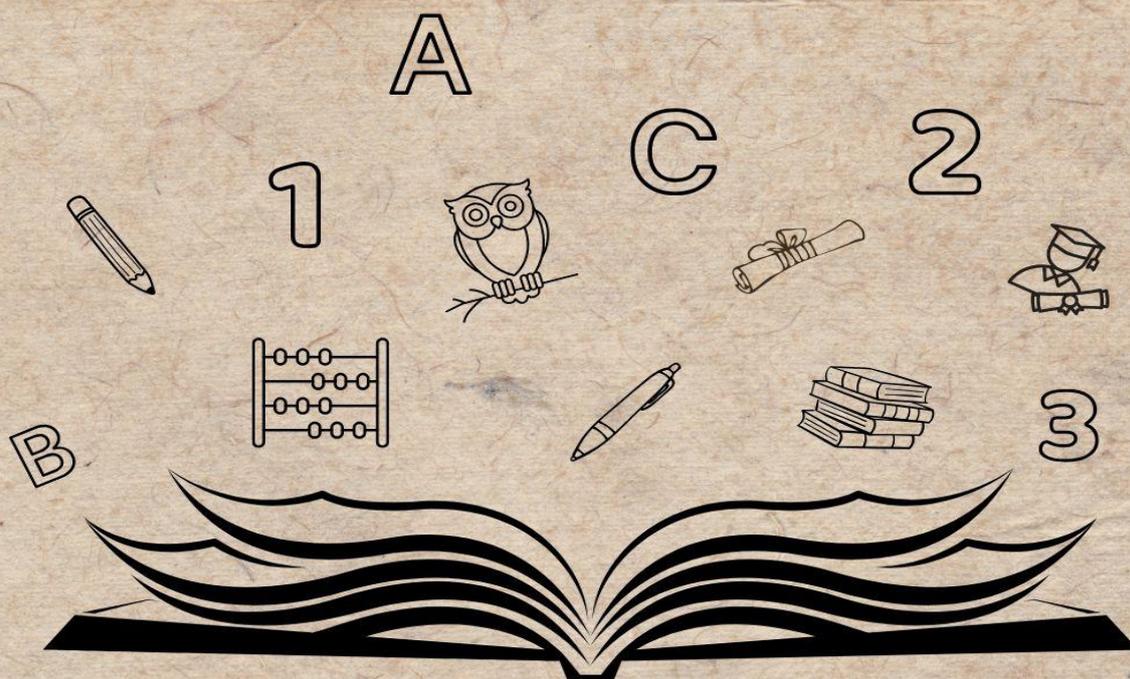




A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO GRANDE DO NORTE

ELEMENTOS BÁSICOS DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES



**NEDNALDO DANTAS DOS SANTOS
SAYONARA FERNANDES DA SILVA
MARIA TEREZA PENHA DE ARAÚJO SILVA
ELISÂNGELA RIBEIRO DE OLIVEIRA CABRAL
(ORGANIZADORES)**

A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO GRANDE DO NORTE

Elementos básicos do processo formativo de professores

1ª EDIÇÃO



Nednaldo Dantas dos Santos
Sayonara Fernandes da Silva
Maria Tereza Penha de Araújo Silva
Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral
(Organizadores)

DOI: <http://dx.doi.org/10.47538/AC-2024.40>



Ano 2025

A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO GRANDE DO NORTE

Elementos básicos do processo formativo de professores
1ª EDIÇÃO

Catálogo da publicação na fonte

A pesquisa no contexto da Educação Básica do Rio Grande do Norte: elementos básicos do processo formativo de professores/ Organização de Nednaldo Dantas dos Santos ... [et al.], organizadores. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-95-9

DOI: <http://dx.doi.org/10.47538/AC-2024.40>

1. Educação - Pesquisa - Rio Grande do Norte. 2. Formação de Professores - Rio Grande do Norte. 3. Educação Básica. I. Silva, Sayonara Fernandes da. II. Silva, Maria Tereza Penha de Araújo. III. Cabral, Elisângela Ribeiro de Oliveira.

CDU 37(813.2)

P474

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes;
Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Secretária de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer:
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro da Silva Batista
Diretora Geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy: Prof.ª Dra. Márcia Maria Alves de Assis
Coordenadora Pedagógica: Prof.ª Ma. Ilsa Fernandes de Queiróz
Coordenador Administrativo: Prof. Dr. José Paulino Filho
Comissão Organizadora do e-book: Dr. Nednaldo Dantas dos Santos; Dra. Sayonara Fernandes da Silva; Ma. Maria Tereza Penha de Araújo Silva e Ma. Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral

NOTA DOS ORGANIZADORES: Todos os textos publicados neste e-book foram reproduzidos de cópias fornecidas pelos autores. O conteúdo dos mesmos é de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os organizadores não se responsabilizam por consequências decorrentes de uso de quaisquer dados, afirmações e opiniões inexatas (ou que conduzam a erros) publicados neste e-book.



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0
Internacional (CC-BY-NC-ND)



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



PREFÁCIO

O e-book “A pesquisa no contexto da Educação Básica do Rio Grande do Norte: elementos básicos do processo formativo de professores” reúne pesquisas desenvolvidas por estudantes dos cursos da Pós-graduação *Lato Sensu* do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, sob orientação de professores dessa instituição, em um processo dialógico e de construção de saberes entre esses sujeitos. A pesquisa na pós-graduação é um elemento central para o desenvolvimento acadêmico, científico e profissional de estudantes e professores é essencial para a geração de conhecimento e inovação.

Os estudos contidos neste e-book foram desenvolvidos nos cursos de Especialização em Educação Infantil, Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Especialização em Ensino de Matemática, Especialização em Gestão de Processos Educacionais, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Especialização em Educação Ambiental e trazem discussões que se assentam na base epistemológica de cada curso.

Tais estudos abordam temáticas diversas resultantes das vivências, das experiências, da reflexão e do interesse dos estudantes, as quais procuram estabelecer relações entre teoria e as problemáticas existentes na realidade social e histórica que, na dimensão da missão do IFESP, é uma das competências a ser desenvolvida nos estudantes da Pós-graduação.

Cada artigo traz em si questionamentos e problemáticas suscitadas na experiência dos seus autores. Quando essas questões são refletidas e sistematizadas em cada curso, tomam forma científica e materializam uma produção que dinamiza a ciência, seja numa perspectiva teórica, metodológica ou prática. A partir disso, entendemos que uma atividade dessa natureza colabora para o avanço científico, ao estimular a curiosidade intelectual, o pensamento crítico e reflexivo e o compromisso com a ética e a responsabilidade quanto à produção de conhecimento.

Então, aqui encontram-se 12 artigos. O artigo intitulado “Um olhar sobre as matrículas da Educação Profissional da rede estadual de ensino: recorte do censo de 2014 a 2018” traz a discussão sobre a expansão das matrículas da Educação Profissional na rede estadual, fazendo destaque aos impactos desse processo no contexto educacional



potiguar. Os autores do estudo “A representação social dos alunos da Escola Estadual Tabela Júlio Maria sobre os monumentos históricos e culturais do município de Touros/RN discutem as representações sociais que os alunos matriculados no ensino médio têm sobre a preservação de monumentos históricos e culturais daquele território.

A pesquisa que traz um estudo de caso na Escola Estadual Professora Lígia Navarro aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores ao utilizarem tecnologias digitais no ensino. O artigo intitulado “Dificuldades vivenciadas pelos professores de matemática na era digital: uma análise bibliográfica” discute o processo de formação continuada dos docentes no contexto de uma realidade social e histórica marcada pela tecnologia.

O trabalho cujo título é “Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de Natal no Rio Grande do Norte: um estudo bibliográfico e documental” discute normativas em paralelo aos fundamentos epistemológicos referentes à Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de melhor compreender a realidade educacional do município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. As autoras de “Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”, a partir de um estudo de campo, mostram a abordagem do componente curricular da Educação Física pelos professores e o entendimento desse componente pelos estudantes de uma escola pública.

Em um trabalho bibliográfico e documental, a discussão estabelecida na pesquisa “Formação docente e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola: desafios e possibilidades” destaca a formação de professores para atender as necessidades postas nas normativas e diretrizes educacionais. As autoras de “Investigações sobre o ensino-aprendizagem das quatro operações fundamentais da aritmética” discutem dificuldades dos docentes quanto ao ensino das quatro operações fundamentais da aritmética e deixam reflexões sobre a atuação do pedagogo na área de matemática nos anos iniciais.

A pesquisa intitulada “O ensino de gramática em escolas públicas: um estudo sobre a prática metodológica dos professores de Língua Portuguesa em Natal tem por objetivo analisar as vozes de alguns professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Natal a fim de observar como tem sido trabalhada a gramática na sala de aula. O estudo, que traz o título “O Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de Natal/RN e suas diretrizes em relação à prevenção às drogas, tem por objetivo analisar as diretrizes existentes no PPP de uma escola quanto à prevenção do uso de drogas.



Os autores de “Programa Estadual de Transporte Escolar do Rio Grande do Norte –RN: acesso e permanência de estudantes da 5ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC trazem à discussão o PETERN, fazendo destaque à importância dele quanto ao acesso e permanência dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, especificamente os da 5ª DIREC. E as autoras de “Reflexões sobre as práticas musicais na Educação Infantil: um estudo de caso no nível IV trazem o seguinte objetivo de pesquisa: conhecer as práticas pedagógicas musicais adotadas pelas educadoras do nível IV da Educação Infantil.

Então, mais do que evidenciar a capacidade analítica e crítica desses estudantes, este e-book também celebra o papel do IFESP como instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, que fomenta a produção de conhecimento e incentiva a busca constante pela excelência no que se refere à formação de profissionais da educação no estado do Rio Grande do Norte.

Os textos apresentados neste e-book não esgotam a discussão das temáticas abordadas, ao contrário. Ele possibilita abrir espaço para novos questionamentos e novos estudos, fomentando o surgimento de ideias inovadoras. Por essa razão, este e-book é indicado a um leitor interessado por pesquisas aplicadas na área da educação, cuja discussão está centrada em problemas do cotidiano, buscando-se construir possibilidades para interpretação da realidade e possíveis soluções.

Prof. Dr. Lidemberg Rocha de Oliveira



Ano 2025

SUMÁRIO

UM OLHAR SOBRE AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO: RECORTE DO CENSO DE 2014 A 20189

Max Alexandre Da Silva
Rafael Da Silva Pereira Roseno

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL TABELIÃO JÚLIO MARIA SOBRE OS MONUMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE TOUROS/RN25

Vanessa Barbosa de Andrade
Rafael da Silva Pereira Roseno

DIFICULDADES DOS PROFESSORES COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA MEDIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA LÍGIA NAVARRO..... 44

Elione Barros de Souza
Denilton S. Oliveira

DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA ERA DIGITAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA..... 82

Ana Paula Santos
Robson De Oliveira Santos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE NATAL NO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL 97

Neusimar Cortez de Oliveira
Nednaldo Dantas dos Santos

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 128

Adailma Lopes da Silva Galvão
Ana Paula Leão Maia Fonseca

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 148

Frederico Affonso De Araújo Medeiros

INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA ARITMÉTICA 155

Sandra Regina De Sousa Lins
Wguineuma Pereira Avelino Cardoso

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA METODOLÓGICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM NATAL 174

Edmilson Lima Dos Santos
Érica Poliana Nunes De Souza Cunha

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL/RN E SUAS DIRETRIZES EM RELAÇÃO À PREVENÇÃO ÀS DROGAS..... 184

Jorge Alexandre Francelino Da Silva
Elisângela Ribeiro De Oliveira Cabral

PROGRAMA ESTADUAL DE TRANSPORTE ESCOLAR DO RIO GRANDE DO NORTE – RN: ACESSO E PERNAMÊNCIA DE ESTUDANTES DA 5ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – DIREC 207

Fábio Gomes Da Silva
Lidemberg Rocha De Oliveira

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO NÍVEL IV 224

Maria Gorete De Lima
Anne Charlyenne Saraiva Campos

OS EFEITOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 239

Márcio Targino Da Silva
Maria Gilvânia Herculano Silva
Senhorinha Barbosa Do Nascimento Pessoa
Nednaldo Dantas Dos Santos

POSFÁCIO..... 253

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES..... 255

UM OLHAR SOBRE AS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO: RECORTE DO CENSO DE 2014 A 2018

Max Alexandre Da Silva
Rafael Da Silva Pereira Roseno

O objetivo da pesquisa é identificar as matrículas da Educação Profissional efetivadas exclusivamente na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (RN) entre os anos de 2014 a 2018. Para tanto, será usada a plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde teremos todo o cuidado de preservar as categorias usadas pelo INEP como também os números de matrículas da dependência administrativa¹ estadual. Para melhor compreendermos esse estudo, é importante entender o que é Educação Profissional. O Censo da Educação Básica é um instrumento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com grande potencial de informação nacional, que traz importantes elementos de reflexão para a comunidade pesquisadora e para toda a sociedade no geral. Cabendo assim ser estudado e analisado de forma anual e de forma histórica como instrumento de coleta de informações censitária de informações úteis à compreensão do comportamento educacional como um todo.

A Educação Profissional é respaldada na Lei de Diretrizes e Bases N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 40 cita que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” para oferecer cursos que irão habilitar os jovens, adultos e fora de faixa etária para o exercício profissional em funções reconhecidas pelo mercado do trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO²), sendo direcionado para pessoas que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio.

Percebemos que a Educação Básica e a Educação Profissional são um direito e constituem requisitos fundamentais para todas as dimensões da vida. Assim, a compreensão de sua forma integrada traz uma dinâmica coerente com o que Frigotto

1 As dependências administrativas são as redes ondem o ente ofertante se responsabiliza em disponibilizar o ensino educacional, que pode ser: Federal, Estadual, Municipal e Privada.

2 O Catálogo de Classificações Brasileiras de Ocupações é um documento que retrata a realidade do mercado de trabalho brasileiro, para mais informações acessar: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>.

(2001) e Moura (2008) enfatizam, qual seja a formação integrando a escola de Educação Básica com a profissional, possibilitando construir nos alunos uma consciência crítica, um conhecimento global do mundo do trabalho, bem como de cidadania e de democracia.

A Educação Profissional como uma modalidade que se articula tanto com a Educação Básica (EB), por meio de seus cursos técnicos de nível médio, quanto com a Educação Superior (ES) Art. 37, 39, 41 e 42 Lei de Diretrizes e Bases N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que propõe que a educação também se integre aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia por meio de cursos superiores de tecnologia. Sendo assim uma modalidade de grande importância para o avanço dos futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho de forma capacitada para o futuro.

Segundo Dourado (2011), o Estado do Rio Grande do Norte, pensando na profissionalização e elevação da educação, assumiu uma série de políticas e programas formulados pelo Governo Federal, que tinham o intuito de melhorar o Ensino Médio e da Educação Profissional. Essas ações visavam melhorar a qualidade do ensino, aumentar o número de matrículas, bem como ampliar a permanência dos alunos, via melhora das condições estruturais das escolas.

Segundo Silva, Souza e Moura (2021), as relações entre o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP), que estão inseridos nas políticas educacionais do século XXI, evidenciam os avanços e retrocessos provindos das políticas dos anos de 1990. Assim a manutenção dessas práticas reflete uma preocupação com a educação e reluta entre manter-se nos sistemas educacionais e se renovar, com o acréscimo de novos adereços que reforçam a mesma lógica capitalista (dualidade estrutural entre escola de ricos e escola de pobres) ao longo da história brasileira.

Diante do que foi exposto acerca de EM e EP, concluímos a grande relação a grande relação entre Ensino Médio e a Educação Profissional, já que os alunos oriundos da EP estão concluindo ou concluirão o EM.

Como subsídio científico da pesquisa trabalharemos como objeto de análise as sinopses no INEP³ que darão os números exatos de matriculados entre os anos de 2014 a

³ Encontrada em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/search?SearchableText=sinopse>. As sinopses são pareceres anuais disponibilizados com dados qualitativos e quantitativos referentes a estudos de dados.

2018. Validando assim a compressão da relação existente entre as modalidades da EP e as matrículas efetivas.

Metodologicamente, a pesquisa é documental, constando de uma parte bibliográfica e outra documental. Para a coleta de dados, utilizamos o INEP sob o referencial da pedagogia histórico-crítica Frigotto (2011).

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 33), a natureza de pesquisa escolhida deverá se tornar de métodos e técnicas que possam se alinhar — a vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. Para tanto, a metodologia aqui apresentada visa nos ajudar na construção do estudo.

Quanto estruturação do artigo preferimos apresentá-la com duas subseções: a primeira referente a esta introdução, na qual apresentamos o tema, os objetivos, a problemática, a metodologia e a justificativa do estudo, e a última intitulada matrículas da educação profissional entre os anos 2014 a 2018. A segunda seção será subdividida em nove subseções que representam exatamente as matrículas da EP em sua aferição segundo as categorias de EP referenciadas pelo Censo/INEP.

As categorias foram escolhidas conforme as modalidades base sugeridas no Censo 2018 para oferta de educação profissional. Foram elas: 1 – Curso técnico integrado (EMI); 2 – Ensino Médio normal/ magistério; 3 – Curso técnico concomitante; 4 – Curso técnico subsequente; 5 – Curso técnico (Ensino Médio) integrada à EJA; 6 – EJA ensino fundamental ProJovem urbano; 7 – Curso FIC concomitante; 8 – Curso FIC integrado na modalidade EJA de nível fundamental e 9 – Curso FIC integrado na modalidade EJA de nível médio.

Por último chegaremos as considerações finais, nas quais analisaremos as relações existentes entre matrículas e municípios ofertantes para os devidos anos em questão.

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS DE 2014-2018

Iniciaremos o nosso alhar sobre as matrículas da EP compreendendo os valores quantitativos das matrículas efetivadas na EP no Brasil e no Nordeste. Depois

relacionaremos os dados de matrículas para podermos correlacionar o impacto de matrículas em cada uma dessas modalidades de oferta de EP. Facilitando assim uma compreensão do macro ao micro do número de matrículas.

Analisando o crescimento das matrículas do Brasil, Nordeste e do Rio Grande do Norte (RN), percebemos claramente na tabela – 1 que entre os anos de 2014 até 2018 existe um decréscimo ascendente nas matrículas no Brasil. Acompanhado e uma oscilação de matrículas no Nordeste, de forma a quase se manter inalterado tendo em vistas a não expressividade de mudança. O que na tabela demonstra um patamar de aproximadamente 27% de matrículas relacionadas ao montante de matrículas no Brasil.

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Profissional

Número de Matrículas na Educação Profissional					
MATRÍCULAS GERAIS DE REFERÊNCIA					
TOTAL DE MATRÍCULAS	2014	2015	2016	2017	2018
BRASIL	1.945.006	1.917.192	1.859.940	1.831.003	1.903.230
NORDESTE	524.688	530.896	498.730	504.950	536.772
Nordeste/Brasil*	26,97%	27,69%	26,81%	27,57%	28,20%
RN	38.051	42.659	39.736	40.287	43.961
RN/Brasil**	1,956%	2,225%	2,136%	2,200%	2,309%
RN/Nordeste***	7,252%	8,035%	7,967%	7,978%	8,189%

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

* Porcentagem de matrículas do Nordeste comparadas às matrículas do Brasil.

** Porcentagem de matrículas do RN comparadas às matrículas do Brasil.

*** Porcentagem de matrículas do RN comparadas às matrículas do Nordeste.

Ainda na tabela – 1, para as matrículas do RN verificamos uma média de quarenta mil matrículas que se alteraram em três mil matrículas para mais ou para menos ao longo desses cinco anos. Relacionando agora as matrículas do RN com as do Brasil verificamos uma constância de representatividade de mais ou menos 2,2 % das matrículas totais no Brasil. Já relacionando com o total de matrículas do Nordeste sua representatividade fica em 8% do total de matrículas nordestinas.

Sendo assim analisamos que neste período de cinco anos a relação de matrículas ente Brasil, Nordeste e RG se mantiveram praticamente inalterados e mantendo um padra síncrono de oscilação, o que não demonstra uma alteração significativa frente as matrículas da tabela – 1.

MATRÍCULAS DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO (EMI)

O curso técnico integrado (Ensino Médio Integrado – EMI) na rede estadual de educação do RN é composto pela união do EM mais EP de forma a atender a uma necessidade de oferecer para os nossos alunos a possibilidade de ascensão ao ES de posse do diploma da EM como também a inserção no mercado de trabalho por meio de um diploma de curso técnico qualificado e apropriado de conhecimentos inerentes ao Mundo do trabalho⁴.

Segundo Saviani (1989), nessa perspectiva de integração entre o EM e a EP, a instrução geral e a instrução profissional se entrelaçam, de forma a atender à formação integral do aluno, de forma unitária, como alternativa viável de superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Desse encaminhamento para a superação e a integração, —a noção de politécnica se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (Saviani, 1989, p. 13). Essa compreensão entende que a politécnica envolve romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual no processo de formação profissional.

Segundo Kuenzer (2005), além da união do EM e da EP, que seria a parte geral da prática, esta deve ocorrer com criatividade, a partir de novos pensamentos e alternativas criadas pelo educando, de forma a apresentar novas maneiras de se fazer e promovendo uma nova autonomia sobre a técnica, em que a articulação do conhecimento entre a teoria e a técnica venham de forma única para constituir uma formação humana integral.

Levando-nos a compreender que o EMI não é apenas uma oportunidade a mais de formação, mais uma oportunidade do sujeito humano se integrar e compreender sua função e papel na sociedade como ser reflexivo e sensível a teoria, a técnica e a exploração social vivida frente aos empresários no mundo do trabalho.

⁴ É um conjunto de fatores que compreende a atividade do trabalho inerente ao: meio ambiente, cultura, história e relações interpessoais com a atividade a ser executada.

Cita Kuenzer (2005),

O domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, compondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma articulação do conhecimento, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (Kuenzer, 2005, p. 86).

Levando-nos a compreender o mundo do trabalho como uma totalidade de todas as dimensões ente educação e trabalho.

O curso técnico integrado (Ensino Médio Integrado – EMI) na rede estadual de educação do RN tem dados disponíveis entre 2014 a 2016 atendendo 1 município que no caso é a capital do Estado do RN e nos anos de 2017 e 2018 atendendo 42 municípios como são expressados na Tabela – 2. Verificamos que o Estado do RN só veio atender e facilitar a oferta dessa modalidade de curso entre 2017 e 2018, já que a ascensão de vagas na capital manteve seu aumento dentro de um número que não expressa o avanço de vagas ocorrido de 2016 de (695 matrículas) para em: 2017 (3.116 vagas) e 2018 (4.880) que representa realmente matrículas efetuadas nos outros 42 municípios ofertantes de novas matrículas.

Tabela 2- Matrículas Modalidade Curso Técnico Integrado (EMI)

CURSO TÉCNICO INTEGRADO (EMI)*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	784	629	695	3.116	4.880
Municípios atendidos	1	1	1	42	42

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

* O curso técnico integrado (EMI) inclui matrículas do ensino regular e/ou especial.

O que torna expressivo o aumento significativo da oferta dessa modalidade de EP no Estado do RN em difundir por outros municípios do seu Estado. Que estatisticamente expressa um aumento de mais de 35% nas matrículas dessa modalidade como é visto na tabela – 2.

MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO

É importante definirmos aqui qual o magistério que estamos nos referindo, visto que a palavra magistério pode ser usada para o exercício da profissão de professor ou seu cargo em si. Mas, nessa subseção, retrataremos o magistério na modalidade de curso técnico profissionalizante de nível médio para formar professores que irão atuar na Educação Básica.

No tocante a esse curso o aluno irá ter a formação com a matriz do EM juntamente com a formação técnica de docente, no caso a do magistério. Enfatizamos também que antes da LDB N.º 9.394/1996 era a principal formação para quem queria atuar na Educação Básica, que após a Lei passou a ser o ES como prioridade na área específica de atuação.

Com a apresentação da Novas Diretrizes do Curriculares Nacionais a contratação de professores no Brasil passou a ser priorizado para formação em ES. O que obrigou aos profissionais com atuação no magistério a passarem a ter a formação de nível superior para lecionarem nas escolas de EB. Frente ao magistério no RN verificamos a tabela – 3.

Tabela 3 – Matrículas na Modalidade Ensino Médio Normal/Magistério

ENSINO MÉDIO NORMAL / MAGISTÉRIO*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	656	462	305	320	201
Municípios atendidos	08	09	06	06	05

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

* O ensino médio normal/magistério inclui matrículas do ensino regular e/ou especial.

As matrículas do ensino médio normal/magistério do RN diferentemente das matrículas a nível de Brasil e Nordeste apresentam decréscimo tanto em número de matrículas quanto a nível de municípios atendidos. Tendo como apogeu os anos de 2014 e 2015, já que se observa que existe um decréscimo de matrículas entre os anos seguintes.

Observa-se decréscimo inclusive nos municípios pioneiros como Natal, Caicó e Nova Cruz que apresentavam um número mais expressivo em matrículas na modalidade segundo a tabela – 3.

