, embora também possa ocorrer entre alunos-professores e professores-professores. Para analisar o problema a partir de uma abordagem mais ampla, pode-se utilizar a perspectiva ecológica, que trata das condições de risco e proteção nos níveis complexos da interação indivíduo-ambiente, a partir da qual a prevenção pode ser desenhada com atividades para melhorar tanto o ambiente quanto sua representação, e as possibilidades que os alunos têm, incluindo os ambientes onde passam suas vidas (escola, família, lazer etc.), as conexões entre esses ambientes, a mídia e o conjunto de crenças e estruturas da sociedade. Existem diferentes níveis em que a violência faz parte da vida cotidiana, tanto nas relações sociais em contextos microssociais quanto macrossociais (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2013).

Faleiros e Faleiros (2008) apontam que a violência contra a mulher ocorre no âmbito do casal, família, trabalho e escola; e a violência emocional é a que mais se registra no casamento, na família e em terceiro lugar na escola. A violência física se manifesta primeiro no casamento e depois na escola, situação que ocorre da mesma forma para a violência sexual.

> É em meio a este contexto que professores, estudantes, famílias e demais protagonistas da educação trabalham para avançar no desenvolvimento do processo educacional, na esperança de construir um futuro melhor. Diante disso, a violência, seja na comunidade, na família ou na escola, deve ser enfrentada em todas as suas formas. Um primeiro passo é reconhecer sua existência, buscando os contextos e situações em que a violência possa estar “escondida” ou silenciada. A partir desse primeiro passo, que é possivelmente o mais difícil, a escola pode pensar em estratégias efetivas de intervenção e prevenção (FALEIROS, FALEIROS 2008, p.35).

A violência no ambiente escolar é um problema sério, na qual intercedem outros tipos de violência, em outras áreas, e podem ocorrer simultaneamente.

Este é um exemplo dos tipos de violência que ocorrem em diferentes áreas da vida, embora se deva referir que não são exclusivas, uma pessoa pode sofrer todos os tipos de violência, em todas ou quase todas as áreas da sua vida. Assim, para se ter um amplo panorama da violência que é produzida e reproduzida nas escolas, é necessário conhecer alguns fatores escolares, individuais, familiares e sociais que influenciam direta ou indiretamente esse tipo de violência.

4.1. FATORES ESCOLARES

O MEC (Ministério da Educação) (2018) considera que os fatores de risco na violência que surge nas salas de aula decorrem da falta de regras e limites na instituição e

das poucas relações afetivas entre colegas, professores e gestores (BRASIL, 2018).

Os resultados obtidos sobre o bullying entre pares refletem que certas características da escola tradicional contribuem para este problema e dificultam a sua superação, tais como:

1) a tendência a minimizar a gravidade das agressões entre colegas, considerando-as inevitáveis – principalmente entre os adolescentes –, ou como problemas que devem aprender a resolver sozinhos, sem a intervenção de um adulto, para fazer-se mais forte; 2) o tratamento tradicionalmente dado à diversidade, agindo como se ela não existisse. Com base nisso, pode- se explicar que o fato de ser minoria, de ser percebido como diferente, de ter um problema ou de se destacar por uma qualidade invejada aumenta a probabilidade de ser escolhida como vítima de assédio com apelidos ou isolamento, entre outros; 3) insuficiência da resposta que a escola tradicional costuma dar quando se gera violência entre estudantes, que deixa as vítimas sem a ajuda de que precisariam para sair da situação, e que costuma ser interpretada pelos agressores como um apoio implícito (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2013).

Faleiros e Faleiros (2008) apontam até mesmo que o funcionamento satisfatório da instituição escolar se baseia na aplicação de certa violência legítima, que nada mais é do que o nome de medidas de controle e disciplina escolar.

Uma análise realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre os países membros relata que 40% dos alunos já foram vítimas de bullying, 25% receberam insultos e ameaças, 17% agrediram e 44% sofreram algum episódio de violência verbal, violência psicológica, física e através das redes sociais (BRASIL, 2018).