MATRÍCULAS DO CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE

Os cursos técnicos concomitantes é a modalidade de curso na qual um aluno está realizando o curso técnico ao mesmo tempo do curso do EM, na qual o aluno deve cursar em uma outra instituição de ensino de qualquer uma dependência administrativa. Importante enfatizar que a concomitância não se compactua na mesma instituição de ensino, visto que isso caracterizaria a modalidade integrada.

A grande dificuldade identificada nessa modalidade é a necessidade dos alunos frequentar o outro curso em um contra turno e ter que se deslocar para uma outra instituição. Devido a estas peculiaridades observamos a dificuldade em escolas do RN ofertar essa modalidade como mostra a tabela – 4.

Tabela 4 – Matrículas na Modalidade Curso Técnico Concomitante

CURSO TÉCNICO CONCOMITANTE*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	7	0	0	0	61
Municípios atendidos	1	0	0	0	1

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

* Curso técnico concomitante inclui matrículas do ensino regular e/ou especial.

O ano de 2014 o estado do RN apresenta apenas uma escola com essa modalidade de oferta e apenas sete alunos matriculados o que se torna irrisório em uma expressividade de números para estudo. Entre os anos de 2015 a 2017 na tabela – 4 verifica se que não houve matrículas nas escolas ofertantes. A não matrícula em uma modalidade específica ou a não presença de uma escola em um dado município não significa que não foi ofertado naquele devido ano. As vagas foram ofertadas mais não efetivadas o que gera o quantitativo zero.

MATRÍCULAS DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE

Os cursos técnicos subsequentes é a modalidade de curso na qual um aluno já concluiu o EM e após um intervalo de tempo vivido pelo aluno ele resolve matricular- se no curso técnico, de forma que o aluno possa escolher qual o aluno deve cursar qual a instituição de ensino ou até mesmo qual a dependência administrativa.

A tabela abaixo representa bem o número de matrículas que foram expressas no RN no referido ao período de 2014 a 2018.

Tabela 5 –Matrículas na Modalidade Curso Técnico Subsequente

CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	153	26	16	0	0
Municípios atendidos	1	1	1	0	0

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

* Curso técnico subsequente inclui matrículas do ensino regular e/ou especial.

Segundo a tabela – 5, entre os anos de 2014 a 2015 as matrículas sofreram uma baixa muito expressiva até chegar ao ponto de não existir mais vaga entre os anos de 2017 e 2018. Quanto a presença nos municípios não passou de um único município ofertar.

MATRÍCULAS DO CURSO TÉCNICO (ENSINO MÉDIO) INTEGRADA À EJA

Os cursos técnicos de EM integrados à EJA são cursos que permitem a realização do EM integrado a um curso de Ensino de Jovens e Adultos que configura a alunos que apresentam dezoito anos de idade ou mais. Esse curso pode variar de dois a três anos de acordo com a instituição ofertante.

Esse curso permite que o aluno possa frequentar as aulas de forma presencial ou na Educação a Distância – EAD. A maior especificidade dessa oferta é a possibilidade de reintegrar e recuperar alunos afastados, desnivelados e abandonadas da educação do EM. Com a importância principal de reiterar esses egressos ao mundo do trabalho e oportunizar também a ascensão ao ES.

Tabela 6 –Matrículas na Modalidade Curso Técnico (EM) Integrado à EJA

CURSO TÉCNICO (EM) INTEGRADO À EJA*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	0	57	59	0	0
Municípios atendidos	0	1	1	0	0

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

* O curso técnico integrado a EJA (EJA integrada a educação profissional de nível médio) inclui matrículas do ensino especial e/ou EJA.

A modalidade curso técnico EM integrado à EJA não tem seus dados contabilizados em 2014 e entre 2017 e 2018. Apresenta uma tímida matrícula em 2015 e 2016 em um único município e com a médio de matrícula de 58 alunos.

MATRÍCULAS DO EJA ENSINO FUNDAMENTAL PROJovem URBANO

O ProJovem Urbano é um programa do Governo Federal que tem como objetivo oportunizar a verticalização da escolaridade de nossos jovens com idade entre 18 a 29 anos, que tenham conhecimento de leitura e escrita e não tenham concluído o Ensino Fundamental – EF, visando à conclusão dessa etapa com a modalidade de EJA integrada à qualificação profissional para integração no Mundo do Trabalho.

Para se ter acesso ao programa era necessário aderir em um dos entes federados habilitados para sua implementação. Iniciando com o preenchimento no Sistema ProJovem Urbano/SIMEC/MEC para assinar o termo de adesão do executor apresentando suas metas e seus objetivos para com o programa.

Este programa apoiou seus alunos financeiramente com a concessão de auxílios financeiros com a condição de uma participação mínima de 75% de presença durante as aulas e a participação e colaboração em todas as atividades proferidas pelo professor.

Segundo dados do Censo tabela – 7, entre 2014 e 2016 tivemos uma oscilação acentuada no número de municípios ofertante que variava de dez a três municípios e com a oscilação de matrículas de aproximadamente 1.200 alunos para 136 alunos. O que demonstra uma oscilação muito grande e acentuada tanto no número de municípios como no número de matriculados.

Tabela 7 –Matrículas na Modalidade EJA Ensino Fundamental ProJovem Urbano

EJA ENSINO FUNDAMENTAL PROJovem URBANO*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	1.112	136	1.500	80	185
Municípios atendidos	10	03	14	02	01

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

*A EJA ensino fundamental ProJovem Urbano inclui matrículas do ensino especial e/ou EJA.

Nos anos seguintes de 2017 e 2018 o número de municípios chega a dois com 80 alunos matriculados e em 2018 passa a ser uma escola apenas com um total de 185 alunos matriculados. Essa alternância demonstra uma variação muito grande tanto nos números de municípios ofertantes como no número de matrículas efetuadas no programa. O que demonstra uma tendência a finalização de adesões ao programa.

MATRÍCULAS DO CURSO FIC CONCOMITANTE

A Formação Inicial e Continuada – FIC, é um curso que qualifica e prepara nossos jovens e adultos para a preparação na vida produtiva e no Mundo do Trabalho social de forma que possa interagir socialmente na educação e no trabalho. A importância desse curso direciona para um aprimoramento e aprofundamento de saberes relativos a uma área em específico.

Os cursos FIC podem ser feitos por todos os alunos que tenham independentemente do nível de escolaridade a idade mínima de 15 anos de idade. Devendo apresentar carga horária mínima de 40hs.

É importante enfatizar que os cursos FIC Concomitante são cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional e abrange também alunos da modalidade EJA EF e EM, logo que esse curso pode ter carga horária mínima de 40hs ou se estender até 400hs como for montado por uma instituição de ensino de acordo com os objetivos e proposta do curso. Na tabela – 8 abaixo temos a distribuição de municípios e matrículas:

Tabela 8 –Matrículas na Modalidade Curso FIC Concomitante.

CURSO FIC CONCOMITANTE**					
ANOS	2014*	2015*	2016*	2017	2018
Total de matrículas/RN	1.422	42	1.450	0	16
Municípios atendidos	36	02	42	01	01

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018). Nota:

FIC – São os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

* O curso FIC integrado na modalidade EJA de nível fundamental inclui matrículas de educação de jovens e adultos e/ou especial.

** O curso FIC concomitante inclui matrículas de ensino regular e/ou especial.

ATENÇÃO: De 2010 a 2016 o Censo contabilizou Curso FIC de forma geral! Não sendo discriminado as ofertas separadamente (Curso FIC Concomitante, Curso FIC integrado modalidade EJA de nível Fundamental e Curso FIC integrado modalidade EJA de nível médio). Sendo assim um dado não confiável quanto à modalidade específica e confiável quanto a categoria geral FIC.

Que nos leva a observar que em 2014 tínhamos 36 municípios que totalizavam 1.422 matrículas efetivadas. Nos anos seguinte, 2015, ocorre uma queda significativa para 2 municípios e apenas 42 matriculados. Sucessivamente a esta grade oscilação no ano de 2016 temos um aumento de 6 novos municípios em comparação a 2014 e esse número sobe para 42 municípios ofertantes e em escala de matrículas salta de 42 matrículas de 2015 para 1.450 matrículas em 2016. Para esses 3 anos observamos oscilações grandiosas

tanto nos municípios como nas matrículas.

No ano de 2017 passamos para 1 único município ofertando e não apresenta matrícula efetuada. Seguida do ano de 2018 que matriculou 16 alunos em apenas um único município.

MATRÍCULAS DO CURSO FIC INTEGRADO NA MODALIDADE EJA DE NÍVEL FUNDAMENTAL

O curso de Formação Inicial e Continuada – FIC na modalidade EJA de Nível fundamental apresenta as mesmas características da subseção 2.7 logo acima, com a diferença de ser um curso integrado, que significa que ocorrerá ao mesmo tempo que o aluno vai cursar o EJA do EF e que neste dado momento de sua vida ele está se qualificando para o Mundo do Trabalho.

Apesar da proposta ser mais uma possibilidade de oferta para um nicho específico de alunos, verificamos que segundo a tabela – 8 não houve aferição desse dado entre os anos de 2014 a 2016.

Tabela 9 –Matrículas na Modalidade Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Fundamental

CURSO FIC INTEGRADO NA MODALIDADE EJA DE NÍVEL FUNDAMENTAL					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	DND	DND	DND	1.001	00
Municípios atendidos	DND	DND	DND	38	00

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

Nota: FIC – São os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

* O curso FIC integrado na modalidade EJA de nível fundamental inclui matrículas de educação de jovens e adultos e/ou especial.

Segundo a tabela – 8 acima, verificamos que apenas em 2017 houve aferição de dados sobre essa modalidade. Nesse mesmo ano verificamos que houve a oferta em 38 municípios e 1.001 matrículas e que no ano seguinte infelizmente não tivemos aferição nem de municípios e nem de matrículas, o que demonstra que não houve avanço na Rede Estadual do RN.

Compreendemos a grande importância do EJA integrado à Educação Profissional que busca cumprir a meta 10 do Plano Nacional de Educação – PNE, que orienta que as

escolas devem ofertar um mínimo de 25% das matrículas da EJA especificamente na modalidade de EF e EM integrados a EP. Como alternativa viável de resgatar e aprimorar egressos, desnivelados e abandonos ocorridos nas escolas em anos anteriores.

MATRÍCULAS DO CURSO FIC INTEGRADO NA MODALIDADE EJA DE NÍVEL MÉDIO

Essa modalidade de curso não apresenta dados disponíveis no recorte da pesquisa que é da Rede Estadual. Mais que em uma avaliação mais ampla e fugindo um pouco das dimensões proposta na pesquisa, verifica-se que ela não está presente em nem um município e com nem uma vaga nem uma das redes ofertantes (Federal, Estadual, Municipal e Privada). Mais como o Censo é aplicado em todo o território nacional se faz presente utilizar todas as modalidades de EP catalogadas segundo a perspectiva do Censo – INEP.

Tabela 10 – Matrículas na Modalidade Curso FIC Integrado na Modalidade EJA de Nível Médio

CURSO FIC INTEGRADO NA MODALIDADE EJA DE NÍVEL MÉDIO*					
ANOS	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas/RN	DND	DND	DND	DND	DND
Municípios atendidos	DND	DND	DND	DND	DND

Fonte: Elaboração própria com base na sinopse do Censo escolar – INEP (2014 – 2018).

Nota: FIC – São os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.

* O curso FIC integrado na modalidade EJA de nível médio inclui matrículas de educação de jovens e adultos e/ou especial.

Diante do exposto reiteramos a importância dos cursos FIC integrados na modalidade EJA tanto de EF como EM para atender as demandas a meta 10 do Plano Nacional de Educação – PNE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo sobe um olhar nas matrículas efetivadas na Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Norte segundo dados da plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob os dados do Censo de 2014 a 2018. O que nos motivou a antecipadamente compreender o quantitativo de

matrículas no Brasil, no Nordeste e poder relacionar percentualmente esses números de alunos para podermos compreender inicialmente o impacto que o RN representa em suas matrículas.

Para tanto, discutimos os conceitos de Educação Profissional e Ensino Médio pertinentes na LDB N.º 9.394/196 e as relacionamos para compreender as nove categorias analisadas pelo Censo como categoria fundantes da análise de dados do censo no que se refere a dados quantitativos de matrículas.

A partir dessas discussões, podemos perceber que os dados aferidos do portal nos levaram a compreender que a EP no RN representa apenas 2,3% do total de matrículas no Brasil no ano de 2018 e que a nível de Nordeste representamos 8,18% do total de matrículas no Nordeste. Esses números percentuais representam exatamente o impacto de significância das matrículas de EP frente ao Brasil e Frente ao Nordeste.

Diante desta constatação podemos perceber claramente que mesmo com os esforços do Governo Federal e das ações incentivadoras de implementação e implantação de políticas públicas que venha a elevar o grau de formação educacional por meio da elevação do nível escolar, como também a oportunidade de oferecer uma formação mais qualificada para nossos jovens com distorção idade série que possam se qualificar e se inserir de forma mais qualificada no Mundo do Trabalho.

Chegamos ao final desse olhar de matrículas com o entendimento que as matrículas do curso de Ensino Médio Integrado foram os que tiveram mais alunos matriculados ascendendo de 1 escola para 42 escolas e suas matrículas subindo de 3.116 para 4.880 alunos matriculados. No curso de magistério observamos uma retração de 8 para 5 escolas como também a redução de matrículas de 656 para 201, acreditamos também que as exigências de curso superior para as disciplinas obrigaram o direcionamento de professores para realizar Licenciatura e não mais magistério.

No tocante a cursos concomitante o número de escolas permaneceu a mesma que foi de 1 única escola e a as matrículas passaram de 7 para 61, mesmo tendo um aumento de matrículas esses números não causam um impacto significativo do curso. No curso subsequente observamos que a única escola que tinha 153 alunos matriculados passou a deixar de ter matrículas e a não ofertar esse curso. É importante enfatizar que a não oferta do curso não implica que não foi ofertada, mais sim que não houve adesão e interesse da

comunidade escolar em efetuar a devida matrícula no curso.

Referente aos cursos de EJA observamos que não houve continuidade de escolas e nem de matrículas durante a análise dos 5 anos de estudo que viessem a demonstrar um número significativo ou continuidade do curso. No curso Proeja houve a retração de 10 para 1 escola e a retração de matrículas de 1.112 para 185 alunos.

E por último aferimos que os cursos FIC Concomitante, EJA EF apresentaram uma queda muito grande de alunos e não apresentação de matrículas ou municípios que oferecessem continuidade dos cursos. No curso FIC EJA EM apesar do Censo ter aferido consulta de dados não houve se quer um município ou uma matrícula para esse curso.

Nessa condição de análise, chego a percepção de que mesmo com essa grande variedade de oferta e possibilidade de cursos que venham a atender a várias faixas de idade e de distorção educacional, para análise à nível de Rio Grande do Norte essas matrículas e esses municípios não conseguiram atrair ou permanecer atraindo matrículas suficientes par simbolizar uma ação assertiva na Rede Estadual do Rio Grande do Norte. Respeitando também a não relação ou vinculação das minhas considerações finais a outros entres federados como as redes (Federal, municipal e Privada) visto que não foram objetos de análise desse olhar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004. Acesso em: 11 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil**

na primeira década do século XXI. Revista Educação Brasileira, v. 16, n.46, janeiro, 2011.

KUENZER, Acácia Z. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações de educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J. C (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: autores Associados. p. 77-96, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira INEP. *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica* . Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/folder_censo_escolar_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Produção do conhecimento, políticas e formação docente em educação profissional**. Editora Mercado das Letras, Campinas, SP. 2013

MOURA, Dante. Entrevista [Entrevista cedida a] Lenina Lopes Soares Silva e Francisco das Chagas Silva Souza. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n.5, jul. 2008.

SILVA, M.A.; SOUZA, A. A.; MOURA, D. H. Educação Profissional nos anos 2000: avanços e retrocessos. In: SIMPÓSIO ON-LINE DE EDUCAÇÃO, 2., 2021, Ipangaçu. **Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades**. Ipangaçu: IFRN- Campus Ipangaçu, 2021.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL TABELIÃO JÚLIO MARIA SOBRE OS MONUMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE TOUROS/RN

Vanessa Barbosa de Andrade
Rafael da Silva Pereira Roseno

Falar de representações sociais, monumentos históricos como um todo nos remete ao entendimento de percepção e conhecimento. Nessa perspectiva, faz-se necessário apresentar alguns conceitos tanto de representações sociais, quanto de monumentos históricos, para a melhor compreensão de sua importância e dimensão na implicação na prática de aprendizagem. Considerar a representação social como fator fundamental da memória e aprendizagem é compreendê-la assumindo a responsabilidade de incluir o estudante, levando em conta o contexto no qual ele está inserido. Visto que é necessário pensar diferentes metodologias para que ele possa aprender e se desenvolver.

Diante desse contexto, enuncia-se o problema de pesquisa: Que representações tem-se sobre a importância de conhecer e preservar os monumentos históricos de Touros/RN, compreendendo-os como parte da identidade local?

Para responder a problematização elaborada, propôs-se uma pesquisa quanto à abordagem é quantitativo/qualitativa; em relação à sua natureza, é aplicada; quanto aos objetivos se trata de um estudo dedutivo e descritivo e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação, através da proposição dos seguintes objetivos: objetivo geral da pesquisa é identificar as representações sociais dos alunos de ensino médio da Escola Tabelaio Julio sobre a importância de conhecer e preservar monumentos sociais de Touros/RN. Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as representações desenvolvidas através dos monumentos naturais da cidade de Touros/RN; conhecer os monumentos históricos do município; reconhecer a sua importância para o meio ambiente e para a cidade.

Dentro desse campo, o estudo desenvolvido traz inicialmente a introdução com a sintetização daquilo que a pesquisa traduz abarcando a temática escolhida, os objetivos propostos e os caminhos para desenvolver este trabalho a partir da metodologia escolhida para nortear todo o embasamento teórico e as considerações desenvolvidas.

Em seguida, na sessão II, a fundamentação teórica iniciando com o que é a representação social, com a finalidade de compreender em que pilar perpassa a construção da historicidade por trás do conceito de representação social, adentrando autores como Cardoso e Gomes (2000) e Casado e Calonge (2001) trazendo e confrontando pontos de vista para implementar a compreensão da relevância desta representação.

Na sessão III estão contempladas as percepções que dizem respeito ao patrimônio cultural e ambiental, trazendo as diferenças entre estes termos com a finalidade de ampliar as suas compreensões. Além disso, traz também o conceito de cultura que engloba dentro da história uma análise ampliada daquilo que se traduz patrimônio cultural, ambiental e cultura.

Na sessão IV fez a busca e colocou-se as construções e monumentos históricos existente nos arredores da cidade de touros e a história destes monumentos, como o Marco que possui sua representação na cidade, entretanto, o original se encontra na Fortaleza dos Reis Magos em Natal/RN, entretanto perpassa gerações, pois existe desde o descobrimento.

Na sessão V, descreve-se a metodologia empregada no trabalho para a realização, todo os Clone procedimentos utilizados, bem como o percurso metodológico desenvolvido para alcançar os objetivos propostos.

Na Sessão VI, através da aplicação da pesquisa obteve-se as representações que os alunos do ensino médio trouxeram sobre a cultura de maneira global e regional, trazendo a realidade o que possuem como conhecimento e o que acreditam fazer parte da cultura e como esses monumentos presentes na cidade de Touros/RN estão representados para a população residente.

Por fim, as considerações finais que permitem analisar o que foi construído a despeito da compreensão das leituras e estudos feitos que geraram o presente artigo, de maneira que se analisou a relevância dos patrimônios históricos, sua relevância e como funciona na cidade de Touros/RN, bem como as compreensões referentes a análise da pesquisa com os alunos do ensino médio da Escola Tabelaão Júlio Maria na cidade de Touros/RN.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Marková (2006) contempora que o escopo teórico das representações sociais pressupõe que seus conteúdos sejam estruturados – e um dos objetivos da teoria é justamente identificá-los e analisá-los – a consideração de sua historicidade é fundamental para a compreensão dos processos de generatividade e de construção de estabilidade, haja vista que as representações sociais são tanto fruto da reapropriação dos conteúdos advindos de outros períodos cronológicos como daqueles gerados pelos novos contextos.

O surgimento de uma representação social está entrelaçado em contextos gerais, à existência de pelo menos três fatores relacionados ao posicionamento de um grupo perante um objeto socialmente significativo para ele, quais sejam: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência. O primeiro deles decorre do fato de os indivíduos estarem expostos, em seu entorno social, a uma grande quantidade de informações dispersas e difusas que necessitam ser integradas e processadas de forma seletiva.

Cardoso e Gomes (2000) observam que o termo mais próximo de representação social é o conceito de “utensilagem mental”, desenvolvido por Lucien Febvre na década de 20 e ainda pouco estudado em história e que faz referência ao “conjunto de categorias de percepção, concepção, expressão e ação que estruturam a experiência tanto individual como coletiva”.

Casado e Calonge (2001) apontam que Doise, ao contrário de Moliner, apresenta três diferentes “tipos” de ancoragem, quais sejam: a ancoragem psicológica (integração do conhecimento a crenças ou valores), a ancoragem psicossociológica (como os indivíduos se situam simbolicamente em razão das relações sociais) e a ancoragem sociológica (vínculo entre a representação social e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo).

Isso pressuposto, do ponto de vista dos quadros estruturantes da representação social, a presença de elementos oriundos de uma base de conhecimento constituída em uma outra época histórica é um fato inerente à própria natureza da representação, o que “prova que ainda há conexões profundas entre problemas que se formulam e são vividos de maneira diferente”, conforme Koselleck em entrevista concedida a Fernández Sebastián e Fuentes (2006, p. 138), pelo fato de ser outro o contexto histórico. Sendo

assim, apenas uma análise histórica, articulada à uma perspectiva psicossocial, permite discutir o contexto que possibilitou o estabelecimento de certos conteúdos representacionais em detrimento de outros.

A observação da historicidade das representações sociais gera, portanto, parâmetros que permitem interpretar como permanentes apenas aqueles elementos que efetivamente emergem da vida social, o que leva à conclusão de que mesmo uma abordagem estrutural – ou ainda sociológica, que trabalha em torno da ideia dos princípios organizadores das representações (Doise, 1986) – não prescinde de um exame histórico desses elementos.

PATRIMONIO HISTÓRICO E CULTURAL

Ressalta-se que o patrimônio ambiental é de fundamental importância para a manutenção dos saberes e fazeres, bem como para a cultura dos indivíduos que nela residem, de modo que a extinção de qualquer elemento/ente é algo alarmante. Logo, há uma relação de dupla dependência: enquanto o patrimônio natural é garantia de sobrevivência física da humanidade, o patrimônio cultural é a permanência social dos povos, de seus saberes, fazeres, produtos e demais testemunhos (Freitas, 2015).

A legislação brasileira do patrimônio cultural surgiu na década de 1930, por meio do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Nessa mesma década também foi publicada uma série de documentos voltados para a proteção dos recursos naturais do Brasil, como o Código de Águas (Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934), o Código de Minas (Decreto nº 24.642, de 10 de julho de 1934), o Código de Proteção dos Animais (Decreto nº 24.645, de 10 de julho de 1934, que posteriormente se tornaria o primeiro Código Florestal brasileiro) (Brasil, 1999)

Também se destaca a criação dos três primeiros parques nacionais brasileiros: Parque Nacional de Itatiaia, Parque Nacional do Iguaçu e Parque Nacional da Serra dos Órgãos (IPHAN, 2014b). Pereira (2018) salienta no âmbito brasileiro a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 216 trata do patrimônio cultural, contemplando em seu inciso “V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (Brasil, 1988). Pereira (2018) ressalta que prevalece uma perspectiva estético-científica, herdada do decreto-lei e do que defende a

Unesco como patrimônio natural, ainda que na definição de patrimônio cultural.

CONCEITO DE CULTURA

Dessa maneira, tem-se observado que a cultura tem materialidade institucional e enfrenta problemas comparáveis a outras áreas de políticas públicas. Sofre com demandas relativas à carência de recursos financeiros e de gestão. De outra maneira, enfrenta problemas que exigem um tratamento conceitual e político diferenciado. Assim, a cultura não funciona como imperativo categórico, mas é carregada pela historicidade das instituições que a delimitam e que configuram as políticas públicas culturais. As decisões conceituais por um ou outro conjunto de significados são tácitas ou explícitas e impõem traduções institucionais e estilos de governo, embora esses derivem não apenas dos conceitos, mas do conjunto de forças sociais e políticas, concepções e interpretações sobre o objeto e as estratégias de intervenção (Silva, 2007, p. 4).

A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento (Campomori, 2008, p. 78-79). Dentro da perspectiva contemporânea, assiste-se a um alargamento acerca do conceito de cultura. A cultura passa a ser concebida como algo multidisciplinar com sua transversalidade inerente, dando origem a recortes temáticos dentro da própria definição do termo cultura. Uma das definições para cultura considerada no percurso do texto assume a seguinte explicação: Conjuntos de rasgos distintivos materiais e espirituais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba artes e letras, modos de vida, direitos fundamentais ao ser humano, sistemas de valores, tradições e crenças (Mundiacult, 1982).

TOUROS E SEUS MONUMENTOS

A cidade de Touros, por volta de 1500, recebeu a esquadra enviada pelo rei de Portugal para visitar terras recém-descobertas e oficializar seu domínio. Fixaram o marco na região que hoje divide a Praia do Marco (município de Pedra Grande) e a cidade de São Miguel do Gostoso. Já em meados do século XVIII a cidade de Touros passou a ser

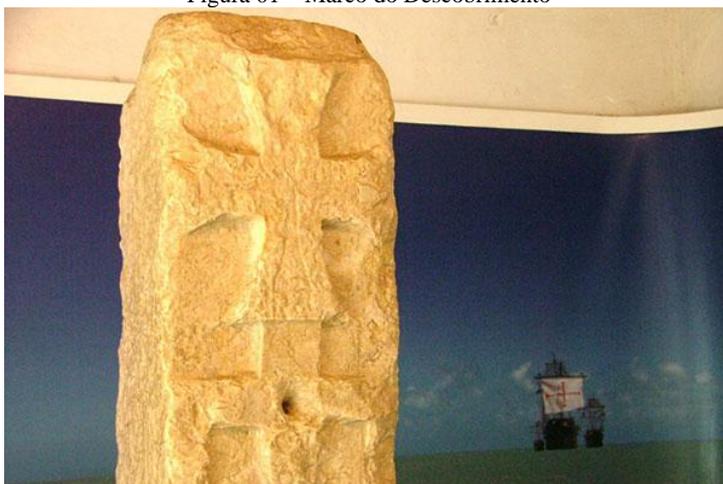
residida pelos portugueses de forma fixa que trouxeram consigo a Imagem do Bom Jesus dos Navegantes, o qual é padroeiro da região e é comemorado em primeiro de janeiro a sua memória. A cidade até 1833 era pertencente a Ceará- Mirim, mas a partir de 1833 é desmembrada pelo governo, tornando-se município (Brasil, 2012).

Na atualidade, períodos festivos são períodos importantes para a região que tem uma perspectiva turística, de modo que recebe turistas de toda a região do país e do mundo. O comércio da região é movimentado tanto pelos moradores quanto pelo turismo. Com essa visão, os períodos de festa de padroeiro, São João e festas de fim de ano como Natal e Reveillon são períodos de extrema relevância para a cidade, rente a isso os monumentos históricos convidam os moradores e turistas a conhecer a histórica cidade de Touros.

O marco de pedra é o monumento histórico mais antigo registrado no estado e teria sido instalado pelos portugueses na costa do Rio Grande do Norte no dia 07 de agosto de 1501 – o que também o tornaria o mais antigo marco da chegada dos portugueses ao país, segundo Luis da Câmara Cascudo. O Marco Quinhentista – como também é conhecido pelos estudiosos – foi tombado pelo processo número 680 em 1962 com o objetivo de perpetuar a memória dos Brasileiros sobre “o primeiro ponto da costa brasileira delimitado pelos portugueses”.

O Marco de Touros, apresentado na figura 01, que remonta aos primeiros anos de ocupação portuguesa no território brasileiro, passa a integrar o acervo do Museu Câmara Cascudo (MCC), unidade especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O Marco Quinhentista, originalmente fixado no município de Touros (RN), foi o primeiro marco de posse de terra firmado no território brasileiro e encontrava-se no Forte dos Reis Magos, em Natal (RN), desde 1976. No dia 19 de janeiro foi transferido para o MCC por equipe do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), da UFRN e do Museu, com apoio da empresa responsável pelo restauro do forte. Abaixo está a fotografia do Marco do Descobrimento:

Figura 01 – Marco do Descobrimento



Fonte: elaborador pelo autor (2022)

Feito de mármore, o Marco de Touros tem 1,2 metros de altura, 30 centímetros de largura e 20 centímetros de espessura. Na parte da frente, há uma cruz e um escudo em alto relevo. A peça também tem uma marca de fratura e que pode ter sido remendada com argamassa, além de várias marcas de lascas e esfoliações. É que a população da Praia do Marco, então no município de Touros, acreditava que a coluna de pedra tinha propriedades milagrosas e usavam pedaços de mármore para fazer chás milagrosos. Foi preciso chamar a polícia para que o pesquisador Oswaldo de Souza pudesse tocar no monumento, que depois foi trocado por uma imagem de Nossa Senhora dos Navegantes para ornamentar a capela construída à beira-mar. Para historiadores e turismólogos potiguares, a praia pode ter sido o local da chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral às terras do continente americano.

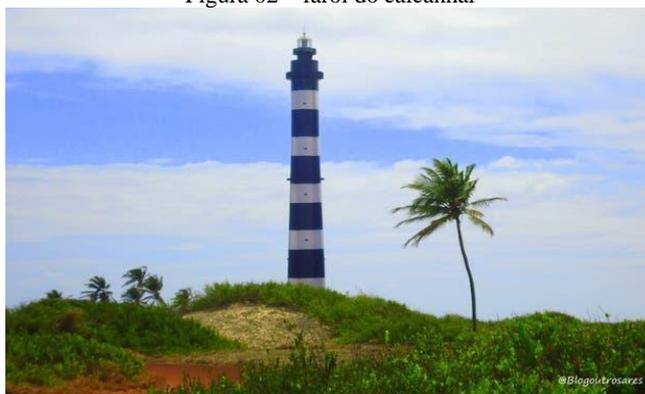
O objeto tombado em 1962 pelo Iphan, remonta aos primeiros anos de ocupação portuguesa no território brasileiro. A pedra calcária com 1,62 de altura e 30 cm de largura, foi esculpida e em uma de suas faces possui a cruz da Ordem de Cristo e o escudo português em relevo.

Segundo alguns historiadores, ele teria sido deixado em solo potiguar onde hoje é a Praia do Marco, no município de Touros, no ano de 1501 para atestar o direito de posse de Portugal no local que seria o primeiro ponto da costa brasileira delimitado na terra recém-descoberta. O marco é considerado pelos historiadores como o principal monumento histórico potiguar.

Situado na esquina do Brasil, literalmente onde o vento faz a curva. O Farol do

Calcanhar localizado a 15 km de São Miguel do Gostoso, no município de Touros possui 62 metros de altura sendo o maior farol da América Latina. Dentro dessa premissa, o farol, apresentado através do registro fotográfico abaixo, na figura 02, tem por principal função orientar o movimento de navios, embarcações e aeronaves com seu sinal luminoso.

Figura 02 – farol do calcanhar



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Conforme Giovanni (2017) do Farol do Calcanhar, imbatível nas Américas e o segundo maior do mundo, perdendo apenas para o de Yokohama no Japão. A inauguração foi realizada em 1912, porém, em 1941 foi iniciada uma grande reforma. A atual torre com seus exatos 65 metros (62 de altura, mais 3 da cápsula que abriga a lâmpada e o conjunto de lentes e refletores) foi erguida e finalizada em 1943.

A figura 03 apresentada abaixo, trata-se de um registro fotográfico, onde se inicia o marco zero da BR-101, a maior rodovia do Brasil. As visitas para conhecer o local são feitas aos domingos com prévia autorização da marinha brasileira.

Figura 03 – marco zero da BR 101



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

A rodovia Governador Mário Covas, popularmente conhecida como BR 101 interliga doze estados da República Federativa do Brasil possui seu marco inicial, seu ponto zero, próximo a cidade de Touros/RN e finaliza em São José do Norte, no Rio Grande do Sul. O marco zero da BR-101 fica na cidade de São Miguel do Gostoso, bem ao lado do Farol do Calcanhar e de frente para uma bela praia. A rodovia se estende por quase 5 mil quilômetros até o Rio Grande do Sul. Mesmo sem muitas atrações no local, é interessante ver a placa do quilômetro zero de uma das maiores rodovias do país.

Diante dos monumentos históricos apresentados tem-se as perspectivas trazidas e expressas dos patrimônios culturais da cidade de Touros/RN. De maneira que em qualquer cidade, local, o patrimônio histórico contribui para o desenvolvimento da cultura do povo que reside ao redor, além da representatividade que o passar do tempo atribui.

METODOLOGIA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

A pesquisa possui abordagem qualitativa que para Turato (2005), as pesquisas que utilizam o método qualitativo devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Em vez da medição, seu objetivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário, subjetivo do objeto de estudo.

A perspectiva de natureza aplicada é uma metodologia de pesquisa que tem como objetivo solucionar problemas práticos e concretos do mundo real. Segundo Bardin (2016), é frequentemente utilizada em áreas como a educação, a saúde e a administração, onde as questões práticas são prioridade. A abordagem aplicada requer que o pesquisador trabalhe em estreita colaboração com os participantes da pesquisa, a fim de compreender suas necessidades e expectativas e desenvolver soluções viáveis e eficazes.

Segundo Gil (2017), a concepção dedutiva começa com uma teoria geral e busca testá-la em situações específicas, enquanto a abordagem descritiva se concentra na descrição e análise de fenômenos empíricos sem necessariamente partir de uma teoria pré-existente. A pesquisa de estudo dedutivo e descritivo busca, assim, unir as vantagens de ambas as abordagens, fornecendo uma visão mais ampla e completa do fenômeno estudado. Essa metodologia é frequentemente utilizada em estudos de casos e em

pesquisas exploratórias e tem como objetivo compreender a complexidade e a diversidade dos fenômenos sociais.

A pesquisa com procedimentos de pesquisa-ação é uma metodologia que envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes da pesquisa para alcançar mudanças práticas e concretas em um ambiente específico. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é baseada na ideia de que a pesquisa não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como uma prática colaborativa que envolve a participação ativa de todos os envolvidos.

SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo será realizado com estudantes do ensino médio da Escola Estadual Tabelaão Júlio Maria no município de Touros no Rio Grande do Norte.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto foi desenvolvido pautado na observação adaptada ao período pandêmico. Baruen (2003) menciona que a observação consiste em ver, ouvir e examinar os fatos ou fenômenos que se pretende investigar e Gil (1999) constitui maneira apropriada para conhecer uma determinada realidade.

A elaboração do questionário foi feita baseado nos parâmetros de pandemia na qual o mundo estava inserido, de modo que foi construído o questionário digital a partir do *Google Forms* após a fundamentação teórica sobre a relevância dos monumentos históricos e sobre cultura, aprofundando as perspectivas para a cidade de Touros/RN.

Vale ressaltar que criar um questionário não é uma tarefa simples e requer o investimento adequado de tempo e esforço para construí-lo de forma efetiva, o que pode ser um fator decisivo para se destacar positivamente. Não há uma metodologia padrão para a elaboração de questionários, no entanto, existem recomendações de vários autores a respeito dessa importante etapa no processo de pesquisa científica.

De acordo com Parasuraman (1991), um questionário é uma coleção de perguntas destinadas a coletar os dados necessários para alcançar os objetivos do projeto. Embora

nem todos os projetos de pesquisa usem essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é de grande importância na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Quadro 01 – Idade dos Alunos

Etapas	Objetivos específicos	Instrumento de coleta de dados
Primeira etapa	Discutir em sala a relevância dos monumentos históricos global e regional.	Observação
Segunda etapa	Elaborar fundamentação teórica	Leitura e Pesquisa bibliográfica
Terceira etapa	Conhecer as representações sociais de estudantes do ensino médio do município de Touros /RN acerca dos monumentos históricos da cidade.	Questionário misto
Quarta etapa	Construir considerações acerca da temática	Registros das etapas anteriores

Fonte: Elaborador pelo próprio autor (2022)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

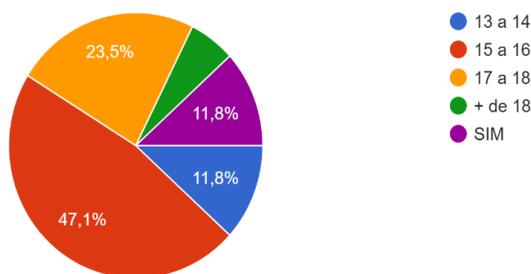
Na perspectiva de ensino remoto, o acompanhamento dos alunos era feito pela entrega na Escola Estadual Tabelaão Júlio Maria do município de Touros/RN. Na com a aplicação do questionário, obteve-se dezessete respostas englobando os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio acerca das observações e compreensões sobre a relevância das representações sociais sobre os monumentos históricos da cidade de Touros/RN.

OS ALUNOS SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS MONUMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS

Diante desse cenário, o questionário foi subdividido em primeiro momento com as informações pessoais, preservando a identidade dos estudantes, obtendo ao todo dezessete respostas, dois entre treze e quatorze anos com oito alunos entre quinze e dezesseis anos, quatro entre dezessete e dezoito anos e um com mais de dezoito anos.

Gráfico 01 – Idade dos Alunos

1) Idade
17 respostas

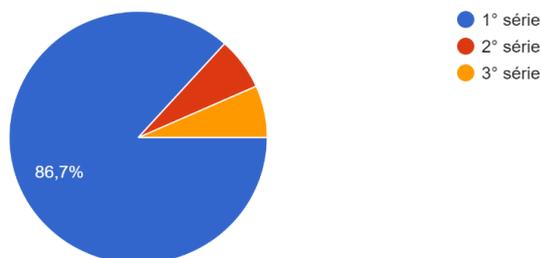


Fonte: Elaborador pelo próprio autor (2022)

Ainda no contexto de identificação, a maior parte dos alunos que responderam o questionário estudam o primeiro ano do ensino médio, sendo treze alunos. Dos alunos do segundo ano respondeu apenas um e, do aluno do terceiro ano, também um aluno respondeu. Dois alunos que finalizaram o questionário não responderam esta pergunta.

Gráfico 02 – Respostas sobre a turma que pertence

2) Turma
15 respostas



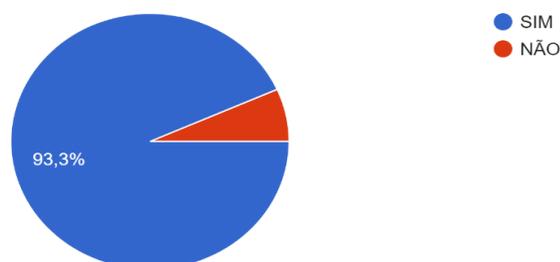
Fonte: Elaborador pelo próprio autor (2022)

No segundo bloco de perguntas direcionou-se as questões para a compreensão do contato que os alunos possuem com as temáticas relacionadas a cultura. De modo que se obteve entre quinze e dezessete respostas, ou seja, os alunos responderam os questionamentos propostos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 03 – Respostas sobre o significado de cultura

1) você sabe o que significa o termo Cultura?

15 respostas



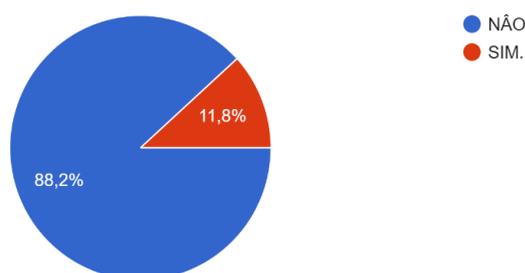
Fonte: Elaborador pelo próprio autor (2022)

No tocante da cultura, obteve-se quinze respostas onde quatorze alunos afirmaram saber o significado do termo “cultura”. Compreendendo que o contato da maior parte com o termo pode vir de diversos campos, desde o ambiente familiar até a instituição de ensino de onde vem anteriormente. Entretanto, quando adentramos o questionamento sobre o contato das pessoas com cultura na escola através dos seus professores, obteve-se respostas em sua maioria negativas tendo quinze alunos dos dezessete respondendo não ter contato.

Gráfico 04 – Ensino de cultura na escola

2) Na sua escola os professores falam sobre Cultura?

17 respostas



Fonte: Elaborador pelo próprio autor.

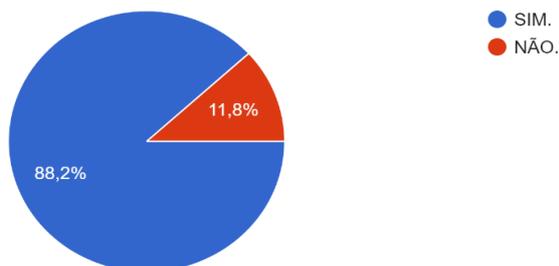
Ainda neste bloco, pediu-se para “defina com suas próprias palavras o que significa o termo cultura, como conceito de identidade de um povo”, um aluno respondeu que “Cultura é a forma de um povo se expressar, por meio da gastronomia, dança, vestimentas etc. Cada povo tem sua cultura, seus costumes e origens”, outro aluno respondeu “cultura significa todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a

moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro” e outro aluno respondeu “Em minha opinião a língua, festas e tradições culturais fazem parte do conceito cultura”. Diante das respostas acima, obtem-se como pontuação em comum a presença de cultura como representação de um grupo seja através de crenças e festas.

Em seguida, o questionamento se fez o questionamento que orientou esta pesquisa, a cultura material, de modo que se obteve como resposta que quinze dos dezessete alunos sabem o que significa cultura material e dois não sabem o significado do termo.

Gráfico 05 – Respostas sobre cultura material

4) você sabe o que é Cultural material?
17 respostas

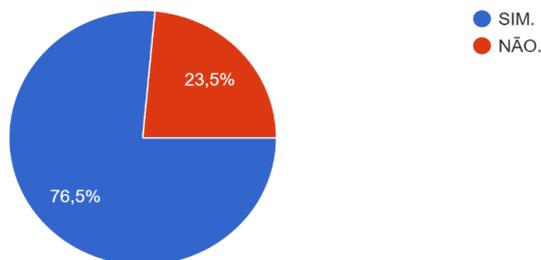


Fonte: Elaborador pelo próprio autor.

Em seguida questionou-se sobre cultura imaterial, onde treze responderam saber o que significa e quatro dos dezesseis respondentes não sabem o significado.

Gráfico 06 – Respostas sobre cultura imaterial

5) você sabe o que é Cultura imaterial?
17 respostas



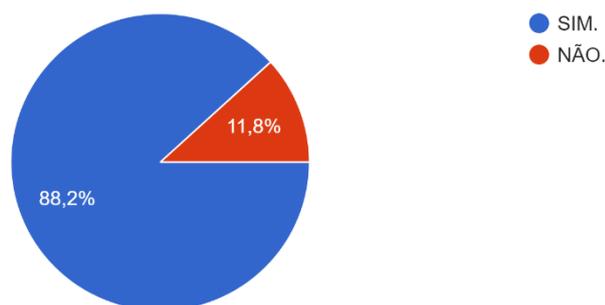
Fonte: Elaborador pelo próprio autor (2022)

No que compete o significado de patrimônio histórico-cultural obteve-se como resultado as seguintes respostas, quinze sabiam do que se trata e apenas dois não sabem o significado.

Gráfico 07 – Respostas sobre patrimônio histórico-cultural

6) você sabe o que é um Patrimônio histórico/cultural?

17 respostas



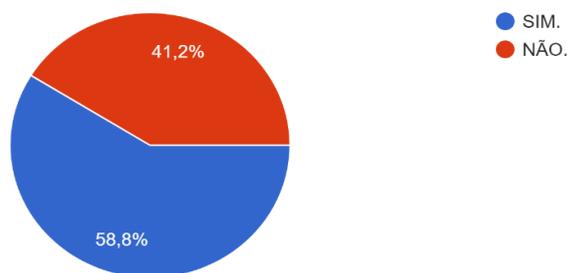
Fonte: Elaborador pelo próprio autor.

Abarcando o campo onde a pesquisa foi desenvolvida questionou-se os alunos se conseguiam observar monumentos culturais na cidade de Touros/RN e, obteve-se como respostas que dez dos alunos respondentes conseguiam enxergar exemplos destes monumentos na cidade e sete não identificam.

Gráfico 08 – Respostas sobre os monumentos da cidade de Touros/RN

7) Você consegue observar se na cidade de Touros -RN, tem monumentos culturais?

17 respostas



Fonte: Elaborador pelo próprio autor.

Em seguida, dos que responderam sim solicitou-se que citassem monumentos históricos da cidade de Touros/RN. Diante desse cenário os pontos citados em comum estão o Farol do Calcanhar e o Marco que se destacam, junto a Igreja Católica da cidade

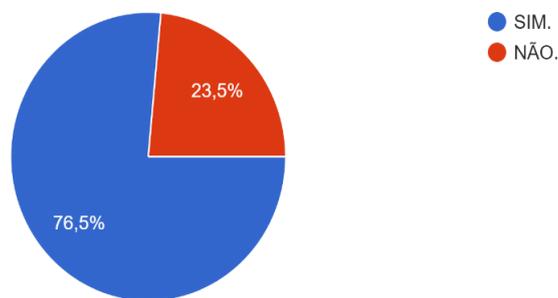
e os canhões presentes no centro da cidade.

Quando questionados sobre a relevância dos monumentos e sua importância dos monumentos Históricos e Culturais para a construção e preservação de identidade de um povo, os alunos responderam em sua maioria que reconhecem a importância e quatro dos dezessete responderam que não identificam a relevância.

Gráfico 09 – Respostas sobre a importância dos Monumentos Históricos

9) Você sabe a importância dos monumentos Históricos e Culturais para a construção e preservação de identidade de um povo?

17 respostas



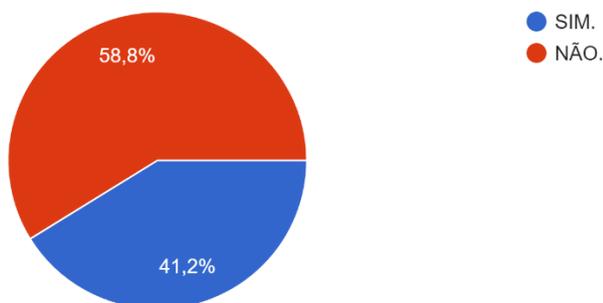
Fonte: Elaborador pelo próprio autor.

Ao finalizar o questionário, o último bloco com apenas uma pergunta fechada, mas de caráter individual, tem-se que a maior parte dos alunos respondentes não identificam que são parte desse meio cultural da cidade onde estudam e residem.

Gráfico 10 – Respostas sobre o pertencimento ao meio cultural da cidade de Touros/RN

10) Você se sente parte desse meio cultural existente na cidade Touros-RN?

17 respostas



Fonte: Elaborador pelo próprio autor.

A realização da pesquisa, feita a partir de formulário disponibilizado pela pesquisadora para a turma possibilitou, através dos blocos desenvolvidos compreender em que contexto os alunos se encontram atravessados pela cultura, desde o conhecimento sobre o termo até os monumentos culturais existentes na cidade de Touros/RN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do trabalho possibilitou observar a concretização dos objetivos propostos construindo conhecimento acerca das Representações Sociais e Monumentos Histórico-Culturais do Município De Touros/RN para compreender de maneira ampla como esses monumentos caracterizam a realidade histórica da cidade e como os alunos do ensino médio tem acessado a cultura regional. E para essa compreensão, utilizando como pergunta norteadora “que representações tem-se sobre a importância de conhecer e preservar os monumentos históricos de sua cidade – Touros/RN, compreendendo-os como parte da identidade local?” pode-se trazer com relevância dos monumentos históricos de maneira global, ao passo que se incorpora os monumentos históricos representados na cidade.

Ao longo dos estudos, atender os objetivos propostos diz respeito a viabilizar o que vislumbrou no início do estudo, no percurso de adaptações e melhorias, tornou-se possível identificar as representações obtidas pelos alunos sobre a importância de conhecer e preservar os monumentos históricos de sua cidade – Touros/RN. Por meio dos objetivos específicos empregados e a metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho foi realizada com eficácia a pesquisa, tanto no contexto de fundamentação teórica quanto na aplicação da pesquisa através do formulário.

Pode-se levar em consideração que no município de Touros é possível destacar a existência de três monumentos que estão dentro do contexto histórico-cultural que são o Marco Zero que delimita o ponto zero da Rodovia Mario Covas, também conhecida por BR 101, o Farol do Calcanhar que desempenha papel tão relevante até a atualidade e é o maior da América Latina e o segundo maior do mundo e, o Marco do descobrimento que há controvérsias sobre o local no qual foi descoberto o Brasil, e evidências se concretizam na cidade de Touros/RN e este marco, sua versão original está na Fortaleza dos Reis Magos.

No tocante da pesquisa de campo considera-se que os alunos que são uma amostra da sociedade residente na cidade não possuem uma compreensão tão ampla das concepções culturais e históricas, mas possuem conhecimento da existência destas. Abrindo a reflexão de que a cultura local pode ser explorada de diversas maneiras, a começar pelos monumentos, afim de aproximar e possibilitar entender as representações sociais elaboradas por cada um.