Outrossim, Cunha, Weber e Steiner (2009) mencionam que um maior número de alunos do ensino fundamental e médio foram vítimas de violência, em comparação com aqueles que declararam ter participado de atos violentos. Em linhas gerais, destacaram que há maior propensão à violência entre os alunos do sexo masculino (embora não exclusivamente) e mais velhos em relação ao seu grupo; sua vida escolar é irregular (repetências, notas baixas e mudanças frequentes de escola); pertencem a famílias com uma maior incidência de conflitos; seus pais estão menos conscientes do que fazem fora da escola; e não moram com nenhum dos pais ou apenas com o pai.

Cunha, Weber e Steiner (2009) destacaram que os professores que percebem mais violência fora da escola também a identificam dentro da instituição. Esta correlação entre os índices de violência permite concluir que o contexto social da escola ocupa um lugar de primordial importância na manifestação do fenômeno da violência.

Esses estudos enfatizam que a violência escolar é uma das muitas formas de violência vividas no país e que não ocorre isoladamente, mas está inter-relacionada com outros tipos de violência. Daí a necessidade de conhecer melhor o contexto sociocultural das relações interpessoais próximas e pessoais, que auxilia na compreensão da violência

na escola.

4.2. FATORES INDIVIDUAIS

Os fatores individuais, os quais são inerentes à pessoa, como sexo, características físicas, biológicas e fisiológicas ou história pessoal, influenciam o comportamento dos indivíduos e aumentam suas chances de se tornarem vítimas ou autores de atos violentos. Entre os fatores que podem ser medidos ou rastreados incluem características demográficas (idade, escolaridade, renda), transtornos mentais ou de personalidade, abuso de substâncias e histórico de comportamento agressivo ou abusivo (BRASIL, 2018).

Tanto as vítimas quanto os agressores apresentam particularidades que permitem o exercício da violência. Aquino (2017) aponta que entre as características mais frequentes observadas em alunos que praticam bullying com seus colegas, destacam-se: uma situação social negativa, embora tenham amigos que os acompanham em seu comportamento violento; uma acentuada tendência a abusar de sua força (tendem a ser fisicamente mais fortes do que os outros); são impulsivos, com poucas habilidades sociais, baixa tolerância à frustração e dificuldade em seguir regras; estabelecem relações negativas com os adultos e têm baixo rendimento, problemas que aumentam com a idade.

No caso das vítimas, Aquino (2017) explica que elas se caracterizam por uma situação social de isolamento, na qual vale a pena considerar sua baixa assertividade e dificuldade de comunicação; conduta passiva; medo da violência e manifestação de vulnerabilidade (não conseguir se defender de intimidações); ansiedade, insegurança e baixa autoestima, o que se relaciona com a tendência observada em algumas pesquisas com vítimas passivas, de se culpar por sua situação e até mesmo de negá-la.

As estatísticas nacionais registram o suicídio e as lesões autoinfligidas que levam à morte como situações características de violência. Existe um padrão que indica diferenças significativas por idade e sexo; segundo dados do IBGE (2008), das mortes por violência a nível nacional, 4,4% foram por suicídio (1,6% nas mulheres e 7,3% nos homens). Os adolescentes e jovens dos 15 aos 24 anos ocupam o primeiro lugar nos setores vulneráveis, seguidos pelos adultos e idosos, no entanto, tem sido detectado um aumento nas crianças com menos de 10 anos. Em todos os estados do país, os homens são os que mais cometem suicídio (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2013).

Sem entrar em detalhes sobre as causas do suicídio, chama a atenção o fato de haver mais homens do que mulheres, quando ficou demonstrado que a principal causa do suicídio está relacionada à depressão, sendo essa mais frequente neles. É um alerta para analisar o que acontece com os homens, quais situações de gênero estão presentes, quais fatores pessoais e culturais os levam a exercer o máximo de violência contra si mesmos.

Em relação aos homicídios, também são os homens que mais morrem por esta causa, principalmente entre os 20 e os 39 anos. Novamente, esse índice pode estar ligado às diferenças de gênero, aos estereótipos e às masculinidades, uma vez que permitem

e estimulam o exercício da violência para reforçar esses padrões comportamentais (SCHILLING, 2017).

4.3. FATORES FAMILIARES

A composição e estrutura familiar, bem como a dinâmica que nela se estabelece, influenciam a aprendizagem de comportamentos, atitudes, orientações culturais, valores, ideias e crenças nas fases iniciais da vida das crianças. É precisamente no ambiente familiar que ocorre a primeira e mais importante aquisição de padrões afetivos, de comportamento e de socialização. Na família aprende-se a reconhecer e respeitar ou não os direitos das outras pessoas, e se transmite as expectativas e comportamentos esperados para cada um dos seus membros, situações em que posteriormente se refletem no ambiente escolar (CUNHA; WEBER; STEINER, 2009).

Para algumas pessoas, o vínculo afetivo que as une com aqueles com quem convivem pode se tornar uma prisão, cujas paredes são mais difíceis de pular do que as de qualquer prisão real. Desde os primeiros anos, através de padrões de comportamento nos lares, o indivíduo aprende que a violência é uma forma rápida e eficaz de resolução de conflitos, no quadro de uma evolução histórica que a revela como um comportamento aprendido que se transmite de geração em geração, através de vias habituais como família, escola e socialização (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2013).

Vários autores apontaram que os fatores de risco familiares incluem: o número de pessoas que moram na casa; relacionamento filial pobre; estresse; desintegração familiar; baixo nível socioeconômico; violência doméstica; deficiente controle e supervisão de filhos, habilidades ineficazes em sua formação; evasão escolar; desemprego; presença de armas na casa, entre outros (LOPES NETO, SAAVEDRA, 2013).

Para Cunha, Weber e Steiner (2009), um fator importante é não estabelecer regras claras e consistentes no comportamento dos filhos, aceitando comportamentos agressivos. Além disso, se as práticas de vitimização ou abuso por parte de seus cuidadores ocorrerem em casa, haverá maior chance de a prole desenvolver comportamentos coléricos e ser sujeitado à violência em outros ambientes.

Embora os episódios esporádicos de agressão ocorram em todos os cenários da vida, um número considerável de seres humanos vive sob maus-tratos diretos ou indiretos de outros seres humanos de quem esperam receber amor, amizade ou, pelo menos, respeito e tratamento correto. Em um estudo realizado por Aquino (2017) foi demonstrado que os filhos ou filhas que mantêm um relacionamento afetivo com seus pais e mães são mais aptos socialmente.

Aquino (2017) menciona que, entre os principais antecedentes familiares de agressores, tendem a destacar-se: a ausência de uma relação afetiva calorosa e segura entre os pais, especialmente a mãe, que manifesta atitudes negativas ou pouca disponibilidade

para cuidar da criança; dificuldades em ensinar o respeito pelos limites, combinando a permissividade em face de comportamentos antissociais com o uso habitual de métodos autoritários e coercivos, recorrendo em muitos casos ao castigo corporal.

Por meio da educação familiar, devem ser garantidas à criança três condições básicas, das quais depende sua qualidade, e que contribuem para a prevenção de qualquer tipo de violência: 1) uma relação afetiva calorosa, que oferece segurança sem proteção excessiva, uma vez que a insegurança pode ser causada tanto pela falta de proteção quanto pela proteção excessiva, que transmite medo e desamparo; 2) um cuidado atento, adequado às necessidades de segurança e autonomia que mudam conforme a idade; 3) uma disciplina consistente, sem cair no autoritarismo ou na negligência, que ajuda a respeitar os limites e a estabelecer relações baseadas no respeito mútuo, a antítese da violência e do modelo de dominação- submissão em que se baseia (MADEIRA, 2016).

A violência vivenciada nas famílias de origem pode ser um gatilho para permitir, tolerar, produzir e reproduzir a violência nas relações conjugais; ou seja, aprende-se a conviver com a violência e essas situações são toleradas nas relações –sentimentais – de um casal. Quando a violência é vivenciada na família de origem, fortalece-se a existência de violência em outras esferas, como a conjugal, social e até escolar.

4.4. FATORES SOCIOCULTURAIS

É notório que fatores culturais culminam no castigo corporal de meninos e meninas e no suposto direito do marido de controlar sua esposa, haja vista que essas são práticas culturais aceitas na sociedade brasileira, onde predomina a cultura machista.

Um dos resultados mais reiterados nos estudos sobre violência é que os homens a utilizam com mais frequência e intensidade do que as mulheres, diferença que se manifesta desde a infância em qualquer contexto, inclusive escolar, e está diretamente relacionada com os estereótipos masculinos tradicionais, nos quais o valor dos homens está associado ao domínio, controle absoluto e violência (MADEIRA, 2016).