Trabalhar essa temática neste estudo possibilitou vislumbrar a ampliação da pesquisa para campos diversos como projetos de pesquisa, por assim dizer, é uma temática que precisa ser difundida no tocante dos estudos acadêmicos. Fica-se como sugestão a ampliação das pesquisas sobre os monumentos históricos e suas contribuições para o contexto cultural e social dos municípios e estados.

Possibilitando ampliar a pesquisa no tocante de fornecer possibilidades com as turmas do ensino médio da escola municipal, a pesquisa possibilita estender conhecimentos e fornecer experiências para os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARUEN, R. S (2003). **Educação, cultura e identidade: A construção da identidade cultural do povo kaxinawá na aldeia Nova Olinda, Feijó-Acre**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

BRASIL. **Relatório de Gestão**. IPHAN. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Relat%C3%B3rio%20de%20gest%C3%A3o%202014%20-%20Iphan.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **ESTIMATIVAS DA POPULAÇÃO RESIDENTE NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS COM DATA DE REFERÊNCIA EM 1º DE JULHO DE 2012** (PDF). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (30 de agosto de 2011). Página visitada em 31 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de dez. 2022.

CAMPOMORI, M. J. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org.). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: Ed.da UFMG, 2008. p. 73-80

CARDOSO, M. H. C. A.; GOMES, R. Representações sociais e história: referenciais teóricometodológicos para o campo da saúde coletiva. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 16, v. 2, p. 499-506, abr./jun. 2000.

CASADO, E.; CALONGE, S. **Conocimiento social y sentido comum**. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, 2001 (Estudios: Letras).

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J.; FUENTES, J. F. Entrevista com Reinhart Koselleck. In: JASMIN, M. G.; FERES JÚNIOR, J (Org.). **História dos conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola; Iuperj, 2006. p. 135-169.

FREITAS, T. M. A educação para o patrimônio cultural como estratégia de desenvolvimento local. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 32-41, 2015. DOI: 10.17058/agora.v17i2.6682.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

GIOVANNI, Bruno. Onde o vento faz a curva! Saiba onde fica o maior farol do Brasil. **BLOG DO BG**. Natal/RN, 31 set. 2017. Disponível em: <<https://www.blogdobg.com.br/fotos-onde-o-vento-faz-a-curva-saiba-onde-fica-o-maior-farol-do-brasil-confira-reportagem-no-uol-com-touros-rn-em-destaque/>> Acesso em: 15 dez. 2022.

MUNDIACULT. **Tratado sobre a cultura**. México, 1982.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2 ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PEREIRA, Danilo Celso. Patrimônio natural: atualizando o debate sobre identificação e reconhecimento no âmbito do Iphan. **Revista CPC**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 34-59, 2018. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v13i25p34-59.

SILVA, Frederico A. da. **Política cultural no Brasil, 2002-2006: acompanhamento e análise**. Brasília-DF: Ministério da Cultura, 2007 (Coleção Cadernos de Políticas Culturais, v. 2).

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisaação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 82-103.

THIOLLENT TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, 2005. Jun. 39(3):507-14.

**DIFICULDADES DOS PROFESSORES COM O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA MEDIAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
PROFESSORA LÍGIA NAVARRO**

Elione Barros de Souza
Denilton S. Oliveira

Entender as dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula é fundamental para implantar políticas públicas adequadas às diferentes realidades encontradas no contexto educativo. O avanço tecnológico tem impactado significativamente a educação, trazendo consigo novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, as tecnologias digitais têm se tornado cada vez mais presentes nas salas de aula, proporcionando uma variedade de recursos e ferramentas que prometem revolucionar a forma como aprendemos e ensinamos. No entanto, junto com essas promessas, surgem desafios complexos para os educadores, especialmente no contexto de escolas de periferia como a escola, campo deste estudo.

Este artigo aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores ao utilizarem tecnologias digitais no ensino, tendo como cenário a Escola Estadual Professora Lígia Navarro. Compreender os obstáculos enfrentados pelos docentes nesse contexto é fundamental para desenvolver estratégias eficazes que potencializem o uso pedagógico dessas ferramentas e otimizem a qualidade da educação.

A transição para uma sala de aula digitalizada, embora promissora, não é isenta de desafios. Os professores se veem diante de novos paradigmas, que exigem adaptação e aprendizado contínuo. Aspectos como a falta de familiaridade com as tecnologias, a escassez de recursos adequados, a desigualdade de acesso dos alunos a dispositivos e conexão à *internet*, bem como a resistência à mudança, são apenas alguns dos desafios que os educadores enfrentam.

Além disso, as tecnologias digitais podem demandar um tempo significativo para o planejamento de aulas e preparação de materiais, especialmente quando os professores precisam encontrar formas criativas de envolver os alunos e tornar as atividades mais interativas e atrativas. A superação desses obstáculos requer suporte institucional, investimento em capacitação docente e adaptação curricular, para que a integração das

tecnologias seja feita de forma efetiva.

Nesse contexto, é importante salientar que a Escola Estadual Professora Lígia Navarro, assim como outras instituições, precisa se empenhar na criação de um ambiente propício à adoção das tecnologias digitais. Isso inclui a disponibilidade de infraestrutura adequada, como laboratórios de informática bem equipados, além do desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a integração das tecnologias de forma inclusiva e equitativa. Ao longo deste artigo, serão analisados dados que apresentam as dificuldades encontradas pelos professores na adoção das tecnologias digitais no ensino.

Em suma, é imprescindível compreender e enfrentar as dificuldades dos professores na incorporação das tecnologias digitais, de modo a maximizar os benefícios que essas ferramentas podem trazer ao processo educacional. Somente com um esforço conjunto de educadores, gestores, pais e comunidade escolar, será possível avançar em direção a uma educação mais conectada, inclusiva e preparada para os desafios do mundo contemporâneo.

Pensando na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, que pressupõe uma boa interação entre professor e alunos, esse artigo busca investigar o domínio e o uso de tecnologias por esses profissionais da educação, para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, na mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Coll e Monereo (2010, p. 98):

Nas escolas, tal situação é palpável e, enquanto um grupo reduzido de docentes está na “crista da onda da informática”, a maioria mal chega a ser um usuário competente. O restante vive de costas para a digitalização e, portanto, em grande medida de costas para seus alunos.

É fundamental que o professor saiba conduzir o uso das ferramentas e recursos tecnológicos digitais, acessíveis aos estudantes no âmbito da escola, ou mesmo, além dos limites físicos da escola através da *internet*. Isso é alcançável, no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, usando ambientes virtuais e sistemas *online*, entre outros recursos tecnológicos hoje disponíveis, para garantir uma maior interação na troca de conhecimentos. Sendo a interação um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, espera-se, como consequência, a melhoria no aprendizado dos estudantes.

Com essas competências o professor pode disponibilizar conteúdos em diversos formatos, mais atrativos e próximos à realidade cultural de seus alunos, nativos digitais.

É possível, ainda, acompanhar o envolvimento e o desenvolvimento dos estudantes, bem como promover maior interação com eles e entre eles, introduzindo, no processo formativo, novas práticas pedagógicas e novas formas de acesso à informação confiável. Essas mesmas ferramentas tecnológicas facilitam, ainda, a avaliação dos estudantes, quanto ao alcance dos objetivos esperados.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Este artigo buscou examinar a realidade da Escola Estadual Professora Ligia Navarro, localizada na Praia de Pitangui na cidade de Extremoz/RN. Esta escola faz parte da rede estadual de ensino, ofertando as etapas de ensino Fundamental e Médio, na modalidade de ensino regular. A instituição de ensino atende a um público de 233 (duzentos e trinta e três) estudantes matriculados no ensino fundamental e 382 (trezentos e oitenta e dois) estudantes matriculados no ensino médio.

Possui em seu quadro um total de dezesseis professores distribuídos em seis turmas da primeira série; três turmas da segunda série; e quatro turmas da terceira série, funcionando nos três turnos. Dispõe de dezenove funcionários: um diretor; um vice-diretor; um coordenador pedagógico; um coordenador administrativo financeiro; três suportes pedagógicos; cinco ASG; quatro merendeiras; dois porteiros; e uma secretária escolar, atuando nas diversas áreas de atendimento à comunidade escolar.

A escola fornece alimentação à comunidade, bem como serviço de água tratada, energia elétrica, esgoto, lixo com coleta periódica e demais serviços oferecidos pela rede pública local. Com relação às tecnologias disponíveis, a escola possui: *internet* banda larga e apenas, um computador para os alunos. Não há, portanto, laboratório de informática disponível para uso pedagógico, apenas uma máquina que fica à disposição dos alunos para pesquisa escolar.

Cabe ressaltar que no ano de 2022, os professores da rede pública de ensino do RN, incluindo os participantes desta pesquisa, receberam *notebooks* ofertados pelo Governo do Estado com o objetivo de promover a integração da tecnologia na prática educacional. Esta política pública visou a inclusão digital dos professores, buscando garantir o acesso às ferramentas tecnológicas, primeiro passo para a proficiência no uso de tecnologias digitais na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Essa

iniciativa visou, ainda, facilitar a superação dos desafios da era digital, enfrentados pelos professores, imigrantes digitais⁵, em sua maioria.

JUSTIFICATIVA

No período pandêmico foi possível perceber a dificuldade dos profissionais da educação a adaptarem-se às novas formas de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade iminente de dominar novos recursos didáticos e adotá-los de imediato para substituir os modelos tradicionais de ensino, a fim de suprir a demanda educacional daquele momento histórico. Aquela demanda emergencial deixou claro que os docentes não estavam preparados para os desafios que lhes foram impostos.

A presente pesquisa justifica-se por se tratar de um tema relevante neste contexto, considerando que as formas de ensino devem ser pautadas na utilização de recursos atualizados. Outras razões fundamentais que abordam a importância e relevância do tema são:

- **Impacto da tecnologia na educação:** O avanço tecnológico tem transformado profundamente a sociedade e a forma como as pessoas interagem, aprendem e ensinam. Investigar as dificuldades dos professores no uso de tecnologias digitais no ensino é crucial para compreender como essa integração pode impactar positivamente ou negativamente o processo educacional.

- **Necessidade de aprimorar a prática pedagógica:** Os desafios enfrentados pelos professores ao incorporar tecnologias digitais podem prejudicar o desempenho e a eficácia das estratégias de ensino. Ao identificar essas dificuldades, é possível desenvolver abordagens e soluções que aprimorem a prática pedagógica, tornando-a mais eficiente e alinhada às demandas dos alunos contemporâneos.

- **Contexto específico da Escola Estadual Professora Lígia Navarro:** A escolha de um ambiente educacional específico, como a Escola Estadual Professora Lígia Navarro, permite um estudo mais aprofundado e contextualizado das dificuldades enfrentadas pelos professores nessa instituição. Essa análise pode fornecer informações valiosas para

⁵ Imigrantes digitais (Schlemmer, 2006) “são pessoas nascidas em meio a uma cultura analógica e que não têm fluência tecnológica para atuar no contexto da cultura digital, da qual os estudantes já não conseguem se imaginar fora” (Oliveira, 2022, p. 79).

futuras intervenções e melhorias na escola.

- **Impacto no desempenho dos alunos:** As tecnologias digitais têm o potencial de enriquecer o processo de aprendizagem e torná-lo mais envolvente para os estudantes. No entanto, quando mal utilizadas ou subutilizadas, podem afetar negativamente o desempenho acadêmico dos alunos. Identificar as dificuldades dos professores é essencial para criar um ambiente mais propício à aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades dos alunos.

- **Necessidade de formação docente:** A incorporação de tecnologias digitais no ensino requer que os professores adquiram novas competências e habilidades. Compreender as dificuldades enfrentadas por eles nesse processo pode subsidiar a formulação de programas de formação continuada e capacitação docente adequados, garantindo que os educadores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de maneira efetiva.

- **Contribuição para o avanço educacional:** Ao analisar e discutir as dificuldades enfrentadas pelos professores na integração de tecnologias digitais, este estudo pode contribuir para um avanço significativo na educação, proporcionando *insights* que auxiliem na superação de obstáculos e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e eficientes.

Em suma, este estudo se justifica por seu potencial para fornecer informações valiosas para aprimorar a integração das tecnologias digitais no ensino da Escola Estadual Professora Lígia Navarro e potencialmente, em outras instituições educacionais, contribuindo para uma educação mais eficiente, inclusiva e alinhada com as demandas do século XXI.

Além do que está posto acima, realizar este estudo foi a oportunidade de aplicar, na prática, uma metodologia científica para o desenvolvimento de uma pesquisa, objeto de estudo do processo formativo em curso. Desenvolver competências relacionadas à prática de pesquisa em educação. Considera-se também fundamental para obter o título de especialista em gestão de processos educacionais.

OBJETIVOS

Enquanto trabalho de pesquisa, orientado metodologicamente pelas premissas de um Estudo de Caso, o Objetivo Geral que o norteou é:

Objetivo Geral:

- Investigar a dificuldade do professor quanto ao domínio e ao uso de tecnologias digitais para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, visando a melhoria da qualidade da educação, em relação a disponibilidade e uso das tecnologias digitais.

A esse objetivo geral e mais amplo, alguns objetivos de caráter específicos foram pautados os Objetivos específicos:

- Refletir sobre a importância do uso das tecnologias no trabalho docente no que se refere às tecnologias presentes no ambiente escolar e o perfil do professor participante da pesquisa quanto a sua relação com essas tecnologias;
- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores para o domínio e uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, com ênfase nas ferramentas digitais do *Google*, visando promover interação entre professor e alunos na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, e a consequente melhoria da qualidade do ensino;
- Coletar informações por meio de um questionário eletrônico, com o corpo docente que atua no ensino médio na escola objeto de estudo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente artigo apresenta as seguintes características metodológicas: Com base nos objetivos, trata-se de uma Pesquisa Exploratória. Este tipo de pesquisas “Têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para fundamentação teórica sobre o tema abordado. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

O método de investigação adotado norteou-se por uma abordagem qualitativa,

implícito na técnica de coleta e análise dos dados. “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (Gil, 2002, p. 133). Para Deslandes, Minayo e Gomes (2010, p. 21) “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Quanto à metodologia científica adotada, estão presentes as características de um Estudo de Caso. De acordo com Gil (2002), o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa, utilizada nas ciências sociais, cujos procedimentos permitem um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, possibilitando seu amplo e detalhado conhecimento. Por fim, quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada que conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”.

A coleta dos dados analisados neste estudo, ocorreu junto ao corpo docente da escola, campo desta pesquisa. Um grupo de cinco professores, de um total de dezesseis, se voluntariou para responder um questionário semiestruturado. Esse questionário, no formato de um formulário eletrônico (*Google Forms*), foi aplicado no mês de março de 2023. Ele continha 15 (quinze) perguntas, sendo 14 fechadas e 01 aberta que permitiu o alcance dos objetivos desta pesquisa.

As questões foram distribuídas da seguinte forma:

1. A descrição do perfil dos professores (questões 1 a 4);
2. A utilização das tecnologias digitais pelos professores (questões 5 a 10);
3. As iniciativas da Escola/Secretaria em disponibilizar recursos/meios que auxiliem na prática pedagógica (questões 11 a 13);
4. A identificação da importância que os professores atribuem ao uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas (questões 14 e 15).

Assim, a presente investigação, que tem como objeto de estudo *o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores*, e orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: *Quais as dificuldades que os professores da Escola Estadual Professora Ligia Navarro apresentam em relação ao domínio e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com destaque para as ferramentas*

digitais do Google tais como: Books, Docs, Podcast, Forms, Jamboard, Apresentações, Classroom, disponíveis gratuitamente, para uso na mediação dos processos de ensino e aprendizagem?

ESTRUTURA DO ARTIGO

Considerando a estrutura deste estudo, imediatamente após este capítulo introdutório, buscou-se refletir sobre a importância do uso das tecnologias no trabalho docente especialmente no que se refere às tecnologias presentes no ambiente escolar. O capítulo seguinte procurou identificar as dificuldades encontradas pelos professores da escola para o domínio e uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, com ênfase nas ferramentas digitais do *Google*, visando promover interação entre professor e alunos na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, e a consequente melhoria da qualidade do ensino. Por fim, buscou-se analisar o resultado desta pesquisa, procurando contribuir para o entendimento da importância do uso das tecnologias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, visando a melhoria da qualidade da educação ofertada no espaço escolar.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS PRESENTES NO AMBIENTE ESCOLAR

Refletir sobre a importância do uso das tecnologias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem é uma tarefa relevante, especialmente no contexto da sociedade da informação em que vivemos. Ter clareza de que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são recursos estratégicos para o alcance da missão e da visão⁶ no contexto educativo ajuda na compreensão da busca de soluções para um ensino inovador.

Esta análise se fundamenta no entendimento de que as tecnologias digitais são hoje recursos estratégicos indispensáveis para o desenvolvimento de diferentes propostas didáticas. Elas têm o potencial de promover interação e participação ativa dos atores envolvidos nos processos formativos desenvolvidos no âmbito da escola. Conforme a

⁶ Missão e visão são valores essenciais em uma organização, para definir estratégias do negócio, funcionando como importantes ferramentas de gestão organizacional que tem como objetivo estabelecer a identidade e trazer reflexões sobre o presente e o futuro da instituição.

Constituição Federal (1988, p. 114), Art. 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme Kenski (2008) o conhecimento é visto como uma construção social, sendo o processo educativo favorecido pela participação de todos, em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Assim, com a crescente demanda pela introdução dos meios tecnológicos, surge a necessidade de um ensino que prepare professores e estudantes para o convívio em uma sociedade altamente tecnológica, ampliando a necessidade do domínio e uso de tecnologias digitais, incluindo dispositivos e sistemas.

O progresso tecnológico tem demandado dos profissionais uma crescente necessidade de se familiarizarem com as novas ferramentas de trabalho, incorporando-as de forma eficiente no cotidiano. Na área da educação, essa realidade não é exceção. É fundamental que os educadores estejam preparados para utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem.

A exemplo do que ocorreu em virtude das medidas emergenciais de saúde pública, decorrente do novo Coronavírus, responsável pela pandemia de Covid 19, as instituições de ensino, os professores e os estudantes encontram dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto devido à falta de familiaridade com o uso das tecnologias digitais (letramento digital⁷) tais como: a falta de um ambiente familiar que propicie o aprendizado remoto e a não formação dos alunos e profissionais com os ambientes virtuais (Almeida; Alves, 2020).

Embora exista a necessidade dos profissionais da educação terem domínio no manuseio das ferramentas digitais, os recursos tecnológicos ainda são escassos nas escolas da rede pública. Faltam equipamentos e infraestrutura tecnológica que contribuam

7 Entenda-se por Letramento Digital, no contexto deste trabalho, o conjunto de conhecimentos e práticas necessários ao desenvolvimento de conhecimentos que permitam uma compreensão mais ampla da sociedade da informação cada vez mais influenciada pela presença de dispositivos tecnológicos digitais. Isso implica na apropriação e uso das soluções de tecnologias digitais que sejam, pelo menos consensualmente, importantes para o desenvolvimento das atividades laborais e/ou acadêmicas, por parte do profissional da educação. Tais conhecimentos e usos, entretanto, não se limitam a uma abordagem procedimental ou tecnicista, voltada, como afirma Gomes (2019, p. 7) “para a operação acrítica de máquinas”. Ser letrado digital, na perspectiva desse trabalho, implica em mobilizar conhecimentos para “observar, avaliar, julgar, criticar e produzir conhecimentos no mundo contemporâneo” (Gomes, 2019, p. 7).

com esse processo, este círculo vicioso é agravado pela ausência de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, conforme, inclusive, está posto na Constituição Federal (1988, p. 118):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – Erradicação do analfabetismo;

II – Universalização do atendimento escolar;

III – Melhoria da qualidade do ensino;

IV – Formação para o trabalho;

V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Infelizmente, mesmo havendo amparo legal, como prevê a Constituição Federal e as leis complementares como a Lei nº 13.005 Brasil (2014)⁸, que trata da Universalização do atendimento nas escolas, buscando superar as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade da educação. Esses objetivos não têm sido alcançados, esse direito e esses recursos não se materializaram no contexto da educação brasileira.

Uma escola bem estruturada com recursos tecnológicos, com bons profissionais em sua área de atuação, capacitados para o uso crítico e efetivo das novas ferramentas digitais, poderá ser capaz de promover o crescimento humano de sua comunidade, com ensino de qualidade e formação para o trabalho, como proposto nas leis em vigor.

Diversos recursos digitais têm surgido nos últimos anos que podem auxiliar o trabalho do professor, melhorando sua eficiência e eficácia na transmissão dos conteúdos e na sua interação com os discentes. Os aplicativos oferecidos pelo *Google* são exemplos de tais ferramentas gratuitas e que podem ser acessadas a partir do computador ou *smartphone* através da *Internet*. Com uma conta *google*, através do *Gmail*, é possível utilizar recursos tais como: *Classroom*, *Jamboard*, *Drive*, *Docs*, *Planilhas*, *Podcast*, *Forms*, *Books*, *Agenda*, *Apresentações*, *Sites*, *Maps*, *Meet*, *Earth*, *Tradutor*, *Hangouts*,

⁸ Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

entre outros.

Nessa pesquisa, a ênfase é dada aos recursos do *Google*: Documentos, *Podcast*, Formulários, *Books*, *Classroom*, *Jamboard*, Agenda, Apresentações e *Sites*. Esses recursos possibilitaram durante o período da pandemia viabilizar o ensino remoto, evitando que os estudantes fossem ainda mais penalizados, ficando fora do processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas, que possibilitaram o ensino remoto durante aquela circunstância emergencial, podem ser usadas como apoio ao ensino presencial, propiciando aos professores maior agilidade na gestão de sala de aula, disponibilizando conteúdos, propondo atividades, acompanhamento da evolução dos alunos e principalmente, interagindo permanentemente com os alunos.

A utilização de todos esses recursos do *Google* ocorre a partir de uma conta no *Gmail*. Esta conta permite o compartilhamento *online* e a elaboração colaborativa de documentos, de diversos formatos, através de um processo de comunicação síncrona ou assíncrona⁹. Várias pessoas podem compartilhar um arquivo, quem o criou pode escolher como os colegas poderão interagir com ele; as opções são visualizar, comentar ou ainda editar diretamente o material (Geekie, 2020).

Com a Apresentações *Google* é possível fazer apresentações como as do *PowerPoint*, oferecendo uma interação visual do estudante com o conteúdo apresentado, facilitando sua fixação. Ele permite uma construção compartilhada por duas ou mais pessoas, independentemente de sua localização geográfica. As edições feitas pelos colaboradores são salvas automaticamente. Para uma maior segurança dos dados, é possível colocar senhas para proteger os arquivos, é possível converter esses arquivos em PDF ou *Powerpoint*. O *Google* apresentações é uma ferramenta intuitiva e de fácil manuseio, sendo possível incluir vários elementos como *links* de pesquisa, vídeos, diagramas, imagens, entre outros elementos interativos.

O Documentos do *Google* é uma das ferramentas disponíveis no pacote do *Google Drive*. Ele permite a criação de documentos com tabelas, gráficos e ilustrações, como os que podem ser feitos em outros editores de texto como o *word*. Além da vantagem de todos os participantes poderem editar os documentos de forma colaborativa, também é

⁹ Comunicação síncrona: quando ocorre simultaneamente entre professor e aluno é o que acontece em uma chamada de vídeo. A comunicação assíncrona: não é feita em sincronia como por exemplo o envio de um e-mail.

possível visualizar as versões e quem as fez. Caso seja conveniente, a qualquer momento é possível retornar a uma versão anterior para iniciar sua edição a partir daquele ponto.

O Formulários *Google* pode ser utilizado a partir de um computador ou *smartphone*, possibilitando realizar pesquisas com rapidez e de forma econômica, sem a necessidade de utilização de papéis, no qual os dados coletados se transformam em gráficos e planilhas. Além de lista de presença, inscrições para eventos, atividades avaliativas de forma interativa com a inserção de fotos, vídeos e *links*. Com o *Google forms* é possível a realização de atividades ou avaliações que antes seriam realizadas em formato de papel impresso. Podem ser criadas questões de múltipla escolha objetivas ou até mesmo questões discursivas, além de possibilitar a inclusão de imagens. As questões podem ser corrigidas automaticamente.

O *Google Classroom* é uma ferramenta capaz de criar turmas virtuais em espaços de sala de aula. Nestes espaços é possível compartilhar atividades e atribuir as notas dos alunos por sua realização, compondo seu processo avaliativo. Esse acompanhamento ocorre de forma efetiva e contínua. Conforme Ferreira *et al* (2020) o envio das atividades para o professor por Formulários *Google*, no ambiente da Sala de Aula do *Classroom*, permite, ao próprio estudante, controlar as atividades já realizadas ou que ainda estejam pendentes. Outra ferramenta do *google*, associada ao uso do *Classroom*, é o *Drive*. Trata-se de um disco virtual na nuvem, disponibilizado pelo *Google* para armazenamento de dados. É através do *Drive* que se tem acesso ao *Google* Documentos, Planilhas, Apresentações e *Google* Formulários. Todos os arquivos armazenados no *Drive* podem ser compartilhados. Ele oferece 15 GB gratuitamente. Para as contas do *G Suite for Education*, este espaço é aumentado significativamente. Assim a escola mantém o histórico das atividades dos alunos e professores gratuitamente (Getedu, 2021).