As opiniões sobre os papéis masculino e feminino também são indicadores de que os comportamentos tradicionais relacionados à divisão de gênero continuam a ser reproduzidos na sociedade brasileira. Lopes Neto e Saavedra (2013, p. 27) relatam que:

> Das mulheres com 15 anos ou mais com episódios de violência por parte do parceiro nos últimos 12 meses, 17,7% concordam que uma esposa deve obedecer ao marido ou companheiro em tudo o que ele mandar, 64% consideram que o homem deve arcar com todas as despesas familiares, 15,4% aceitam que é obrigação da mulher ter relações sexuais com o marido ou companheiro, 2% indicam que o homem tem direito de bater na mulher, 17,9% afirmam que os pais têm direito de bater nos filhos e 29,3% concordam que se houver espancamento ou abuso em casa é um assunto de família e deve permanecer.

Com esses resultados, pode-se entender o porquê de a violência continuar sendo

produzida e reproduzida não só dentro das famílias, mas também em outras esferas como a social e a escolar. Os estereótipos de gênero continuam a atribuir condições de superioridade aos homens em relação às mulheres, decidindo o que devem ou podem fazer, as encarregando das tarefas de reprodução, cuidado, e que em alguns casos, permite violência contra elas e seus filhos e filhas.

Estas situações evidenciam uma condição de violência estrutural porque existe uma estrutura social que em si é repressiva, exploradora ou alienante; muito dura ou muito negligente para o bem-estar das pessoas. Violência à qual se soma a violência cultural, um conjunto de mitos, de glórias e de traumas, ou seja, construções sociais que sustentam uma série de crenças (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2013).

A violência social que se vive no país é outro dos fatores que intervêm na violência escolar, já que atualmente existe um período de violência dentro das mesmas comunidades e nas ruas. O crime tem muitas manifestações, que podem ir desde o tráfico de drogas e crime organizado, até assaltos e roubos. Segundo Aquino (2017), entre os principais crimes estão o roubo ou assalto na rua ou transporte público e extorsão; e na maioria dos casos os homens relatam um maior número de ocorrências. Vale ressaltar que na categoria “outros crimes” o número de mulheres é maior que o de homens, e é aí que se encontram os crimes sexuais, geralmente voltados a elas.

Segundo a pesquisa nacional de vitimização e percepção da segurança pública de 2014, a população de 18 anos reconhece a ocorrência de comportamento criminoso no entorno de sua casa; entre os principais estão o consumo de álcool na rua, roubos e assaltos, uso de drogas, participação em gangues e venda de drogas (AQUINO, 2017).

Um importante segmento da população percebe o comportamento criminoso e a violência no meio social onde vive, razão pela qual existe uma situação de insegurança, a mesma que se reproduz em diferentes âmbitos, como trabalho, família ou espaços públicos. Infelizmente, a pesquisa apresentada por Aquino (2017) não pergunta sobre a incidência de atos criminosos nas escolas, porém, como ocorre no trabalho, nas empresas, na rua e na própria casa, presumivelmente ocorre da mesma forma nas instituições escolares.

O maior número de crimes ocorre na rua, no transporte e em locais públicos (AQUINO, 2017); mais uma vez é corroborado que a violência social no Brasil é grave e que, sendo as escolas espaços públicos, a violência ocorre em condições semelhantes.

5. CONCLUSÃO

Destarte, é inegável que a violência escolar não se caracteriza por um evento isolado e distante de outros tipos de violência. A violência em instituições educacionais é um fenômeno que precisa ser estudado levando em consideração uma gama de fatores derivados da culminância dos indivíduos, de suas condições de vida e suas perspectivas de futuro.

Como foi abordado nas referências apresentadas, a violência familiar, social, pessoal e escolar é recorrente. Além disso, tendo em vista que esses são os espaços onde indivíduos aprendem e apreendem comportamentos de convivência, reproduzindo a tolerância ou o exercício da violência, tal idiossincrasia que se ecoa no ambiente escolar.

Assim, para entender a violência escolar e/ou o bullying, é necessário conhecer o contexto em que as pessoas se desenvolvem ou sofreram outros tipos de violência – na sua família de origem ou na sua comunidade –, os estereótipos de gênero que seguem arraigados, entre outros fatores.

A violência escolar é reflexo do que se vive em outros espaços próximos, por isso é necessário um trabalho conjunto (profissional, pessoal, social, cultural) para criar ambientes familiares mais saudáveis.

Portanto, exige-se um Estado mais forte, onde as normas sejam postas em prática, as leis sejam respeitadas e as medidas mais eficazes. É muito importante considerar as condições de gênero, pois as desigualdades e as práticas culturais têm reproduzido situações de violência tanto para mulheres quanto para homens, mas sua concepção é diferente e, portanto, afetam cada um de maneiras variadas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar**. Ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo, Summus editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, Imprensa Oficial, 2018.

CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D.; STEINER, P. **Escala de Agressão e Vitimização entre Pares.** In: WEBER, L.N.D.; DESSEN, M. A. (Orgs.). Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege**: enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

LOPES NETO, A. S.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o Bullying:** programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2013.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Violência nas escolas:** quando a vítima é o processo pedagógico. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SCHILLING, Flávia. **Sociedade da insegurança e violência na escola.** São Paulo: Editora Moderna, 2015

A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS TECNOLÓGICOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0 NO NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL

LA EVOLUCIÓN EDUCATIVA Y SUS IMPACTOS TECNOLÓGICOS A PARTIR DE LA EDUCACIÓN 4.0 Y 5.0 EN EL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO

THE EVOLUTION OF EDUCATION AND ITS TECHNOLOGICAL IMPACTS FROM EDUCATION 4.0 AND 5.0 IN THE NEW EDUCATIONAL CONTEXT

https://doi.org/10.5281/zenodo.18725814

Regina Célia Diniz Abreu[1] Maria Regina Martins Cabral[2]

RESUMO

O processo de inserção das tecnologias como facilitador de ensino-aprendizagem é uma realidade, dessa forma, é necessário entender o caminho que a Educação no contexto tecnológico percorreu até aqui. A Educação 5.0 veio para complementar a 4.0, que além de fazer uso das tecnologias na sala de aula já consolidadas, vem com a proposta de também valorizar o bem-estar do indivíduo, ressaltando suas habilidades cognitivas e contribuindo para sua consciência socioambiental O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica realizada no decorrer dos estudos da disciplina em curso. O objetivo geral do presente estudo é estudar as transformações ocorridas no contexto educacional até chegar na Educação 5.0. Os objetivos específicos são entender os conceitos, diferenças, impactos e contribuições da Educação 4.0 e 5.0. Dessa forma, a evolução nas modalidades de ensino demonstra como é necessário repensar os processos educacionais, uma vez que o processo de ensino aprendizagem é dinâmico e precisa se adequar junto as transformações sociais e políticas de seu tempo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação 4.0. Educação 5.0. Impactos tecnológicos.

[1]Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: regina07204@gmil.com

[2] Doutora em Educação pela USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

RESUMEN

El proceso de incorporación de las tecnologías como facilitadoras de la enseñanza-aprendizaje es una realidad; de esta manera, es necesario comprender el camino que la educación, en el contexto tecnológico, ha recorrido hasta aquí. La Educación 5.0 surge para complementar la 4.0, que además de hacer uso de las tecnologías ya consolidadas en el aula, propone también valorar el bienestar del individuo, destacando sus habilidades cognitivas y contribuyendo a su conciencia socioambiental. El presente trabajo fundamenta en una investigación bibliográfica realizada a lo largo de los estudios de la asignatura en curso. El objetivo general de este estudio es analizar las transformaciones ocurridas en el contexto educativo hasta llegar a la Educación 5.0. Los objetivos específicos son comprender los conceptos, diferencias, impactos y contribuciones de la Educación 4.0 y 5.0. De este modo, la evolución en las modalidades de enseñanza demuestra la necesidad de replantear los procesos educativos, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dinámico y debe adaptarse a las transformaciones sociales y políticas de su tiempo.

Palabras clave: Educación 4.0, Educación 5.0, Impactos tecnológicos.

ABSTRACT

The process of inserting technologies as a teaching-learning facilitator is a reality, therefore, it is necessary to understand the path that Education in the technological context has taken so far. Education 5.0 came to complement 4.0, which in addition to making use of already consolidated technologies in the classroom, comes with the proposal to also value the individual's well-being, highlighting their cognitive abilities and contributing to their socio-environmental awareness. it is based on bibliographical research carried out during the studies of the discipline in progress. The general objective of the present study is to study the transformations that occurred in the educational context until reaching Education 5.0. The specific objectives are to understand the concepts, differences, impacts and contributions of Education 4.0 and 5.0. In this way, the evolution in teaching modalities demonstrates how it is necessary to rethink educational processes, since the teaching-learning process is dynamic and needs to adapt to the social and political transformations of its time.