A agenda, o *Site*, o *Meet* e Grupos, são algumas das demais ferramentas oferecidas pelo *Google*, a partir de uma conta de *e-mail* do *Gmail*, que podem ser largamente usadas pelo professor para organizar e facilitar seu trabalho pedagógico. Cabe um destaque para o *Podcast*. A criação de um *Podcast* é uma tarefa relativamente simples. Basta seguir uma sequência de passos, a partir de um roteiro básico, para o desenvolvimento do programa em áudio. Esta sequência de passos inclui planejar o assunto a ser tratado, definindo sua trilha sonora e vinhetas, para definir a estrutura do programa como um todo. Só, então, é

feita a gravação dos episódios e por fim sua edição final (Foschini; Taddei, 2018).

O *Google Books* é um acervo *online*, essa ferramenta permite consultar uma grande quantidade de livros, é um recurso que pode ser utilizado no incentivo à pesquisa, e pode estimular os estudantes a terem boas práticas de leitura (Santo Digital, 2022).

Em se tratando especificamente da leitura, pode-se dizer que seus novos modos de realização, seus suportes e conteúdo, são notadamente observáveis no espaço escolar, evidenciando outras formas de aprendizagens e interação (Amin *et al*, 2019, p. 3).

O *Jamboard* é um quadro branco virtual no qual os professores podem incluir os alunos na construção de um trabalho. O uso desta ferramenta pode ocorrer na sala de aula tradicional, em seminários ou no ensino a distância, é uma ferramenta para planejar e produzir conteúdo de aula de forma colaborativa (Júnior, 2020).

A utilização desses recursos auxilia no dia a dia dos professores possibilitando uma aula dinâmica e interativa. Essas novidades são atrativas, especialmente para o público formado pelos estudantes de nossas escolas, nativos digitais¹⁰, chamando a atenção dos estudantes e propiciando um aprendizado inovador, conforme proposto por Júnior (2020).

É de fundamental importância que os profissionais da educação se mantenham atualizados nas interações com os estudantes e que os conteúdos sejam ministrados de forma atrativa. Segundo Leite e Nascimento (2018), uma das possibilidades de tornar as aulas mais atrativas é usando as tecnologias do cotidiano dos estudantes.

O engajamento esperado do corpo discente pode acontecer nas iniciativas que tragam conexões entre a tecnologia e o ensino. As utilizações de recursos computacionais devem trazer elementos para a sala de aula que seriam inviáveis por propostas tradicionais (Leite; Nascimento, 2018, p. 13).

Essa prática, sugerida por Leite (2018), além de seduzir os estudantes, produz rapidez na troca das informações, estimulando a interação entre as pessoas. O avanço nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, TDIC, possibilitou o avanço da ciência em todas as áreas. A *internet* diminuiu a distância e o tempo, as duas principais grandezas de controle humano. Tudo isso provocando mudanças radicais na vida em

¹⁰ Expressão usada por Schlemmer (2006) para descrever os jovens nascidos no contexto da sociedade da informação, que cresceram usando smartphones ou iProducts. Os computadores domésticos existem desde antes de nascerem.

sociedade, incluindo a educação (Oliveira, 2022).

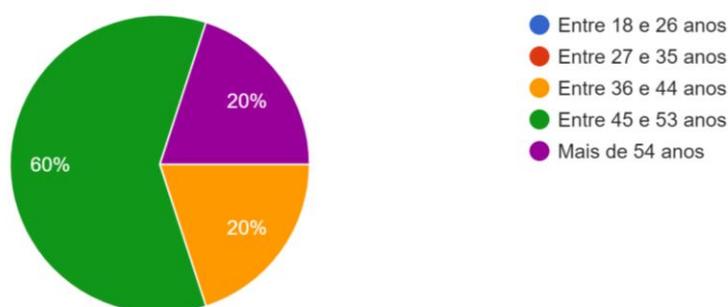
O PROFESSOR E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO SEU FAZER PEDAGÓGICO: ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

Identificar as dificuldades encontradas pelos professores quanto ao domínio e uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico, como as ferramentas do *Google* citada na seção anterior, é passo importante para pensar em soluções viáveis para essa situação problema. A pesquisa realizada com os professores buscou mensurar essas dificuldades. Cinco professores da escola se disponibilizaram a responder o questionário, o que corresponde a 31% do quadro de professores da escola. Este número de participantes, embora abaixo do desejável, tornou possível esta pesquisa, permitindo extrairmos os dados necessários para análise do problema.

Ao todo foram respondidas quinze perguntas. As quatro primeiras se referem ao perfil dos respondentes enquanto profissionais. As seis seguintes abordam a cultura de uso das tecnologias pelos professores participantes. Outras três versam sobre as iniciativas da Escola/Secretaria no sentido de disponibilizar os recursos tecnológicos com vista a auxiliar à prática pedagógica dos professores e as duas últimas procura entender o entendimento dos participantes sobre a importância dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas.

A primeira seção de perguntas, acerca do perfil dos professores, identificou a faixa etária, a formação, área de atuação na escola e sobre o tempo de serviço na educação.

Gráfico 01: Faixa etária

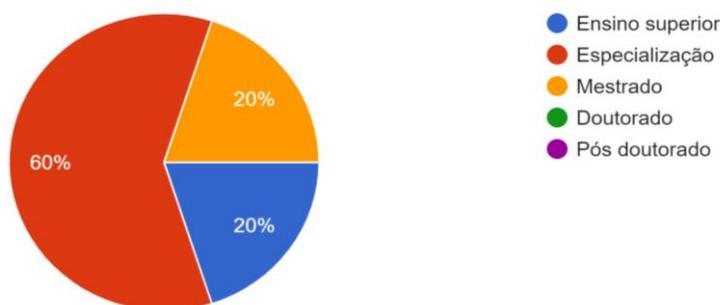


Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Conforme mostra o Gráfico 01, a faixa etária dos professores respondentes é acima de 36 anos. “Cada geração tem algumas características específicas e maneiras de pensar, agir, aprender e se comportar em diferentes ambientes” (Bei Educação, 2021). Percebe-se que os respondentes possuem uma maturidade considerável, com um bom tempo de experiência na área da educação.

De acordo com o Gráfico 02, apenas 20% possuem somente ensino superior, 60% possuem especialização e 20% possuem mestrado, não houve respondentes com Doutorado ou pós-doutorado. A formação continuada na área de atuação é fundamental para o profissional, especialmente para aqueles que trabalham como disseminadores do conhecimento.

Gráfico 02: Formação acadêmica



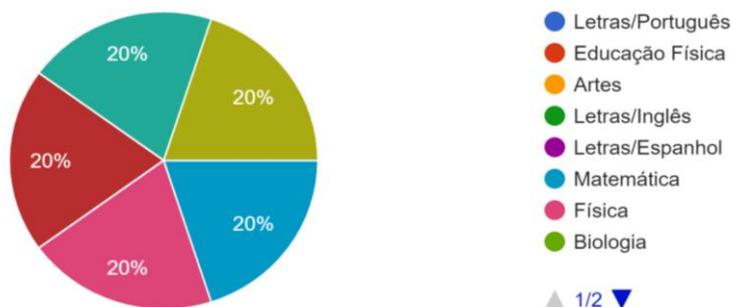
Fonte: dados da pesquisa, 2023.

“A adoção mais efetiva de tecnologias digitais em atividades de ensino e aprendizagem depende de maior formação dos educadores e de maior conectividade das escolas” (Bei Educação, 2022). O texto ressalta dois elementos cruciais para uma adoção bem-sucedida de tecnologias digitais na educação: a formação dos educadores e a conectividade das escolas. A efetiva integração das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem requer que os professores estejam devidamente capacitados e preparados para utilizar essas ferramentas de forma pedagogicamente relevante. A formação dos educadores é essencial para que eles compreendam como aplicar as tecnologias de maneira significativa, alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos.

Além disso, a conectividade das escolas é um fator crucial para garantir o acesso e a disponibilidade das tecnologias digitais. Uma infraestrutura adequada, com acesso à *internet* de qualidade, é fundamental para que os professores e alunos possam utilizar efetivamente as ferramentas digitais em suas atividades educacionais. Portanto, a citação

destaca a importância de investimentos tanto na formação dos educadores, por meio de programas de capacitação e atualização, quanto na infraestrutura das escolas, para que a adoção de tecnologias digitais seja mais efetiva.

Gráfico 03: Área que atua na escola

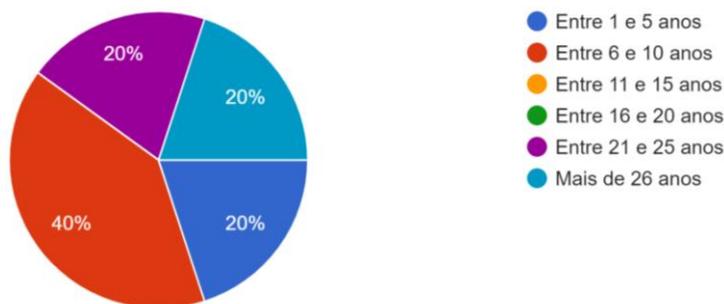


Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Quanto à área de atuação na escola, o Gráfico 03 mostra que os professores lecionam nas disciplinas de Física, História, Matemática, Filosofia e Pedagogia. Pode-se observar que os respondentes são de áreas diversas do conhecimento. “Assume-se assim que, em qualquer disciplina, as TDIC poderão ajudar a procurar a informação pretendida, relacionar dados, e ajudar os alunos a produzirem o seu próprio conhecimento” (Trindade, 2019, p. 20). Assim, para Trindade (2019), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm um papel essencial na busca de informações, relacionamento de dados e na promoção da construção do conhecimento pelos alunos, independentemente da disciplina.

Portanto, além de facilitar a busca de informações relevantes, as ferramentas digitais permitem a organização e relacionamento de dados de maneira mais eficiente, auxiliando na compreensão e interpretação de informações complexas. Trindade (2019) enfatiza o papel dos alunos como construtores de conhecimento. As TDIC podem estimular a autonomia intelectual, incentivando os estudantes a serem proativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise crítica e resolução de problemas. Em síntese, Trindade (2019) destaca o poder transformador das TDIC no processo de aprendizagem.

Gráfico 04: Tempo de serviço na educação



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

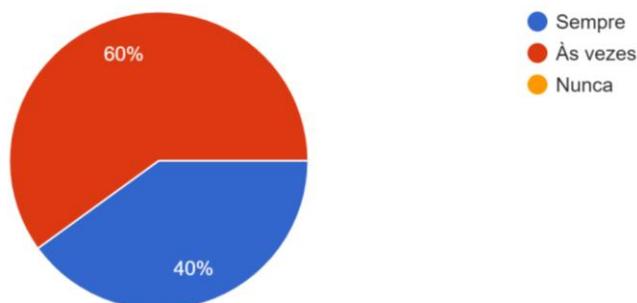
Nota-se que dos profissionais pesquisados, conforme o Gráfico 04, 20% têm entre 1 e 5 anos de tempo de serviço, 40% entre 6 e 10 anos, 20% entre 21 e 25 anos e 20% mais de 26 anos. Constata-se possuírem bastante experiência como educadores. “As pessoas constroem e têm um grau de conhecimento maior ou menor. O conhecimento é propriedade intelectual que se compartilha livremente ou não” (Moran, 2014). Moran (2014) aponta dois aspectos essenciais relacionados à natureza do conhecimento: a construção individual e a possibilidade de compartilhamento. O primeiro aspecto ressalta que o conhecimento não é uma entidade estática e universal, mas algo construído individualmente. Cada indivíduo interpreta e compreende o mundo de acordo com suas experiências, percepções e contexto social em que vive. O segundo aspecto diz respeito à dinâmica do compartilhamento do conhecimento. Embora o conhecimento seja, em essência, propriedade intelectual de cada indivíduo, existe a possibilidade de compartilhá-lo com outras pessoas.

O compartilhamento livre do conhecimento é essencial para o enriquecimento coletivo e para o avanço da sociedade como um todo. Ao se lançar na aventura do magistério, o professor abraça esse desafio. O tempo de experiência com a docência pode contribuir para aprimorar as habilidades de compartilhamento.

Em conformidade ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas (gráfico 05), 40% dos respondentes sempre fazem uso das TDICs em sua prática de ensino, enquanto 60% às vezes fazem uso. “As ferramentas tecnológicas podem otimizar desde a apreensão dos conteúdos até a forma como os trabalhos e avaliações são realizados” (Bei Educação, 2022). Através das ferramentas do *Google*, entre outras que oferecem formas interativas de apresentar os conteúdos, os estudantes

têm a oportunidade de compreender conceitos de maneira mais concreta e contextualizada, favorecendo a assimilação do conhecimento.

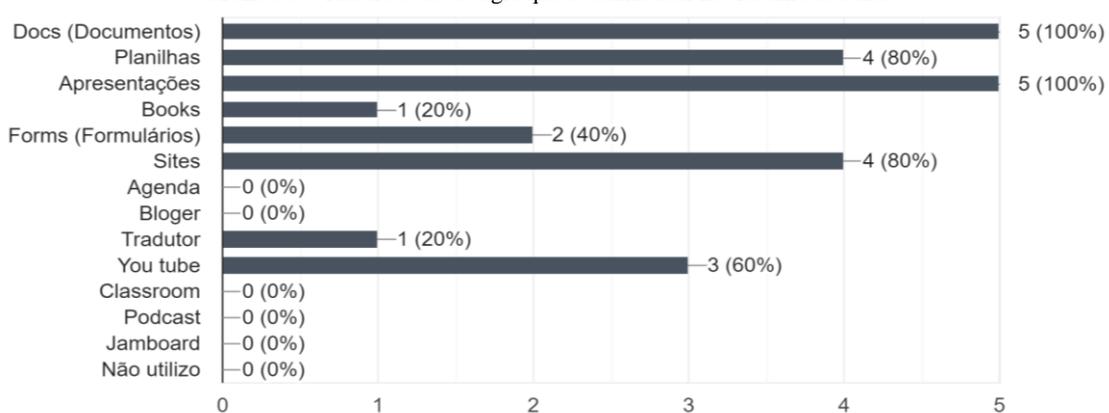
Gráfico 05: Uso de tecnologias em sua prática pedagógica



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Além disso, as ferramentas tecnológicas do *Google* e de outras tecnologias digitais, proporcionam uma maior personalização do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes avancem em seu ritmo e de acordo com suas necessidades individuais. Isso pode ser especialmente benéfico para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. Os professores participantes, demonstram ter entendimento sobre esta questão.

Gráfico 06: Recursos do Google que costuma usar no trabalho docente



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Quando foi perguntado sobre o uso dos recursos disponíveis no *Google* (Gráfico 06) observou-se que, todos utilizam o *Google Docs* e o *Apresentações* o que representa 100% dos respondentes, 80% utilizam *Planilhas* e *Sites*, 60% utilizam o *Youtube*, 40% utilizam o *Forms*, o *Tradutor* e o *Books*, apenas 40% dos respondentes utilizam. Das pessoas que responderam à pesquisa nenhuma mencionou utilizar as ferramentas:

Agenda, *Blóger*, *Classroom*, *Podcast* e *Jamboard*. Porém todos os respondentes utilizam no mínimo três e no máximo oito das ferramentas citadas.

Esta pergunta é central nesta pesquisa. As respostas apontam para o cerne do problema aqui estudado. Elas mostram que a edição de textos e a criação de apresentações são atividades comuns entre todos os educadores, para elaborar materiais didáticos e aulas interativas, ou outras finalidades didáticas. Outros recursos frequentemente utilizados, o *Google Planilhas* e *Sites* com 80%, mostra certa habilidade dos professores para organização de dados, atividades colaborativas e a criação de conteúdo. Isso é relevante, mas representa uma parcela pequena dos benefícios que o conjunto de ferramentas do *Google* pode oferecer.

O *Google Youtube* também apresenta uma relevância significativa, sendo utilizado por 60% dos respondentes. Esse dado sugere que os educadores estão aproveitando a plataforma de vídeos para complementar suas aulas e fornece recursos multimídia aos alunos. Essa pode ser uma herança das práticas pedagógicas desenvolvidas na pandemia. Outras ferramentas do *Google*, como *Google Forms*, *Tradutor* e *Books*, que apresentaram um uso moderado, com 40% de adesão, indica que essas ferramentas ainda são pouco exploradas.

Curiosamente, ferramentas como *Agenda*, *Blóger*, *Classroom*, *Podcast* e *Jamboard* não foram mencionadas por nenhum dos respondentes, o que pode indicar que essas ferramentas ainda não estão sendo utilizadas pelos professores da amostra pesquisada ou que seu uso é menos difundido nas atividades de ensino-aprendizagem.

Essa análise sugere que os professores estão, em sua maioria, adotando recursos do *Google* que facilitam a criação, compartilhamento e edição de conteúdo educacional, bem como o uso de vídeos como recurso complementar. No entanto, algumas ferramentas menos exploradas podem representar oportunidades para que os educadores ampliem suas práticas pedagógicas, proporcionando ainda mais interação e enriquecimento no processo de aprendizagem.

O conhecimento sobre esses dados deve subsidiar ações de capacitação e incentivo ao uso mais amplo e estratégico das ferramentas do *Google* para aprimorar ainda mais a experiência educacional. Cabe ressaltar que o universo de professores que se voluntariaram para esta pesquisa, cuja temática lhes fora previamente apresentada,

aponta, por dedução, certa afinidade com as tecnologias digitais.

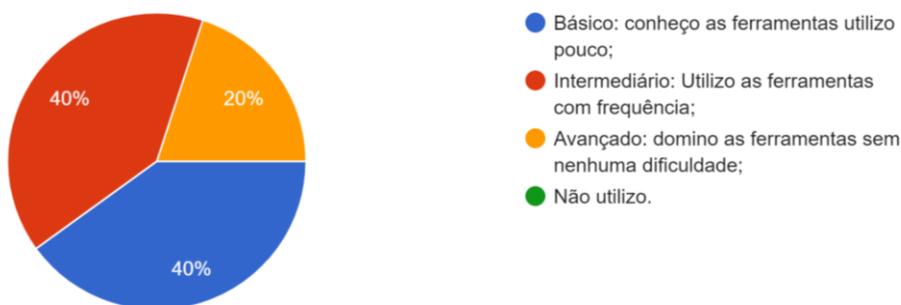
Como afirma Pereira (2020, p. 37) “A tecnologia digital pode se tornar um potente recurso no processo ensino-aprendizagem, se o seu potencial interativo for aproveitado de forma criativa visando à interação e ao desenvolvimento do educando.” Em seu livro, Pereira (2020) enfatiza o papel fundamental que a tecnologia digital pode desempenhar no processo de ensino-aprendizagem quando seu potencial interativo é aproveitado de forma criativa e voltada para o desenvolvimento do educando.

Essa afirmação destaca que a mera presença da tecnologia digital na sala de aula não garante, por si só, benefícios no processo educacional. É a forma como essa tecnologia é utilizada que faz toda a diferença. Ao explorar o potencial interativo das ferramentas digitais, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas para os alunos.

Quando os recursos tecnológicos são utilizados de maneira criativa, com abordagens inovadoras e alinhadas aos objetivos pedagógicos, eles podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o interesse e a participação ativa dos alunos.

A ênfase na interação é importante, pois a tecnologia digital oferece uma ampla gama de possibilidades para a comunicação e a colaboração entre alunos e professores. Através de fóruns de discussão, *chats*, plataformas de compartilhamento e outras ferramentas, é possível estabelecer um ambiente de aprendizagem mais interativo, onde os alunos se sintam estimulados a compartilhar suas ideias e opiniões, desenvolvendo suas habilidades comunicativas e sociais.

Gráfico 07: Nível de domínio com o uso do pacote dos aplicativos do *Google*



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Nessa questão foi solicitado sobre o nível de conhecimento a respeito do domínio dos recursos disponíveis dos aplicativos do *Google* (Gráfico 07), 40% dos respondentes consideram possuir conhecimento Básico: conhecem as ferramentas e utilizam pouco, 40% têm domínio intermediário: utiliza as ferramentas com frequência e 20% possuem nível avançado: domina as ferramentas sem nenhuma dificuldade. Percebe-se que os respondentes a essa pesquisa fazem uso dos recursos digitais disponíveis gratuitamente no *Google*, indicando que os adeptos da tecnologia se sentiram estimulados a responder a pesquisa. “Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes” (Kenski, 2008, p. 11).

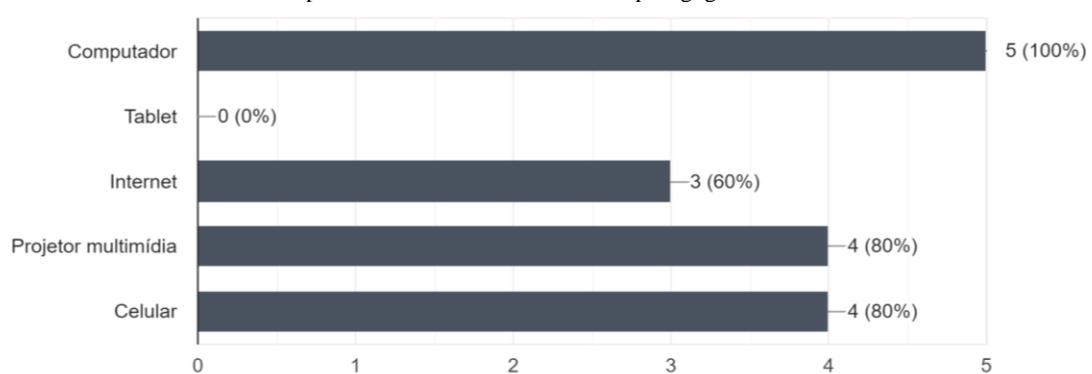
Kenski (2008) reforça a importância dos ambientes digitais ao oferecerem novos espaços e tempos de interação com a informação e comunicação entre mestres e aprendizes. Com a chegada das tecnologias digitais, o processo de ensino-aprendizagem passou a ser potencializado com a criação de ambientes virtuais que transcendem os limites físicos das salas de aula tradicionais. Esses ambientes digitais proporcionam espaços de interação com a informação de forma mais aberta e acessível, permitindo que os estudantes possam explorar um vasto leque de recursos e conteúdos disponíveis na *internet*.

Os ambientes digitais também oferecem maior flexibilidade nos tempos de aprendizagem, possibilitando que os alunos acessem os materiais e atividades em horários mais convenientes para eles. Aqui, pode-se retomar a importância de ferramentas como o *Google Classroom* que se apresenta como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) bem completo e interativo, e que é desconhecido pelos professores respondentes. É importante reconhecer, entretanto, que a utilização de AVA requer um planejamento pedagógico adequado. A mera disponibilização de recursos tecnológicos não garante a aprendizagem. É necessário que os educadores desenvolvam estratégias educacionais que integrem de forma eficaz as tecnologias aos objetivos de ensino e às necessidades dos alunos. Isso aponta a necessidade de formação.

De acordo com a abordagem sobre os dispositivos utilizados como recursos pedagógicos na atividade docente (Gráfico 08), todos os respondentes utilizam computador o que representa 100%, 80% utilizam projetor de mídia e celular e 60% utilizam *internet*, nenhum dos respondentes utiliza *Tablet*. Dos cinco itens citados, os

professores utilizam no mínimo dois e no máximo quatro para auxiliar sua prática pedagógica.

Gráfico 08: Dispositivos utilizados como recurso pedagógico na atividade docente



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Os dados da pesquisa revelam informações importantes sobre o uso de dispositivos como recursos pedagógicos na atividade docente. Todos os respondentes utilizam computador como recurso pedagógico. Isso demonstra que o computador é uma ferramenta essencial para o planejamento de aulas, elaboração de materiais, pesquisa, entre outras atividades relacionadas ao ensino. 80% dos professores utilizam projetor de mídia e celular como recursos pedagógicos. Isso indica que a projeção de conteúdos e o uso de dispositivos móveis são práticas comuns em sala de aula, permitindo a apresentação de conteúdos visuais e a interação com diferentes mídias, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. 60% dos professores utilizam a *internet* como recurso pedagógico. Esse dado sugere que a conectividade tem um papel significativo na prática docente, possibilitando o acesso a recursos educacionais *online*, pesquisa de informações e a comunicação com alunos e colegas de trabalho.

Nenhum dos respondentes utiliza *Tablet* como recurso pedagógico. Isso indica que, apesar da popularidade dos dispositivos móveis, o uso de *Tablets* ainda não é amplamente adotado pelos professores na amostra pesquisada. Essa variedade indica que os educadores estão diversificando suas abordagens ao incorporar diferentes recursos tecnológicos em suas aulas.