Keywords: Education 4.0. Education 5.0. Technological impacts.

1. INTRODUÇÃO

A evolução dos contextos educacionais para o século XXI devem abarcar ambientes que possibilitem e estimulem a autonomia, a criatividade, a solidariedade, a colaboração, a investigação em forma de pesquisa, inovação, interação e a cultura do fazer e colaborar. Sendo assim, tanto o professor quanto o aluno precisam experimentar as interações formativas dos futuros cidadãos, de modo que, ao viver os cenários complexos de produção, criação, solução de problemas e intercâmbios democráticos e solidários, aprendam na prática a bondade, a verdade e a beleza (Führ, 2018).

É nesse contexto que a educação passou por diversos processos, uma vez que ela se encontra inserida no contexto de quarta revolução industrial que impacta toda a forma de expressão humana, tais como a forma de pensar, de relacionar e de agir do ser humano. O contexto social, econômico e político também estimula a criação de novos cenários e

postura dos agentes sociais para estarem inseridos na era digital e, dessa forma, adaptarem-se as novas demandas de ensino-aprendizagem (Führ, 2018).

O processo de inserção das tecnologias como facilitador de ensino-aprendizagem é uma realidade, dessa forma, é necessário entender o caminho que a Educação no contexto tecnológico percorreu até aqui. Devido aos processos de transformações que a Educação passou para se adequar as novas demandas, é imprescindível, entender suas metamorfoses, que foram a Educação 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 e 5.0.

A Educação 1.0 era voltada para o método tradicional, reproduzida de forma padronizada, sendo limitada para dentro de uma sala de aula, onde o conhecimento só era possível ser repassado através do professor, ou seja, um conhecimento verticalizado do saber (Santos, 2019). A Educação 2.0 era marcada por já possuir hardwares e sistemas operacionais (softwares) como materiais didáticos, no entanto, ainda havia resistência evolutiva, tendo como foco de ensino somente atender a necessidade da sociedade. Assim, o ensino era voltado para preparar os homens a fim de que fossem úteis e tivessem as características necessárias ao manuseio das novas tecnologias incorporadas aos processos de produção (Silva; Gasparin, 2005, p. 11).

A Educação 3.0 é um processo educativo baseado na colaboração, onde ensino ganha novos meios de realização além do presencial, ressaltando a forma híbrida, com a utilização de múltiplos recursos. A Educação 4.0 traz a um novo paradigma em que a informação se encontra na rede das redes e é acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico (Führ, 2018, p. 02). Nessa nova forma de aprendizagem, o aluno se autoinstrui, ou seja, aprende pelo esforço próprio, sem auxílio de professores ou orientadores, priorizando seu interesse para área de aprendizado de seu interesse. Já a Educação 5.0 veio para complementar a 4.0, que além de fazer uso das tecnologias na sala de aula já consolidadas, vem com a proposta de também visualizar o bem-estar do indivíduo, ressaltando suas habilidades cognitivas e contribuindo para sua consciência socioambiental (Santos, 2019).

O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica realizada no decorrer dos estudos da disciplina em curso. O objetivo geral do presente estudo é estudar as transformações ocorridas no contexto educacional até chegar na Educação 5.0. Os objetivos específicos são entender os conceitos, diferenças, impactos e contribuições da Educação 4.0 e 5.0.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0, CONCEITOS E NOVOS DESAFIOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A Educação 4.0 é assim denominada porque é um modelo pedagógico alinhado a 4ª revolução industrial, ou revolução 4.0, e nela a tecnologia é o ponto chave. Segundo

Schwab (2016), nesta fase da revolução industrial é exigido o uso produtivo das tecnologias digitais, corroborando na substituição do trabalho mental humano por inteligência artificial e outras inovações digitais. Desse modo, a Educação 4.0 cumpre os requisitos da Industria 4.0, mas ao mesmo tempo deve permitir aos alunos competências técnicas, cognitivas, sociais e emocionais imprescindíveis para a aprendizagem do século XXI (Scott, 2015).

Um dos conceitos utilizados na Educação 4.0 baseia-se no termo de learning by doing, que segundo Antunes (2017), significa aprender fazendo. A autora explica que todos aprendem coisas diferentes de maneiras diferentes por meio de experiências, projetos, testes e muita “prática”.

Diante das mudanças na educação no século XXI, fica claro que a Educação 5.0 começa a focar mais no capital humano do que na tecnologia. Assim, traz o conceito das chamadas soft skills, que são habilidades essenciais para o desenvolvimento humano. Este termo refere-se às competências socioemocionais, comportamentais e pessoais de um indivíduo, que são essencialmente a capacidade de comunicar, resolver problemas, gerir emoções, trabalhar em equipe e procurar a diversidade, a empatia e a ética. Ou seja, tudo aquilo que é inerente a cada pessoa, que não pode ser quantificado ou documentado num currículo, mas que pode ter um impacto significativo na esfera pessoal e profissional de qualquer pessoa (Felcher, 2021).

Um dos desafios da Educação 5.0 é repensar o método de ensino mais adequado, considerando sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Como já discutido, a Educação 5.0 é uma evolução da Educação 4.0, portanto coloca o papel do aluno em um lugar necessário. Para tal, é necessário romper com a “decoreba” e a repetição de conhecimento, e investir em abordagens ativas e inovadoras de atividades estruturadas de aprendizagem que promovam a teoria e a prática (Consolo, 2020).

Diante disso, a metodologia ativa é baseada em tecnologia digital que permite um aprendizado personalizado. Este é um processo complexo, mas cada vez mais necessário porque, segundo Moran (2018), existem vários modelos personalizados que procuram descobrir as motivações de cada aluno e assim mobilizá-lo para aprender os caminhos e técnicas mais adequados a cada situação. Ainda, segundo os autores, conhecer melhor os alunos, traçar seus perfis, acolhê-los, marcar pontos e aproximar-se de seus mundos são iniciativas que os ajudam a assumir desafios criativos e empreendedores.

Felcher (2022) apresenta outros elementos, além das Tecnologias Digitais, que relacionados contribuem para a Educação 5.0, são elas: inteligência artificial, metodologia ativa, ensino híbrido, inclusão, neurociência, múltiplas inteligências, avaliação e professor e estudante autor. Essas ferramentas corroboram para enfrentar os desafios e demandas da sociedade atual e, consequentemente para alcançar o objetivo da Educação 5.0 que é desenvolver competências para viver no século XXI.

2.2. DIFERENÇAS E CONSIDERAÇÕES IMPACTANTES ENTRE A EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0 MEDIANTE ESSE NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL

A diferença entre Educação 4.0 e 5.0, parte do aspecto da inclusão humana, em que as habilidades socioemocionais são também levadas em consideração e não mais apenas as habilidades técnicas. Ou seja, na Educação 4.0 o objetivo é ensinar os alunos a usar o computador ou a Internet como forma de aumentar a velocidade de aprendizado, enquanto na Educação 5.0 se parte do pressuposto que eles já saibam fazer isso, uma vez que a inserção das tecnologias e seu uso já foram consolidadas pela Educação 4.0. Dessa forma, é possível trabalhar em um contexto de aprendizado e ambientes de trabalho humano, delegando a tecnologia as tarefas braçais.

Enquanto a Educação 4.0 tem como objetivo principal incluir tecnologias dentro de sala de aula, com o objetivo de estimular os alunos a utilizarem equipamentos e ferramentas disponíveis para o ensino. Podemos citar como exemplo prático o uso de tablets para pesquisa ou anotações. Nesta ação, aprende-se a técnica. Na Educação 5.0, o objetivo já não é mais fazer com que os alunos aprendam ou utilizem as tecnologias para resolverem problemas. Mas sim, desenvolvam habilidades de criatividade e comunicação, uma vez que que as habilidades técnicas de mexer em um tablet, por exemplo, já existam. É exatamente como se agora, com a educação 5.0, os alunos avançassem de fase e partissem para habilidades mais subjetivas com o uso da tecnologia.

2.3. CONSIDERAÇÕES PESSOAIS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE, GANHOS, POSSIBILIDADES E E RESULTADOS OBTIDOS POR PROFESSORES E ALUNOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO 4.0 E 5.0.