Em geral, esses dados demonstram que os professores, voluntários participantes da pesquisa, reconhecem a importância das tecnologias como ferramentas para aprimorar sua prática pedagógica. O uso generalizado de computadores e projetores de mídia, bem

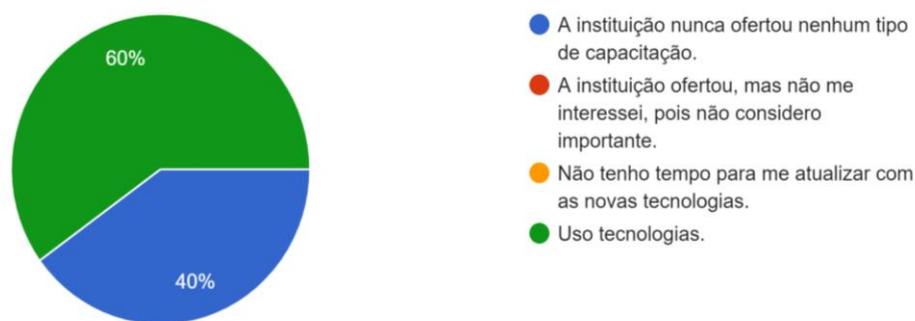
como a crescente utilização de celulares e a *internet*, reflete uma busca pela inovação e pela promoção de uma aprendizagem mais envolvente e eficiente. Contudo, a ausência de uso de *Tablets* indica que essa tecnologia pode ser uma oportunidade para ser explorada pelos educadores, considerando suas potencialidades como dispositivos portáteis e versáteis.

“Nesta forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável” (Kenski, 2008, p. 14). Kenski (2008) destaca a importância da participação intensa de todos os envolvidos no processo educacional ao considerar o ensino interativo mediado pelas tecnologias digitais. Ao se referir a uma forma mais avançada de ensino interativo, Kenski enfatiza que o uso das tecnologias digitais pode propiciar uma experiência educacional mais dinâmica, envolvente e personalizada. Nesse contexto, a interação é um elemento fundamental para o sucesso dessa abordagem.

A participação intensa de todos os atores envolvidos no processo educativo é indispensável. Isso inclui os professores, que devem estar engajados na preparação de aulas mais interativas, criativas e alinhadas com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. A mediação do professor se torna ainda mais relevante para orientar e facilitar a aprendizagem dos alunos, estimulando o uso adequado das ferramentas tecnológicas e garantindo a qualidade do processo educativo.

Da mesma forma, os alunos têm um papel ativo e participativo nesse contexto. Eles são incentivados a se envolverem ativamente na construção do conhecimento, explorando recursos digitais, debatendo, colaborando e produzindo conteúdo. Além disso, a citação sugere que o ensino interativo mediado pelas tecnologias digitais deve ser inclusivo, promovendo a participação, inclusive, dos alunos que apresentam necessidades especiais. As tecnologias apresentam potencial para promover esse envolvimento. Por fim, essa forma mais avançada de ensino interativo não se limita ao uso superficial das tecnologias, mas requer uma abordagem pedagógica cuidadosa e bem planejada. A integração das tecnologias digitais deve ser alinhada aos objetivos educacionais e metodologias de ensino, garantindo que elas sejam efetivamente utilizadas para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Gráfico 09: Motivos por não utilizar dispositivos digitais no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Sobre os motivos citados em relação a não utilização de dispositivos de tecnologia digital (Gráfico 09), 40% informam que a instituição nunca ofertou nenhum tipo de capacitação, enquanto 60% citam fazer uso das tecnologias. Cabe ressaltar que fazer uso não é sinônimo de dominar e saber usar com efetividade a ferramenta. Corroborando com essa visão, Pilloneto (2023) afirma que é preciso ter em mente que o foco maior não é a tecnologia, mas, sim, as novas abordagens pedagógicas que estão surgindo sob as demandas desse novo educando que vive na era digital. A evolução tecnológica tem impactado profundamente a forma como os estudantes interagem com o mundo e adquirem conhecimento. Os nativos digitais cresceram em um ambiente altamente tecnológico, onde a informação é acessível a qualquer momento e a comunicação é instantânea. Essa geração possui habilidades e expectativas diferentes em relação à aprendizagem.

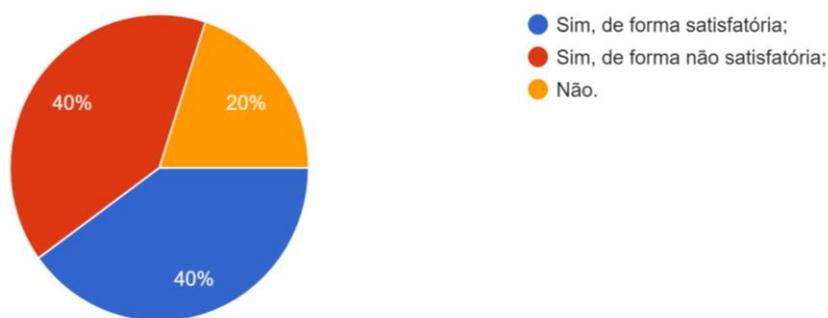
Dessa forma, é fundamental que a educação acompanhe essa transformação, adotando abordagens pedagógicas adequadas ao perfil do novo educando. A tecnologia, por si só, não é suficiente para garantir a aprendizagem. É a forma como ela é integrada e usada em conjunto com novas metodologias que possibilita a promoção de uma educação mais efetiva.

As novas abordagens pedagógicas devem levar em conta a participação ativa dos alunos, estimulando o aprendizado colaborativo, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como pensamento crítico, criatividade e habilidades digitais. Além disso, é importante considerar a personalização do ensino, permitindo que cada aluno aprenda de acordo com seu ritmo, interesses e necessidades. A tecnologia digital surge como ferramenta estratégica para apoiar essas novas abordagens pedagógicas.

Portanto, a ênfase deve estar na mudança de paradigmas e práticas educacionais, colocando o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e adaptando a educação para atender às necessidades da era digital. Os educadores desempenham um papel crucial nesse processo, agindo como mediadores e facilitadores, criando experiências de aprendizagem que sejam relevantes para os alunos.

Em resumo, a citação destaca que a tecnologia é apenas uma parte do cenário educacional atual. O verdadeiro desafio está na adoção de novas abordagens pedagógicas que aproveitem o potencial da tecnologia para criar um ambiente de aprendizagem mais conectado, interativo e alinhado com o perfil do novo educando da era digital. A educação deve estar em constante evolução para atender às demandas da sociedade em transformação, e isso envolve a reinvenção da forma como ensinamos e aprendemos.

Gráfico 10: Contato com componentes curriculares na área das tecnologias na graduação



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Ao analisar o Gráfico 10 evidencia-se que durante a formação acadêmica, 40% dos respondentes citam que obteve contato com componentes curriculares sobre Tecnologias Digitais de forma satisfatória, 40% obtiveram de forma não satisfatória e 20% não obteve esse componente curricular na sua graduação. A análise dos dados da pesquisa revela informações relevantes sobre a qualidade da formação acadêmica dos respondentes em relação ao contato com componentes curriculares sobre Tecnologias Digitais.

Os 40% que se mostraram satisfeitos com a formação acadêmica neste quesito, aponta para uma parcela significativa dos participantes que teve a oportunidade de estudar e se familiarizar com o tema, o que pode ser um indicativo positivo para a preparação desses profissionais para o uso de tecnologias na prática educacional. No entanto, também

é relevante observar que outros 40% relataram ter obtido contato com componentes curriculares sobre Tecnologias Digitais de forma não satisfatória. Isso sugere que, para esses indivíduos, a formação acadêmica não abordou adequadamente o tema das tecnologias digitais ou não ofereceu oportunidades suficientes para aprofundar seus conhecimentos nessa área.

Além disso, os dados mostram os 20% que não obtiveram nenhum componente curricular sobre Tecnologias Digitais durante sua graduação. Esse dado é relevante, pois indica que um quinto dos participantes não teve a oportunidade de receber formação específica sobre o uso de tecnologias no contexto educacional durante sua formação inicial. Diante disto fica evidente que há espaço para aprimorar a formação acadêmica dos futuros profissionais da educação no que diz respeito ao uso de Tecnologias Digitais. A presença significativa de respondentes que consideram o contato com esse tema como não satisfatório ou a falta de abordagem sobre o assunto para alguns estudantes indica que a inclusão de componentes curriculares sobre tecnologias digitais pode ser um aspecto a ser aprimorado nas instituições de ensino.

Em conclusão, a análise dos dados ressalta a importância da formação acadêmica na preparação dos profissionais da educação para o uso das Tecnologias Digitais. Além disso, fica evidente a necessidade de formação continuada de professores para uso de tecnologias, já que os profissionais da educação em exercício de suas funções docentes foram formados sem acesso, ou como vimos, com acesso muito precário a esse conhecimento específico.

“Se é possível dizer que talvez não tenha havido tempo para a teorização adequada dessa prática durante a pandemia” (Mattar, 2022, p. 13). A citação de Mattar (2022) traz à tona uma reflexão importante sobre a rápida transição para o ensino remoto durante a pandemia e a possível falta de tempo para uma teorização adequada dessa prática.

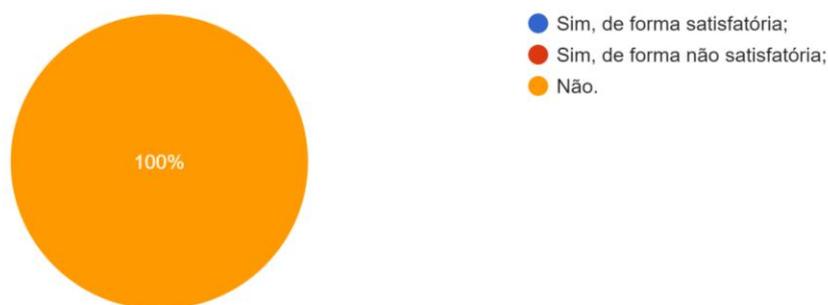
A pandemia da COVID-19 impôs desafios sem precedentes ao sistema educacional, levando a uma transformação acelerada na forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Com o fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social, as instituições de ensino tiveram que se adaptar rapidamente e buscar alternativas para garantir a continuidade das atividades educacionais.

Nesse contexto, muitas escolas e educadores adotaram o ensino remoto como uma

solução emergencial. A transição repentina para essa modalidade, na maioria dos casos, ocorreu sem o tempo necessário para uma teorização adequada das práticas pedagógicas e metodologias a serem utilizadas nesse novo cenário. A teorização adequada do ensino remoto envolve a reflexão sobre como adaptar os conteúdos, metodologias e avaliações para o ambiente virtual, como garantir a participação ativa dos alunos, como promover a interação e a colaboração, além de outras questões pedagógicas relevantes.

A falta de tempo para uma teorização mais aprofundada pode ter impactado a qualidade do ensino remoto em alguns casos, gerando desafios adicionais para os educadores e estudantes. Por outro lado, a urgência da situação também pode ter impulsionado a criatividade e a busca por soluções inovadoras para enfrentar os obstáculos impostos. É importante ressaltar que, apesar das dificuldades, o ensino remoto possibilitou avanços tecnológicos e pedagógicos, evidenciando o potencial das tecnologias digitais na educação. A experiência durante a pandemia pode servir como um momento de aprendizado e reflexão sobre as práticas educacionais, contribuindo para o aprimoramento do ensino híbrido e da integração das tecnologias à educação.

Gráfico 11: O sistema de ensino oferece oportunidade de formação continuada para o domínio e uso de Tecnologias Digitais visando o uso na educação



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Diante do Gráfico 11, o sistema de ensino (secretaria de educação/escola) não oferece oportunidade de educação continuada para o domínio e uso das Tecnologias Digitais, visando seu uso na educação. Os dados da pesquisa revelam um resultado significativo e preocupante: todos os respondentes afirmaram que o sistema de ensino, seja a secretaria de educação ou a escola, não oferece oportunidades de educação continuada para o domínio e uso das Tecnologias Digitais, visando seu uso na educação.

Essa constatação aponta para uma lacuna relevante na formação e capacitação dos profissionais da educação em relação ao uso das tecnologias digitais como recursos

pedagógicos. A falta de oportunidades de educação continuada pode ter implicações negativas no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade das práticas pedagógicas. A educação continuada é fundamental para atualizar os conhecimentos dos professores em relação às novas tecnologias e suas aplicações na sala de aula. O cenário educacional contemporâneo exige que os educadores estejam preparados para lidar com os desafios e oportunidades proporcionados pelas tecnologias digitais, que podem enriquecer as aulas e envolver os alunos de forma mais efetiva.

A falta de oportunidades de formação continuada também pode impactar a confiança dos professores em utilizar as tecnologias em suas práticas pedagógicas. A insegurança quanto ao uso adequado das tecnologias pode levar os educadores a evitarem a incorporação dessas ferramentas em suas aulas, perdendo-se uma oportunidade de potencializar a experiência educacional dos alunos. Além disso, a ausência de formação adequada pode dificultar o aproveitamento pleno das tecnologias digitais, limitando suas possibilidades e potencialidades no contexto educacional.

Para superar essa situação, é fundamental que as instituições de ensino e as secretarias de educação reconheçam a importância da formação contínua dos professores em relação às Tecnologias Digitais. Investir em programas de capacitação, *workshops*, cursos e outros mecanismos de atualização é essencial para que os educadores se sintam preparados e confiantes para integrar as tecnologias de forma efetiva em suas práticas pedagógicas. A valorização da formação docente em tecnologia deve ser acompanhada por uma visão estratégica e planejada, que considere as necessidades e realidades dos professores e das escolas, garantindo que a educação continuada seja uma prioridade na busca por uma educação mais inovadora e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

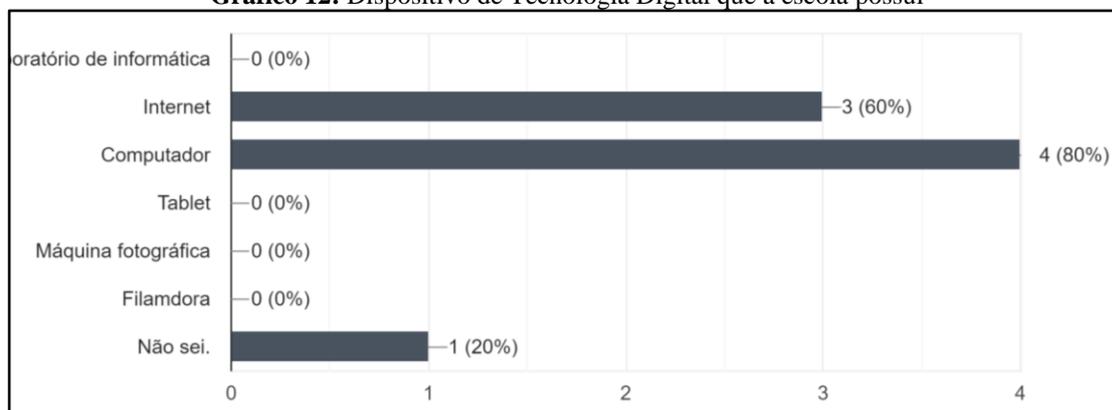
“Todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um ambiente cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo” (Kenski, 2008, p. 14). Um dos caminhos para a superação desta dificuldade são os cursos a distância, desenvolvidos em plataformas *web*. A citação de Kenski (2008) destaca uma importante premissa para a elaboração de cursos nas redes digitais: a consciência de que tanto professores quanto alunos são seres sociais que aprendem de forma mais efetiva em

um ambiente cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo.

Essa abordagem reconhece a natureza social do processo de aprendizagem e enfatiza a importância da interação e colaboração no contexto educacional. A aprendizagem não é um processo isolado e individual, mas sim um processo que se enriquece a partir das interações entre os indivíduos. Ao elaborar cursos nas redes digitais, é fundamental considerar estratégias que fomentem a participação ativa dos alunos, incentivando-os a interagir entre si, compartilhar conhecimentos, experiências e pontos de vista. A troca de informações e opiniões em um ambiente cooperativo amplia as perspectivas dos estudantes, permitindo que eles construam significados mais profundos sobre os conteúdos abordados.

Entretanto, é preciso ter claro que, mesmo adotando o modelo de educação a distância para promover as formações necessárias ao processo de capacitação dos professores, especialmente em relação ao uso de tecnologias, ele precisa ter as condições mínimas para isso. Tempo e subsídio precisam ser dados ao professor para sua qualificação permanente.

Gráfico 12: Dispositivo de Tecnologia Digital que a escola possui



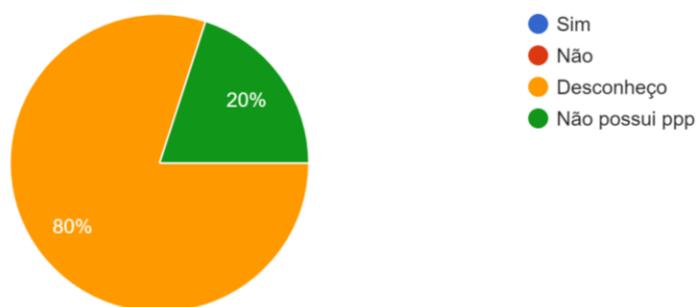
Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Sobre os dispositivos de Tecnologia Digital que a escola possui (Gráfico 12), 80% dos respondentes afirmam que têm computador, 60% apontam que tem *internet* e 20% não soube responder. De acordo com as respostas apresentadas a escola não possui laboratório de informática, *Tablet*, Máquina fotográfica ou filmadora. Essa informação corrobora com a descrição contextualizada pela caracterização da escola.

Os dados da pesquisa revelam informações importantes sobre os recursos de Tecnologia Digital disponíveis na escola. 80% dos respondentes afirmam que a escola possui computadores. Esse dado sugere que a instituição tem acesso a essa ferramenta tecnológica, mas a quantidade de computadores pode ser insuficiente para atender plenamente às demandas de todos os alunos e professores.

60% dos respondentes apontam que a escola tem acesso à *internet*. Essa é uma informação relevante, pois indica que a instituição tem a possibilidade de utilizar recursos e conteúdo *online* para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a escola não dispõe de recursos importantes para dinamizar práticas mediadas por tecnologias. Laboratório de informática, *Tablet*, Máquina fotográfica ou filmadora estão ausentes do espaço escolar. Essa ausência de dispositivos tecnológicos específicos pode representar uma limitação no que diz respeito ao uso mais diversificado das Tecnologias Digitais em atividades educacionais. A combinação desses dados sugere que a escola enfrenta desafios em relação à infraestrutura de Tecnologia Digital disponível para professores e alunos. Possivelmente, a instituição pode enfrentar limitações financeiras ou estruturais que dificultam o investimento em Tecnologias Digitais mais avançadas. Esses dados indicam que há espaço para o desenvolvimento de iniciativas que visem a melhoria da infraestrutura tecnológica da escola, bem como a capacitação dos professores para utilizarem de forma mais efetiva os recursos disponíveis. É fundamental buscar alternativas para superar essas limitações e promover uma integração mais ampla e qualificada das Tecnologias Digitais no ambiente educacional.

Gráfico 13: O projeto político pedagógico da escola disciplina o uso dos recursos de Tecnologias Digitais disponíveis no ambiente escolar



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Quanto ao que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola define como diretrizes em relação ao uso de Tecnologias Digitais, disponíveis ou não no espaço escolar

(Gráfico 13), 80% desconhecem, enquanto 20% afirmam que a escola se quer possuir o PPP. Os dados da pesquisa revelam informações preocupantes em relação ao conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e suas diretrizes para o uso de Tecnologias Digitais no ambiente escolar.

O desconhecimento de 80% dos respondentes sobre o que o Projeto Político Pedagógico da escola define como diretrizes em relação ao uso de Tecnologias Digitais, é alarmante, pois o PPP é um documento essencial que norteia as ações e os propósitos da instituição de ensino. O desconhecimento das diretrizes para o uso de tecnologias pode indicar uma falta de comunicação efetiva entre a gestão escolar, os educadores e a comunidade educativa como um todo.

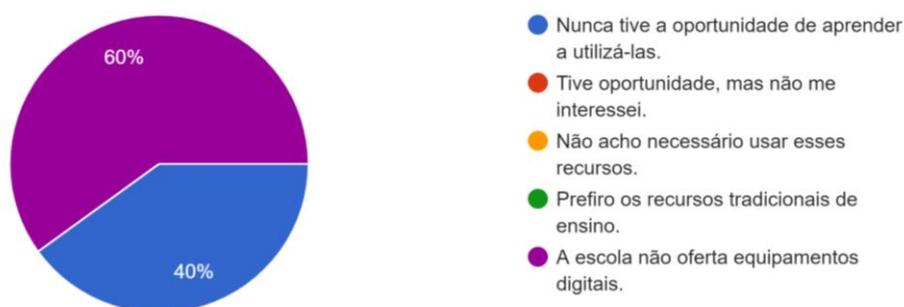
Outro dado relevante é que 20% dos respondentes afirmam que a escola sequer possui um Projeto Político Pedagógico. Essa situação é, ainda, mais grave e preocupante, pois o PPP é um instrumento obrigatório para todas as escolas e deve ser elaborado coletivamente, contemplando as diretrizes e os objetivos educacionais da instituição.

A combinação desses dados sugere que há uma lacuna na comunicação e na gestão das diretrizes pedagógicas relacionadas ao uso de Tecnologias Digitais na escola. A falta de conhecimento sobre o PPP ou a inexistência desse documento podem comprometer a coerência e a efetividade das ações educacionais relacionadas às tecnologias no ambiente escolar. O PPP é um instrumento fundamental para direcionar as práticas pedagógicas e alinhar os objetivos educacionais com as necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Nele, devem estar contempladas as estratégias para o uso adequado das Tecnologias Digitais, promovendo uma abordagem coerente e eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Para solucionar essa situação, é essencial investir em uma comunicação mais transparente e efetiva entre a gestão escolar, os educadores, os pais e os alunos. Todos os membros da comunidade educativa devem estar envolvidos no processo de elaboração e acompanhamento do PPP, garantindo que as diretrizes para o uso das Tecnologias Digitais sejam bem definidas e conhecidas por todos. Além disso, é importante promover a formação contínua dos educadores em relação ao uso das Tecnologias Digitais, incentivando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas para aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Em conclusão, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de fortalecer a gestão pedagógica da escola e a comunicação com a comunidade educativa em relação ao Projeto Político Pedagógico e suas diretrizes para o uso de Tecnologias Digitais. O PPP deve ser um documento vivo e participativo, que orienta as ações educacionais em consonância com as demandas da comunidade local, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado e desafiador.

Gráfico 14: Principais dificuldades encontradas ao utilizar Tecnologias Digitais



Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Para entender as dificuldades com o uso das Tecnologias Digitais foi questionado sobre os principais motivos (Gráfico 14), no qual foi respondido por 60% que a escola não oferta equipamentos digitais e 40% nunca teve a oportunidade de aprender a utilizá-las. Esses dados reforçam a discussão já desenvolvida neste trabalho.

Os 60% que apontou a falta de equipamentos indica que a infraestrutura tecnológica da escola pode ser insuficiente ou inadequada para atender às demandas dos educadores. A falta de computadores, *tablets*, projetores ou outras ferramentas tecnológicas pode limitar o acesso dos professores a recursos digitais e prejudicar a incorporação efetiva das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda justificativa apresentada, os 40% dos professores que afirmam nunca terem tido a oportunidade de aprender a utilizá-las, destaca, de forma contundente, a importância da formação continuada dos educadores em relação ao uso das tecnologias.

Esses dados ressaltam a necessidade de investimento em recursos tecnológicos adequados, bem como na formação contínua dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais. O acesso a equipamentos modernos e a programas de capacitação pode ser um fator-chave para superar as dificuldades enfrentadas pelos educadores e

maximizar o potencial dessas ferramentas no ambiente educacional.

A superação das dificuldades enfrentadas pelos educadores requer um esforço conjunto das instituições de ensino, dos gestores educacionais e dos próprios professores, visando a integração efetiva das tecnologias como recurso pedagógico capaz de potencializar a qualidade da educação e preparar os alunos para o mundo contemporâneo. Compreende-se que os respondentes são adeptos ao uso das tecnologias digitais, o que falta é o suporte, incentivo ou oportunidade.

Quadro 1: Pergunta com respostas abertas

Questão 15: Abaixo, deixe sugestões, comentários e/ou críticas que considerar pertinentes.	“Acredito que as escolas deveriam ser mais equipadas com internet e salas de informática.”
	“Pouca capacitação para os professores”
	“No meu caso, seria interessante ser ofertado cursos básicos para ajudar na utilização de recursos”
	“Sem sugestões” (2)

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

A pergunta aberta retrata a realidade já discutida e complementa a visão consolidada sobre as dificuldades dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). As sugestões apresentadas como dados da pesquisa refletem questões importantes relacionadas ao uso das tecnologias digitais no ambiente educacional.

A primeira sugestão reafirma a necessidade de investimentos na infraestrutura tecnológica das escolas. Ter acesso à *internet* e salas de informática bem equipadas é fundamental para que os professores possam utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva em suas práticas pedagógicas. A disponibilidade de recursos tecnológicos adequados nas escolas permite a realização de atividades mais diversificadas, o acesso a conteúdo *online* e o uso de ferramentas digitais que podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

A segunda e a terceira apontam para a realidade que pode ser considerada a mais urgente a ser enfrentada: “Pouca capacitação para os professores” e “No meu caso, seria interessante ser ofertado cursos básicos para ajudar na utilização de recursos”: Elas

apontam para a importância da formação continuada dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais. A capacitação adequada é essencial para que os educadores se sintam mais seguros e preparados para incorporar as tecnologias em suas práticas pedagógicas. A formação pode abordar desde aspectos técnicos do uso das ferramentas digitais até estratégias pedagógicas que integrem as tecnologias de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESDOBRAMENTOS

A partir dos dados obtidos na pesquisa, avaliou-se satisfatoriamente os resultados, para alcançar os objetivos traçados. Embora 100% do quadro docente não tenha aderido a pesquisa, o quantitativo que aderiu foi representativo para compreender a relação desses professores com o uso dos recursos do *google* no processo de ensino-aprendizagem. Deduz-se que o universo dos professores respondentes, possuem afinidade com as tecnologias digitais, inferindo que os demais, provavelmente não usam e por isso não se sentiram à vontade para participar da pesquisa.

Na primeira etapa foi mensurado o perfil dos professores respondentes, no qual chegou-se à conclusão de que eles, não se acomodaram apenas com a graduação, buscaram outros títulos dando continuidade aos estudos, dessa forma compreende-se a essencialidade da formação dos educadores alinhada aos objetivos educacionais para atender às necessidades dos alunos. A pesquisa foi bem dinâmica, apesar dos poucos respondentes contou com professores de diversas áreas do conhecimento, os quais estão desde um ano até mais de 26 anos atuando na área da educação.

A avaliação dos aspectos qualitativos proporcionou uma visão positiva em relação ao uso das tecnologias na prática pedagógica no ensino aprendizagem pelos professores com seus alunos na referida escola, observou-se que todos os profissionais fazem uso, de alguma forma, dos recursos digitais, sendo assim, uma estrutura com oferta de capacitação, equipamentos e recursos tecnológicos disponíveis a comunidade escolar contribuiria para aprimorar as habilidades de professores e alunos com as TDIC. Essa forma mais avançada de ensino interativo não se limita ao uso superficial das tecnologias, requer uma abordagem pedagógica bem planejada, a integração das tecnologias digitais deve ser alinhada aos objetivos educacionais e metodologias de ensino, garantindo que

elas sejam efetivamente utilizadas para potencializar a aprendizagem dos alunos que vivem na era digital.

Os professores com mais tempo de serviço são os que nem sempre fazem uso das tecnologias, utilizam menos os recursos disponíveis gratuitamente no *google* e apontaram ter conhecimento básico com o uso dos aplicativos, ou seja, conhecem as ferramentas, mas utilizam pouco, infere-se que esse resultado é consequência de não terem tido contato com componentes curriculares na área das tecnologias no seu período de formação acadêmica que pudesse ser útil para uso próprio e para o trabalho docente, somando-se a isso a informação de que o sistema de ensino não oferta oportunidade de formação continuada nessa área que pode impactar a confiança dos professores ao utilizar tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, daí a importância da formação continuada para evitar a resistência e limitação com o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante as percepções avaliadas na escola pelos professores do ensino médio quanto ao uso das tecnologias digitais, observou-se um grande potencial dos profissionais em estar disponíveis a aproveitar os recursos disponíveis para colaborar no processo de ensino de modo inovador. Entretanto, nem sempre tem oportunidade de capacitação para ampliar seu conhecimento nesse quesito, além das graduações a época realizada não oferecer componentes curriculares na área das tecnologias que pudessem contribuir de forma satisfatória para construção deste conhecimento, os dados da pesquisa apontam para a necessidade de fortalecer a gestão pedagógica da escola e a comunicação com a comunidade educativa em relação ao Projeto Político Pedagógico e suas diretrizes para o uso de Tecnologias Digitais.

DESDOBRAMENTOS

O sistema de ensino deve oferecer oportunidade de formação continuada para o domínio e uso das tecnologias digitais aos profissionais da educação. Ampliar os dispositivos de TDIC na escola para os alunos. A escola deve construir o Projeto Político Pedagógico inserindo no planejamento a utilização de recursos disponíveis de forma contínua, pois a mera presença da tecnologia digital na sala de aula não garante, por si só, benefícios no processo educacional, a forma como a tecnologia é utilizada que faz toda a

diferença. Ao explorar o potencial interativo das ferramentas digitais, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes para os alunos.

Diante o exposto observa-se a necessidade de oferta de capacitações para os professores da escola não encontrarem dificuldades ao utilizar novos recursos digitais e assim aperfeiçoarem cada vez mais seus métodos de ensino tornando-o dinâmico e interativo, contribuindo para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual.** Debates em Educação, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

AMIN, Vanda do Socorro Furtado; et al. **A leitura na escola em tempo de e-book.** Belém: RDBCI, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/8652571%20(1).pdf> Acesso em: 12 nov. 2022.

BEI EDUCAÇÃO. **Gerações x, y, z e alfa:** como cada uma se comporta e aprende. Disponível em: <<https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>> Acesso em: 11 jun. 2023.

BEI EDUCAÇÃO. **Uso de tecnologias digitais nas escolas depende de maior formação, mostra pesquisa.** Disponível em: <<https://beieducacao.com.br/dificuldades-para-adotar-tecnologias-digitais-nas-escolas/>> Acesso em: 11 jun. 2023.

BEI EDUCAÇÃO. **Cultura digital e sua influência no modo de ensinar e aprender.** Disponível em: <<https://beieducacao.com.br/cultura-digital-e-sua-influencia-no-modo-de-ensinar-e-aprender/>> Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 16 jul. 2023.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FERREIRA, Samantha Soares; *et al.* **Desenvolvimento de ambiente de aprendizagem escolar para o ensino remoto utilizando recursos google for education:** um estudo de caso na EEMTI Adelino Cunha Alcântara. Ceará: Seminário Docentes, 2020. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1f39UBnssgcG1VbguHbVUqBjtDoz2Oxe7/view>>
Acesso em: 15 nov. 2022

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. **Coleção conquiste a rede podcast**. 2018.
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000097.pdf>>
Acesso 05 nov. 2022.

GEEKIE. **Boas práticas**: as ferramentas digitais mais populares em sala de aula.
Disponível em: < <https://www.geekie.com.br/blog/ferramentas-digitais-sala-aula>>
Acesso em: 03 nov. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GETEDU. **10 ferramentas do google indicadas para a sala de aula**. Disponível em: <<https://getedu.com.br/2021/01/31/ferramentas-do-google-indicadas-para-a-sala-de-aula/>> Acesso em: 16 jul. 2023

GOMES, Francisco Wellington Borges. **Letramento digital e formação de professores nos cursos de letras de universidades federais brasileiras**. Teresina, Edufpi. 2019.

JUNIOR, F.P.P. **Ensino remoto em debate**. 1 ed. Belém: RFB, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos de pedagogia universitária 7. São Paulo: Feusp, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos de pedagogia universitária 7. São Paulo: Feusp, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos de pedagogia universitária 7. São Paulo: Feusp, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias.** Cadernos de pedagogia universitária 7. São Paulo: Feusp, 2008.

LEITE, Rafael Ferreira da Costa; NASCIMENTO, Leandro Mendonça. **Atividades matemáticas no geogebra para a Educação Básica:** uma proposta de aula com o suporte do google forms e do geogebra. 1.ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2018

LEITE, Rafael Ferreira da Costa; NASCIMENTO, Leandro Mendonça **Atividades matemáticas no geogebra para a Educação Básica:** uma proposta de aula com o suporte do google forms e do geogebra. 1.ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2018

MATTAR, João. **Educação a distância pós-pandemia:** uma visão do futuro. 1ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios como chegar lá. [S.l.] Papyrus, 2014.

OLIVEIRA, Denilton S. **Formação continuada em robótica educacional:** implementação de uma política pública na Rede Municipal de Natal. Tese de Doutorado. UFRN. Natal-RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47221> Acesso em 20 jul. 2023.

PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio. **Impressões digitais:** o processo de ensino-aprendizagem de docentes com e sobre as tecnologias digitais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

PILLONETTO, Marlon Richard Alves; LANOF, Jenifer; MARAIA Luciana. **Educação e tecnologias digitais:** metodologias ativas para a sala de aula. Viseu, 2023.

SANTO DIGITAL. **Conheça 5 ferramentas do google para usar dentro da sala de aula.** Disponível em: <<https://santodigital.com.br/conheca-5-ferramentas-do-google-para-usar-dentro-da-sala-de-aula/>> Acesso em: 02 nov. 2022

SCHLEMMER, Eliane. **O trabalho do professor e as novas tecnologias.** Textual, Porto Alegre, v. 1, n. 8p, p. 33-42, 2006.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** ed. Administrativa do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 109/2021. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** ed. Administrativa do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 109/2021. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

TRINDADE, Sara Dias; CARVALHO, Joaquim Ramos. **História, tecnologias digitais e mobile learning:** ensinar história na era digital. [s.n], 2019.

DIFICULDADES VIVENCIADAS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA ERA DIGITAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Ana Paula Santos
Robson De Oliveira Santos

A inclusão digital nas escolas evidencia uma nova prática por meio do crescimento da rede de modernidades na tecnologia, proporcionando novas formas de trabalhar os conteúdos curriculares para a interação de alunos e professores com diferentes linguagens. Os recursos tecnológicos são as ferramentas que tem contribuído para o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual. No campo educacional, a tecnologia veio para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, mas será que os professores estão preparados para o seu uso? Sobre esse aspecto, Freitas (2010) discorre:

[...] diante desse desafio, muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades (Freitas, 2010, p. 341).

Compreende-se que esse tem sido um tema de grande relevância para todos os setores que movem a sociedade, sobretudo no campo educacional. Nessa perspectiva entende-se o quão relevante se faz trazer à tona algumas discussões relacionadas ao uso das novas tecnologias¹¹ no campo educacional, especialmente nas aulas de Matemática da Educação Básica.

A partir desta problemática, o presente trabalho nasce com o intuito de analisar como ocorre esta formação continuada e atualização dos docentes dentro dessas salas de aulas de matemática. Infelizmente não pude dar continuidade a esse trabalho de forma prática, com pesquisas de campo para um melhor diagnóstico, pois, estávamos enfrentando um período pandêmico.

Destarte, a inquietação por realizar esta pesquisa surgiu em decorrência de uma

11 As novas tecnologias definidas como TDIC são entendidas como um conjunto de mídias que utilizam a tecnologia digital binária para a sua disseminação. Como exemplos específicos de TDIC podem citar: jogos, calculadoras, computadores, retroprojetores, softwares educativos, vídeos e a internet. Segundo Fantin e Rivoltella (2012) “A mídia-educação, em suas diferentes dimensões (mídias como ferramentas de ensino/aprendizagem, objetos de estudo e meio de expressão de todos os cidadãos), deve entrar na escola como vetor de transformação” (Fantin, Rivoltella, 2012, p. 50).

aula, ministrada pela pesquisadora em uma Escola da Rede Estadual em Natal, através de aplicação de exercícios matemáticos na Plataforma *Matific*¹², que as crianças de 1º ao 5º ano tinham que resolver desafios em um Notebook e a maioria dos professores não autorizaram que estes participassem, pois os docentes não eram familiarizados as TDIC – Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação e muito menos a nova realidade da era digital. Alguns docentes adotaram uma postura defensiva e até negativa diante da utilização dessas tecnologias.

Partindo do princípio de que as TDIC - Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação fazem parte do nosso cotidiano, é interessante observar que:

a tecnologia, especialmente os dispositivos móveis e a internet, está influenciando diversos aspectos da vida em sociedade, em outras palavras, práticas sociais de diferentes naturezas, o que inclui práticas discursivas e educacionais. O sociólogo Anthony Giddens aponta que “a disseminação da tecnologia da informação expandiu as possibilidades de contatos entre as pessoas ao redor do planeta” (Giddens, 2012, p. 104).

O uso das TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos professores, como recurso no processo de educação, deve servir de inovação pedagógica, mas para que isso ocorra, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as possibilidades do recurso tecnológico, para utilizá-lo como instrumento de aprendizagem. Dessa forma, ele não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos das TDIC. Nesse sentido, vemos na competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), caminhando nessa direção:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, Brasil, 2018).

Os projetos pedagógicos precisam ser repensados, no que diz respeito ao uso de tecnologias e recursos digitais, tanto para apoiar o desenvolvimento de metodologias ativas e a promoção da aprendizagem significativa, quanto para promover a

12 A *Matific* é uma plataforma gamificada para o ensino de matemática, que desenvolve o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas com desafios reais e instigantes. As atividades estimulam a tentativa e erro, além de promover curiosidade entre os pequenos. Para acessá-la e conhecer digite: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/>

democratização do acesso tendo como meta os estudantes no mundo digital. Ao fazer isso, é necessário rever as propostas de ensino da escola e investir no desenvolvimento da profissão docente.

As inovações não faltam, mas os professores devem explorá-las e colocá-las em prática no dia a dia. Essa é uma tarefa árdua e extremamente difícil dada à realidade das nossas escolas. Qualquer forma de uso das TDIC acaba sendo novidades criativas na maioria dos casos. Nas escolas públicas os gestores alocam recursos para fornecer ferramentas tecnológicas, que trazem novas possibilidades para a educação, mas, por outro lado carecem de formação docente no uso e aplicação dos recursos em sala de aula. Isso pode provocar dúvidas, questionamentos e o abandono dos recursos por parte dos professores.

Desse modo, surgiu à necessidade de identificar as principais dificuldades dos professores de matemática na Era digital e essa se tornou o objetivo principal desse trabalho. Devido o período pandêmico em que o mundo se encontrava quando se iniciou essa pesquisa, os objetos de análise se constituíram de três trabalhos de outros autores que também tratam da temática aprendizagem matemática e tecnologia. Para tanto, busca-se responder as seguintes questões: Nos textos analisados, pode-se dizer que os professores estão sendo encorajados a se engajar nessa transformação no que se refere a usar as TDIC em suas aulas? Quais os principais resultados são evidenciados?

Para tal propósito, fez-se uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa, baseada na análise de três artigos obtidos de alguns acervos virtuais, através de busca pela rede internet, bem como alguns autores de grande destaque na área da educação. Nesse sentido e segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 44) a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, entre outros.

Em resumo, incorporar as TDIC nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É preciso repensar os projetos pedagógicos com o olhar de utilização das tecnologias e recursos digitais tanto como meio, ou seja, como apoio e suporte à produção de metodologias ativas e à promoção de aprendizagens significativas,

quanto como um fim, promovendo a democratização ao acesso e incluindo os estudantes no mundo digital. Para isso, é preciso fundamentalmente revisitar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores.

Este trabalho está organizado em três capítulos. Iniciando com o capítulo introdutório. Na segunda seção trazemos uma análise de três artigos que apontam algumas dificuldades vivenciadas pelos professores de matemática na Era digital, fazendo uma reflexão da nossa realidade escolar quanto à dificuldade desses docentes no uso das TDIC, procurando verificá-las.

O segundo capítulo refere-se à fundamentação teórica e metodológica e pauta-se, essencialmente na condução e nas comparações delineadas qualitativamente pela síntese dos estudos bibliográficos através de documentos distintos com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, advindas de um objeto sendo investigado, nesse caso: identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de matemática na Era Digital, através do uso e das aplicações das TDIC em sala de aula.

E o terceiro capítulo refere-se a conclusão onde trazemos os principais resultados obtidos das dificuldades e potencialidades acerca do uso de tecnologias em sala de aula. Os relatos apontam que os professores envolvidos acreditam que as TDIC são fundamentais o processo de ensino-aprendizagem, porém, a formação de um novo perfil de professor, que utilize as TDIC como um instrumento pedagógico, tem sido bem crítica nas escolas e nos cursos de formação. O objetivo de introduzir tecnologias ao currículo é de inovar pedagogicamente, trazer um maior entendimento. De acordo com os professores citados nos artigos, não há como transmitir esse entendimento ao educando se os próprios professores não possuem essas técnicas para utilização dos métodos tecnológicos.

METODOLOGIA

O trabalho realizado nessa pesquisa consta de um estudo bibliográfico, que se utilizou de análise de outros documentos e foi realizada com o intuito de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado:

A pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades (Chiara; Kaimen, 2008, p. 15).

Desenvolveu-se a metodologia sob o viés qualitativo, compreendendo que o foco da atenção da pesquisa qualitativa se encontra na aspiração da compreensão dos fenômenos que somente surgem quando situados, “articulados a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, propiciando o encontro com o novo” (Minayo, 2001).

Desse modo, com esse embasamento teórico e metodológico faz-se importante ressaltar que o desenvolvimento do trabalho pertinente ao percurso metodológico ocorreu nas seguintes fases: revisão da literatura, definição das fontes de consultas, seleção dos artigos e coleta das informações emergentes e, por fim a análise dessas informações.

Na fase inicial de revisão da literatura, definimos como fonte de pesquisa, artigos ou periódicos que traziam as temáticas do uso das tecnologias nas aulas de Matemática da Educação Básica ao Curso de Professores Formadores, encontrados em plataformas virtuais de sites como Scielo, Google Acadêmico e Portal de periódicos da CAPES.

Nessa fase foram levantados, artigos acadêmicos, abrangendo pesquisas realizadas com um público de professores da Educação Básica a Professores Formadores.

Para essa busca foram usadas algumas expressões na busca desses materiais tais como: *Dificuldades, Professor de matemática e Era digital*¹³, que foram digitadas nos campos de busca dessas plataformas para tentar fazer um cruzamento de informações que retornassem trabalhos que versassem sobre essas duas abordagens correlacionadas.

Em princípio foram selecionados 12 artigos. Fez-se uma primeira triagem e na qual selecionamos 08 desses artigos e finalizamos por escolher 03 deles.

Os três artigos finais foram escolhidos por terem uma ligação mais substantiva

13 A **era** da informação é marcada pela velocidade da circulação de mensagens e conhecimentos, através das diversas plataformas surgidas com a comunicação **digital**. Uma geração formada por jovens conectados e com uma busca altíssima por entretenimento. Cada vez mais cedo, as redes sociais começam a fazer parte do dia a dia dos alunos. Esse contato constante com a tecnologia faz parte da **nova era digital** e cabe aos educadores se adaptarem à realidade, aproveitando as ferramentas disponíveis para criarem um ambiente inovador no ensino.

envolvendo às duas temáticas que são: As dificuldades dos professores de matemática e Era digital.

O primeiro artigo selecionado foi *A Ótica do Professor Formador sobre a Integração das Tecnologias à Licenciatura em Matemática* de Silva e Andrade (2021); o segundo tem o seu título: *Dificuldades para o Uso da Informática no Ensino: Percepção de Professores de Matemática após 40 anos da Inserção Digital no Contexto Educacional Brasileiro* de Cardoso e Sampaio (2018) e o terceiro, intitulado: *A Formação de Professores de Matemática para Uso das Tecnologias Digitais e o Currículo da Era Digital* de Castro (2016).

Os quadros 1, 2 e 3. Descritos abaixo sintetizam o conteúdo de cada um dos artigos selecionados.

QUADRO 1 – SÍNTESE DO ARTIGO 1

Título: A Ótica do Professor Formador sobre a Integração das Tecnologias à Licenciatura em Matemática.

Autores: Elivelton Serafim Silva e Silvanio de Andrade

Ano de publicação: 2021.

Esse artigo objetivou a analisar a percepção de professores formadores ligados ao campo da educação matemática a respeito da integração das tecnologias digitais como uma ferramenta pedagógica na licenciatura em matemática.

Assim, o universo da pesquisa foi composto por seis professores formadores: três que atuavam no Estado da Paraíba, dois no Estado de São Paulo e um no Estado de Mato Grosso do Sul.

Em todas as entrevistas, os professores não tiveram acesso ao roteiro de perguntas com antecedência, cada um tomou conhecimento de cada pergunta ao passo que eram questionados e, após a conclusão de uma resposta, eles prosseguiram com a próxima pergunta.

Como ferramenta de análise de dados, optamos por utilizar a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) desenvolvida nos últimos anos por **Lefèvre e Lefèvre (2005, 2010)** e que tem, gradativamente, ganhado espaço como metodologia de análise em pesquisas qualitativas.

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma discussão de como as novas tecnologias podem ser integradas à formação inicial do professor de matemática, além de possibilitar a compreensão de como o professor pode organizar sua prática, expor as dificuldades que o professor formador enfrenta no ensino via novas tecnologias e entender como sua prática de professor formador se aproxima da formação crítica dentro da perspectiva das tecnologias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

QUADRO 2 – SÍNTESE DO ARTIGO 2

Título: Dificuldades para o Uso da Informática no Ensino: Percepção de Professores de Matemática Após 40 Anos da Inserção Digital no Contexto Educacional Brasileiro.

Autoras: Maria Clara Santo do Amaral Cardoso e Aleandra da Silva Figueira Sampaio.

Ano de publicação: 2018.

O objetivo do trabalho foi identificar as dificuldades enfrentadas por professores para a adoção da informática na prática docente. A pesquisa foi de caráter exploratório. As unidades de análise foram 46 professores de matemática de escolas públicas do ensino fundamental II – 6º ao 9º ano – da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A cidade foi escolhida por sediar escolas públicas mantidas pelo poder público municipal, estadual e federal. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário com 35 afirmativas considerando a formação docente e o laboratório de informática. Na escala de verificação das afirmativas

foi utilizada a escala de Likert que consiste em medir o nível de concordância dos respondentes sobre afirmações referentes a determinado assunto. Além da escala de Likert, foram inseridas no questionário perguntas sobre o perfil profissional: local de trabalho (sistema de ensino municipal, estadual ou federal), tempo de docência, formação inicial, tipo de formação continuada e uma pergunta aberta para o relato de dificuldades não contempladas nas afirmativas. Os questionários foram enviados pela Web via e-mail ou entregues impressos aos professores de matemática. Com retorno de 100% dos questionários devidamente preenchidos, nenhum foi desconsiderado. Na análise dos dados foi utilizada a planilha Calc do pacote LibreOffice para uma análise descritiva por meio do número de ocorrência representada pela frequência relativa percentual.

A pesquisa foi realizada com professores de matemática do ensino fundamental de escolas públicas, que aponta que os currículos de formação inicial dos cursos de matemática ainda são deficientes quando se fala da incorporação das TDIC e que, apesar dos avanços tecnológicos, os cursos de licenciatura em matemática permanecem com aulas expositivas e lista de exercícios e repetições. Sendo ainda uma pequena parcela de instituições que possuem disciplinas (obrigatórias e/ou optativas) na ementa dos cursos que formam os futuros professores para a utilização da tecnologia.

Segundo a pesquisa, os projetos e programas desenvolvidos pelo governo, sempre se deu de forma independente e isolada, o que ocasionou a ideia equivocada de que apenas a tecnologia conseguiria solucionar os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Os professores ainda se deparam com cursos ofertados de forma isolada, abordagens superficiais e de curta duração, além dos cursos não incorporarem à prática docente ou às estratégias de ensino o caráter pedagógico necessário para a inserção da tecnologia na educação. Constatou-se que 61% dos professores ressaltaram que um quesito importante nos cursos de formação inicial e continuada é que houvesse mais práticas de interação com os recursos tecnológicos preparando-os melhor para os laboratórios de informática.

Outro dado importante é que 54% dos professores concordaram que a curta duração dos cursos favorecia para uma capacitação inadequada. A descontinuidade nos cursos de formação continuada o foco nos aspectos técnicos da informática e não nos aspectos pedagógicos na formação inicial dos professores foram outros problemas identificados por 52% dos respondentes. Além do que, 50% dos professores esperam que seja incorporado à formação continuada o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas aliando os conteúdos curriculares aos recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

QUADRO 3 – SÍNTESE DO ARTIGO 3

Título: A Formação de Professores de Matemática para Uso das Tecnologias Digitais e o Currículo da Era Digital.

Autora: Anna Luísa de Castro – UNESP – Bauru – SP.

Ano de publicação: 2016.

Com o intuito de melhor refletir acerca dos procedimentos, abordagens ou mecanismos que podem favorecer a integração das TDIC'S nos processos de ensino e aprendizagem de matemática pelos professores, esta investigação focalizou aspectos da prática docente.

O objetivo do artigo é subsidiar a formação de professores para o uso das tecnologias em suas aulas de matemática e averiguar seus enfrentamentos, adotou-se um estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa, junto aos professores de Matemática da diretoria regional de Registro-SP. Os professores cursistas reconheceram várias potencialidades das tecnologias, mas revelaram que usá-las de modo integrado ainda é um desafio a ser superado. Percebeu-se ainda que um currículo digital prescrito faça parte dos anseios dos professores que participaram desse estudo

Além de contribuir com a formação de uma equipe de professores de matemática, essa investigação buscou refletir como os professores têm concebido o currículo da era digital, cujos resultados são discutidos nesse artigo.