Segundo Rahim (2021), a Educação 5.0 é uma prática recente, do ano de 2020. Dessa forma, muitos profissionais ainda desconhecem o termo e muitos ambientes de aprendizagem ainda se situam na Educação 1.0. No entanto, com o contexto das evoluções na educação, muitos professores estão dispostos a aprender e estão tomando como ferramenta as metodologias de ensino da Educação 4.0 e 5.0. Os professores tiveram como ganho a possibilidade de inserir tecnologias como smartphones, tablets e computadores para complementar suas aulas e trazer atividades mais interativas para os alunos. Hoje existe a possibilidade de ensino a distância (EaD), modalidade híbrida de ensino e tornando os educadores agentes norteadores das atividades propostas aos alunos. Estes, por sua vez, além de já nascerem em uma geração inseridos no contexto de tecnologias, ganham com a Educação 5.0 a possibilidade de desenvolverem habilidades de criação, gestão de conflitos, relacionamento interpessoal, comunicação e trabalho colaborativo, sendo esses objetos de estudo nessa modalidade de ensino.

A inserção da Educação 5.0 só tem a acrescentar no processo de ensino-

aprendizagem. Mesmo diante de um cenário recente de práticas, estas podem se tornar cada vez mais viáveis à medida que estimulam a criação de novas tecnologias, mudança interna de cultura e até mesmo a capacitação de professores para esse novo contexto.

Para os alunos os ganhos são o de possibilitar o estudante ser mais ativo, criativo, crítico e reflexivo, tendo seus interesses, dificuldades e potencialidades considerados, visando o desenvolvimento de competências para viver no século XXI. Assim, a Educação 5.0 é uma proposta de ensino que atende às necessidades dos alunos do século XXI, com base no conteúdo inovador da Inteligência Artificial e Tecnologias Digitais para fornecer aos alunos uma aprendizagem inteligente e um trabalho inteligente (Rahim, 2021).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo reflito sobre as transformações ocorridas na trajetória educacional até o momento denominado Educação 5.0. A evolução nas modalidades de ensino demonstra como é necessário repensar os processos educacionais, uma vez que o processo de ensino aprendizagem é dinâmico e precisa se adequar às transformações sociais e políticas de seu tempo. Nesse contexto, destacam-se abordagens que priorizam as tecnologias digitais como uma aliada no processo educacional, levando em consideração o desenvolvimento socioemocional do estudante. Ou seja, o último estágio tem como foco o desenvolvimento de habilidades humanas para alavancar a utilização benéfica, ética e produtiva das tecnologias em prol de todos, de uma sociedade mais humana, justa e igualitária para se viver.

REFERÊNCIAS

Antunes, J. (2017). **A Educação 4.0 já é realidade. Tecnologia Educacional,** 27. Cônsolo, . T. G. (2020). Educação 4.0: Onde vamos parar. Gestão, 4, 94-115.

Felcher, C. D. O., & Folmer, V. (2021). Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede** (ReTER), e5-01.

Felcher, C. D. O., Blanco, G. S., & Folmer, V. (2022). Educação 5.0: u**ma sistematização a partir de estudos, pesquisas e reflexões.** Research, Society and Development, 11(13).

Führ, R. C., & Haubenthal, W. R. (2018). **Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI.** Educação no Século XXI-Volume, 36, 61.

Junior, G. D. B. V., Fileni, C. H. P., Martins, G. C., de Camargo, L. B., Lima, B. N., Silio, L. F., ... & Passos, R. P. (2020). **VOCÊ ESTÁ PREPARADO PARA A EDUCAÇÃO 5.0?.**

Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida| Vol, 12(1), 2.

Moran, J. (2018). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico- prática.** Porto Alegre: Penso, 02-25.

Rahim, M. N. (2021). Post-Pandemic of Covid-19 and the Need for Transforming Education

5.0 in Afghanistan Higher Education. Utamax. Journal of Ultimate Research and Trends in Education, 3 (1), pp. 29-39.

Santos, A. E. D., Oliveira, C. A. D., & Carvalho, E. N. D. (2019). **Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional.**

Schwab, K., & Miranda, D. M. (2016). **A Quarta Revolução Industrial (Edipro)**. São Paulo.
Scott, C. L. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?

Silva, M. C. A. Gasparin, J. L. (2005). **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira.** VII seminário de estudos e pesquisas, 1, 1-20.



REVISTA PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

JULHO 2025

VOL. 01

Nº 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