Seguindo os pressupostos de um estudo de caso. A autora desenvolveu a pesquisa dentro do viés qualitativo dentro das perspectivas de Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986, p. 18).

Para tal foram usados os seguintes instrumentos: diário de bordo, memoriais de formação, gravação audiovisual dos encontros, registro da apresentação das atividades elaboradas pelos participantes e aplicadas com seus respectivos alunos e relatório do debate.

Segundo a autora, um pequeno relatório espontâneo elaborado no final do curso também integrou os instrumentos, principalmente, por acreditar ser uma maneira de obter as concepções mais puras do professor cursista sujeito dessa investigação. Esse relatório foi solicitado no último momento da formação e, sem qualquer interferência, o professor pôde escrever suas primeiras impressões acerca do uso do

GeoGebra no ensino de Matemática. Embora tal relatório pareça ingênuo, as poucas linhas escritas foram riquíssimas para a consolidação dessa pesquisa sobre a formação dos professores para o uso integrado das TDIC'S nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Notou-se que o uso das TDIC'S enquanto suporte é mais comum que o uso enquanto recursos pedagógicos e/ou didáticos, ou seja, esses professores usam as tecnologias para preparar uma lista de exercícios, preencher requerimentos, elaborar textos e avaliações, mas integrá-las nos processos de ensino e aprendizagem ainda é um desafio.

Ao analisar os memoriais de formação dos professores cursistas, observou-se, entre eles, uma sensação de insegurança em utilizar as TDIC'S integradas ao desenvolvimento dos conceitos matemáticos. Entretanto, muitos deles relataram que ao longo da formação houve um encorajamento para a utilização do GeoGebra, inclusive, foi possível observar que muitos deles aplicaram espontaneamente as atividades para seus alunos, dos quais cinco professores chegaram a readaptá-las, conforme as especificidades de suas turmas. Desse modo, foi possível constatar que a formação continuada é essencial para mostrar novos caminhos, quebrar paradigmas, iluminando aquilo que poderia ser uma zona de risco, incentivando-os a deixar a zona de conforto.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A problemática central detectada nesses estudos baseia-se nessa indagação e na ausência de conhecimento e aprofundamento sobre a compreensão dessas ferramentas.

Atualmente uma das maiores preocupações encontradas pelos professores é a pressão causada pela pesada carga horária, que cada vez mais esse profissional está carregado de responsabilidades. Como as exigências curriculares estão sendo maiores, os professores não estão se sentindo preparados para dar conta de tantas demandas. Nesse sentido, Ibiapina (2003) diz que:

Hoje, um dos sentimentos mais constantes do professorado é a sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades. Com relação às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária escolar, os professores não se sentem suficientemente preparados e, portanto, não conseguem suprir todas as demandas e exigências, causando dessa forma, essa sensação de saturação e de incompetência (Ibiapina, 2003, p. 49-50).

Com base no exposto, o foco da atenção retorna aos cuidados da análise que considera as questões iniciais de pesquisa em que a primeira delas questiona:

Nos textos analisados, pode-se dizer que os professores estão sendo encorajados a se engajar nessa transformação no que se refere a usar as TDIC em suas aulas?

No segundo artigo, tem-se que os alunos cursistas da pesquisa relataram se sentir encorajados para a utilização do Geogebra, inclusive muitos chegaram a aplicar espontaneamente com seus alunos.

Os autores Silva e Andrade (2021) do artigo 1; Cardoso e Sampaio (2018) artigo 2 e Castro (2016) dos artigos 3 já mencionados, parecem convergir no sentido de que os

professores se sentem encorajados a se capacitarem e se engajarem na evolução das transformações advindas da utilização das TDIC, e convivam diariamente com as tecnologias, embora existindo ainda certa insegurança, medo ou despreparo quanto ao seu uso efetivo em suas atividades didático-pedagógicas.

Em síntese, o que se observa é que, mesmo quando os professores não tiveram capacitação para utilizar os computadores, as escolas têm demonstrado incentivos para o uso do laboratório de informática. O artigo 1 traz esse elemento como incentivo para que os professores de matemática utilizem as TDIC.

Nota-se um desequilíbrio entre os avanços tecnológicos e a formação de docentes para o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de forma crítico - reflexiva. Diante disso, parece indiscutível a importância de cursos de formação docente continuada, bem como a criação de ambientes que proporcionem ao professor uma reflexão e aprimoramento da sua prática.

Quais os principais resultados são evidenciados?

Os textos sinalizam a necessidade de uma formação permanente, possibilitando a integração dos recursos digitais aos conteúdos curriculares e a aplicação no ensino. Portanto, a formação contínua permite que os professores utilizem a informática de forma a contribuir para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Além da formação contínua dos professores, observa-se que também é necessário tempo para o planejamento das atividades e o envolvimento dos gestores escolares.

As análises das leituras dos materiais selecionados apontam que a escola pode e deve promover momentos de formação docente, atualização de seus laboratórios de informática, levando-se a inserção de professores e estudantes no mundo digital, tal como podemos constatar nas falas dos autores mencionados:

No primeiro artigo tem-se que os entrevistados organizam a disciplina em momentos de estudos teóricos e momentos de atividades práticas, com o objetivo de levar o aluno da licenciatura a enxergar as ferramentas tecnológicas com um olhar analítico para identificar seus limites e possibilidades; desenvolver, aplicar roteiros de aulas, de investigação e resolução de problemas.

Dentre as dificuldades elencadas, nos três artigos viu-se a falta de laboratórios

apropriados, as falhas de sistema, problemas de compatibilidade de arquivos e softwares, a falta de acesso às tecnologias, como computador e internet por parte dos alunos em suas residências. Com relação aos aspectos pedagógicos, foi observada pelos futuros professores a falta de interesse dos alunos, pelo uso de tecnologias em sala de aula, a dificuldade para criação de roteiros e a falta de conhecimento específico por parte dos alunos.

Os argumentos encontrados nos três artigos mencionam a falta de tempo, tanto para preparar as aulas quanto para aprender a utilizar os recursos. Isso tem contribuído negativamente para a introdução da informática na educação. Ainda ressaltam que de nada adianta os cursos abordarem o uso da informática se os educadores não têm tempo para aprofundarem ou reforçarem o aprendizado, bem como dedicar parte do tempo para a elaboração de atividades que envolvem a utilização da informática na sala de aula.

Nessa mesma linha de pensamento temos as autoras: Cardoso e Sampaio, 2018 do artigo 2 que ressaltam essa necessidade quando mencionam Freire (1998):

É necessário que o professor possa investir no seu conhecimento e desenvolvimento para que saiba usufruir da ferramenta tecnológica na prática pedagógica. De nada adianta os cursos abordarem o uso da informática se os educadores não têm tempo para aprofundarem ou reforçarem o aprendizado, bem como dedicar parte do tempo para a elaboração de atividades que envolvem a utilização da informática na sala de aula (Freire, 1998, p. 45-62).

No tocante a subutilização do laboratório de informática das escolas, os professores apontaram diversos argumentos que vão da quantidade insuficiente de computadores, passando pela ausência de manutenção e falta de formação, são de fato muitos fatores que impedem.

Constatou-se também que, embora os professores tivessem percebido uma evolução nos conhecimentos referentes às potencialidades das TDIC e seu uso nas aulas de matemática, as proposições ainda eram frágeis no que tange ao desenvolvimento do conceito matemático de modo integrado com o uso do GeoGebra.¹⁴

No artigo 3, foi mencionado que ao deparar com uma atividade para adaptá-la para seus alunos, o professor está mais preso na resolução do que nos seus objetivos para a

14 **GeoGebra** é um software de matemática dinâmica que junta geometria, álgebra e cálculo. É desenvolvido para aprendizagem e ensino da matemática nas escolas por Markus Hohenwarter e uma equipe internacional de programadores.

aprendizagem. Assim, ele não quer pensar em como adaptá-la para o currículo digital, mas sim resolvê-la com o suporte da tecnologia.

Esse ponto é interessante porque no limite teremos a subutilização das TDIC. Deste modo, a formação dos professores e as estruturas das escolas devem proporcionar-lhes condições para desenvolver seus conhecimentos sobre as TDIC e poder integrá-las nas atividades didáticas e na prática pedagógica. Além disso, essa subutilização mostra certa fragilidade na correlação entre teoria e prática, o que reforça o fato que a formação dos professores deve ser atrelada à prática, ou seja, focada em sala de aula. Só assim o processo pode servir ao professor, facilitar o desenvolvimento baseado na prática, construir um diálogo crítico e promover a libertação da sua autonomia.

No tocante às dificuldades mais mencionadas, observa-se a falta de laboratórios apropriados, as falhas de sistema, problemas de compatibilidade de arquivos e softwares, a falta de acesso às tecnologias. Com relação aos aspectos pedagógicos, foi observada pelos futuros professores a falta de interesse dos alunos, pelo uso de tecnologias em sala de aula, a dificuldade para criação de roteiros e a falta de conhecimento específico por parte desses alunos.

CONCLUSÃO

A leitura e análise dos três artigos dentro da perspectiva das dificuldades do professor de matemática na era digital apontam para a importância de uma formação docente que mostre aos professores benefícios que a tecnologia pode trazer para a educação e como ele usufruirá desses recursos para o ensino (Costa; Lins, 2010, p. 452-470) e principalmente que o docente possa entender o significado da informática na educação (Raman; Yamat, 2014, p. 11-19). As análises também sinalizam que os currículos de formação inicial dos cursos de matemática ainda são deficientes quando se fala da incorporação das tecnologias de informação e comunicação. Apesar dos avanços tecnológicos, os cursos de licenciatura em matemática permanecem com aulas expositivas, lista de exercícios e repetições que não oferecem condições aos futuros professores para que tenham o domínio necessário para a prática docente fazendo uso da informática. Os artigos 2 e 3 sinalizam que há necessidade de formação permanente a esses professores, possibilitando a integração dos recursos digitais aos conteúdos

curriculares e a aplicação no ensino.

Tal fato é realçado no artigo 3 A Formação de Professores de Matemática para Uso das Tecnologias Digitais e o Currículo da Era Digital, quando a autora vislumbra que os professores envolvidos nessa pesquisa não estavam aptos para protagonizar um currículo da era digital, sugerindo que a tarefa de adaptar atividades prescritas para o lápis e papel seja muito densa para o professor, conforme a realidade das escolas públicas brasileiras. No entanto, vale salientar que, na prática escolar de boa parte das regiões do Brasil, o currículo ainda é predominantemente prescrito através do livro didático ou dos materiais oficiais da Secretaria de Educação, tais como: o Caderno do aluno e do Professor.

Diante disso, surgiu uma inquietação, ou seja, a necessidade de verificar como esses materiais vêm considerando os usos das tecnologias nas tarefas matemáticas que se trazem pautadas nas TDIC como ferramentas de cognição. Desse modo, passa-se a focalizar como o uso das TDIC vem sendo tratado nos Cadernos do Professor e do Aluno, ou seja, como o uso vem sendo abordado nas diversas dimensões do currículo oficial de Matemática das redes públicas do Brasil.

Os autores dos três artigos analisados parecem convergir quando relatam que os professores reconheceram várias potencialidades das tecnologias, mas revelaram que usá-las de modo integrado ainda é um desafio a ser superado. Percebeu-se, ainda que um currículo digital prescrito faça parte dos anseios dos professores que participaram do estudo;

Outro ponto de convergência é a ideia de que é essencial defender a existência de um currículo claro e compatível com as TDIC, que aponte algumas formas positivas e concretas de utilizá-las, ressaltando os limites e as potencialidades de seu uso em cada situação didática ou conteúdo a ser ensinado;

Apesar da maioria dos docentes receberem algum tipo de formação ainda se nota certa insegurança ao utilizarem os recursos tecnológicos no ensino. Para essa insegurança pode-se destacar o fato da formação docente com viés pedagógico do ensino mediado por recursos de informática, ainda não estar proporcionando ao professor o conhecimento necessário para associá-los aos conteúdos curriculares;

Observou-se ainda que por vezes, o espaço do laboratório, a quantidade de

computadores e a falta de manutenção das máquinas se tornam um problema. Nesta perspectiva, recomenda-se iniciativas e ações priorizando dificuldades estruturais para a inserção da informática no ensino de matemática no Brasil, uma vez que não se trata de um diagnóstico nacional. Como, por exemplo, a reestruturação do trabalho docente e das propostas para a formação dos professores.

De modo geral, os trabalhos mostram que durante a formação inicial do professor de matemática, ele possa ter contato com o maior número possível de ferramentas tecnológicas, assim como também inferem que sejam destinados momentos para o estudo teórico e outros para o desenvolvimento de ações práticas relacionadas ao uso de tecnologias em sala de aula. Também é destacada a consolidação das disciplinas específicas da educação matemática para o trato das tecnologias como ferramenta para o ensino;

Faz-se importante mencionar que essa investigação não se encerra por aqui já que o tema é diverso, amplo, complexo e relevante para o processo ensino e aprendizado da matemática. Desse modo, acredita-se aqui que o objetivo de identificar as principais dificuldades dos professores de matemática na Era digital sob a perspectiva da utilização das TDIC's, obtidas na análise dos três artigos, foi satisfeito.

Nos três artigos sobre essa abordagem, foram destacados alguns pontos em comum que convergem entre si. Mas, destacam que a maioria dos docentes buscam, por capacitação e tem sede por novos conhecimentos para que possam se conectarem a esse universo digital. Com isso não ficariam obsoletos perante os alunos que já tem um amplo conhecimento virtual.

Desse modo fica o convite a outros pesquisadores que desejam desenvolver novas pesquisas que abordem o tema para agregar e se somar aos esforços dos profissionais da área para subsidiar um processo de ensino e aprendizagem de matemática mais significativa para o aluno em um mundo indissociável das TDIC onde essa realidade é parte integrante não só da matemática, mas da vida da escola e da realidade da maioria dos nossos discentes, seja com os aparatos de um simples celular ou de um computador. Vislumbra-se aos leitores interessados que possam levantar outros questionamentos relacionados às dificuldades dos professores de matemática na era digital para assim empreenderem novas propostas de encaminhamentos para futuros estudos

complementares a esse, no intuito de ampliar e aprofundar os resultados aqui obtidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. **Competência 5 – Cultura Digital**. Disponível em <https://sae.digital/habilidades-da-bncc/>. Acesso em 06 mai. 2021.

CARDOSO, Maria Clara Santo do Amaral; SAMPAIO, Aleandra da Silva Figueira. **Dificuldades para o Uso da Informática no Ensino: Percepção de Professores de Matemática Após 40 Anos da Inserção Digital no Contexto Educacional Brasileiro**. Universidade Federal de Uberlândia, no Periódico Científico Educação Matemática Pesquisa, 2018. p. 1-42.

CASTRO, Anna Luísa de. A Formação de Professores de Matemática para Uso das Tecnologias Digitais e o Currículo da Era Digital. UNESP – BAURU – SP **Educação Matemática na contemporaneidade desafios e possibilidades**, 2016. p. 1-12.

CHIARA, Ivone Guerreiro Di. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. P. 15.

COSTA, M. L. C.; LINS, A. F. Trabalho colaborativo e utilização das tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 452-470, 2010.

FANTIN, M. et al. RIVOLTELLA, P. C (orgs.). **Cultura Digital e Escola. Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

FREIRE, F. M. P. et al. A implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 45-62, 1998.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, n.26, p. 341, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Professor: Trajetória e Perspectiva. In: FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Do cotidiano à Formação de Professores**. Teresina: EDUFPI, p. 49-50, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**, 4 ed. São Paulo. Atlas. 1999 p. 44.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 21. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://www.laikos.com.br/boletim/pesquisa/o-que-e-uma-pesquisa-qualitativa/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MATIFIC. Plataforma de jogos e aprendizagem matemática desenvolvida por especialistas em educação, **Matific**, 2022. Disponível em: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home>. Acesso em: 16 abr.2021.

SILVA, Elivelton Serafim. et al. ANDRADE, Silvano de. A Ótica do Professor Formador sobre a Integração das Tecnologias à Licenciatura em Matemática. Scielo Brasil - **Ciência e Educação Bauru**. Publicação da Coleção: 02 abr.2021 Fascículo 2021. V.27.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE NATAL NO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL

Neusimar Cortez de Oliveira
Nednaldo Dantas dos Santos

O direito à educação no Brasil ainda é um desafio em plena contemporaneidade. Não é incomum que o acesso à Educação Básica nem sempre seja possível na “idade adequada”, fazendo-se necessária, portanto, a oferta de educação/escolarização através de modalidades que atendam as demandas específicas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a contemplar as demandas.

Nesse aspecto, ao lançar o olhar para os sujeitos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se a diversidade de gêneros e idades que buscam por esta modalidade de ensino, e de diferentes raças e etnias, de diferentes escolarizações e muitos sem ainda saber ler e escrever (Silva, 2009). Esses buscam, com a retomada do espaço escolar, melhorar o contexto socioeconômico em que estão inseridos (Silva, 2009).

Diante disso, faz-se necessário que os processos de aprendizagens possam estar contextualizados com as demandas do contexto em que estão inseridos. É nesse contexto, que os docentes formadores, precisam empregar estratégias pedagógicas sensíveis às características dos estudantes afastados dos espaços escolares, por diferentes motivos, e que não concluíram a etapa da Educação Básica nas idades regulares (Cruz, 2008).

Além disso, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, está inserida em diversos desafios como o analfabetismo funcional, a busca por empregabilidade dos discentes, a falta de estrutura de apoio familiar. Nesse sentido, estratégias de alfabetização e letramento, nas diversas linguagens e códigos, são fundamentais para proporcionar uma base sólida para as aprendizagens. Nesse contexto, chamamos especial atenção para o ensino de matemática, nessa modalidade, que, historicamente, já é um componente curricular estigmatizado, e apresenta, por vezes, desinteresse por parte dos estudantes devido as dificuldades para superá-la.

O componente curricular de matemática é essencial para a formação integral do estudante, pois estimula a aquisição e desenvolvimento de habilidades essenciais para a

argumentação, escrita e leitura de códigos, formulação e teste de hipóteses frente a problemas, a comunicação, resolução de problemas entre outras (Hamido; Branco; Machado, 2012).

Frente ao exposto, o estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: Como é expresso nos documentos normativos da Educação Básica diretrizes que orientam as práticas didático-pedagógicas e avaliativas da Modalidade de Educação de Jovens de Adultos e como se revela o insucesso escolar de estudantes do município de Natal no Rio Grande do Norte? Portanto, o estudo tem como objetivo geral “Desvelar o que expressam documentos normativos da Educação Básica e a literatura científica em relação às diretrizes que orientam as práticas didático-pedagógicas e avaliativas da Modalidade de Educação de Jovens, de modo a evidenciar o insucesso escolar de estudantes do município de Natal no Rio Grande do Norte.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção, busca-se apresentar o referencial teórico, fruto das leituras no decorrer da pesquisa que nos permitiu conhecer melhor o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados (Lakatos; Marconi, 2003).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, como se conhece hoje, nem sempre teve o formato atualmente ofertado. Na década de 1980, nos Estados Brasileiros, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo eram as duas formas mais comuns de oferta de ensino para os jovens e adultos (Machado, 2016).

No MOBRAL, a educação tinha uma filosofia mais voltada para a formação técnica do estudante, não estimulando o senso crítico e a competência argumentativa (Caiano, 2019). O programa tinha como meta erradicar o analfabetismo no Brasil, introduzindo os analfabetos, identificados naquele período, na sociedade e no mercado de trabalho, por meio da aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos (Caiano, 2019).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa pioneiro no Brasil, buscava tornar acessível à população ferramentas que permitissem uma educação permanente, aos jovens e adultos fora do ambiente escolar, assim como proporcionar ao alfabetizador, já atuante, aprimoramento profissional (Caiano, 2019).

Nesse sentido, Costa (2020, p. 17) explica que, ainda que o Mobral fosse influenciado pelo método de ensino freiriano, existia uma diferença entre eles: “o ensino Mobral era voltado para as normas padrões e o ensino freiriano utilizava do cotidiano do aluno para alfabetizar, ou seja, tratava-se de um ensino contextualizado”.

É fundamental destacar que a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história, durante o período militar, um estatuto legal, sendo organizado em capítulo exclusivo da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, intitulado Ensino Supletivo (Caiano, 2019). Segundo o Art. 24, o Ensino Supletivo busca “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”. Nas palavras de Haddad e Pierro (2000, p. 120), “o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 1970”.

Nesses programas, o ensino era realizado com a participação de monitores e professores contratados em sistema temporário. A organização das políticas Educacionais, para Jovens e Adultos, foi marcada pelo baixo investimento em suas ações e intervenções. Eram comuns os relatos de salários baixos ausência de formação continuada e continua (Machado, 2016).

Com a promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Básica, as políticas Educacionais assumiram novos formatos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), previa, em seus Artigos 37 e 38, orientações sobre o perfil e organização para o atendimento de cidadão que estavam fora de sala de aula e dos espaços de formação básica (Brasil, 1996).

É necessária uma reflexão, sobre o perfil e formação dos docentes, que atuam com o processo de ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos, uma vez que se trata de um público muito específico, com demandas que pedem uma orientação formativa mais contextualizada, conectada com a prática e com o mundo do trabalho, com conhecimentos

e abordagens que explorem a sua transversalidade. Assim, segundo Marca e Sanceverino (2021), é essencial a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que contribua com a formação integral dos sujeitos e a sua emancipação social enquanto protagonistas de mudança do meio onde existem.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem é elemento essencial na Educação Integral do indivíduo crítico e reflexivo. Esse é constituído pelo conjunto de atividades e interações entre o professor (mediador) e o estudante, com o objetivo de possibilitar construção de conhecimentos, habilidades e competências. Envolve não somente a entrega de informações, mas também a compreensão, assimilação e aplicação do conhecimento por parte do estudante (Ausubel, 1968).

O processo de ensino-aprendizagem está associado a aquisição e assimilação de conceitos e informações. Esse processo, nas últimas décadas, tem sofrido uma influência dos novos mercados e meios de comunicação. Em um contexto, de um mundo globalizado, os bens primordiais são informação e conhecimento (Cruz, 2008). É indispensável pensar os processos de ensinar e aprender de forma contextualizadas. Dentro desse contexto, Cruz (2008, p. 1024) aponta que:

A relação entre qualidade e quantidade de informação é, sem dúvida, um dos “calcanhares-de-aquiles” desta sociedade. Por isso o grande desafio está em transformar o imenso volume e o intenso fluxo de informações em conhecimento. A informação é um fator intrínseco a qualquer atividade, ela deve ser conhecida, processada, compreendida e utilizada pela consolidação de serviços, produtos e sistemas de informações (Cruz, 2008, p. 1012).

Dito isso, trazer para o centro do processo de ensino-aprendizagem o cruzamento de informações e conhecimentos é essencial. Logo, não há como falar de ensinar e aprender na contemporaneidade sem mencionar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, conceitos fundamentais para este estudo, haja vista que se propõe a discutir o ensino-aprendizagem de matemática de forma contextualizada com o mundo e com outros campos de saberes.

Antes mesmo de expormos definições dos conceitos supracitados, carece-se primeiro compreender o conceito de disciplina, com vistas a entender que mudanças

conduziram a repensar sobre os fundamentos científicos que fragmentavam e compartimentalizavam as especialidades, consideradas “disciplinas”. A **disciplina** diz respeito à uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico, que institui a divisão e a especialização do trabalho. Embora esteja inserida em um amplo conjunto, uma disciplina possui predisposição natural à autonomia pela delimitação das fronteiras, das técnicas que é levada a elaborar, da linguagem em que ela se estabelece, assim como pelas teorias que lhe são próprias (Morin, 2003).

Por outro lado, a **interdisciplinaridade** comporta a contradição, reconhecendo a importância de outra visão, de outra compreensão da realidade, como sendo um meio complementar para dar conta de fenômenos mais complexos, cuja essência por si só requer a interação entre as disciplinas (Oliveira, 2014).

Para Sommerman (2006, p. 30), “a interdisciplinaridade é uma busca de retotalização do conhecimento, de completude não alcançada por um projeto de cientificidade que, na busca da unidade do conhecimento, da objetividade e do controle da natureza”, os quais tendo fraturado o corpo do saber, submeteu-se a natureza a seus desígnios dominantes.

A **transdisciplinaridade**, por sua vez, envolve um contínuo atravessamento e interligação de saberes dentro do processo de ensino-aprendizagem. De outro modo, a transdisciplinaridade ocorre “quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão” (Fiorin, 2008, p. 38).

Mousinho e Spíndola (2013, p. 20) acreditam que,

Trabalhar visando à transdisciplinaridade é um modo de pensar que extrapola as fronteiras disciplinares, apontando novos rumos para a educação escolar. Acima de tudo, é preciso estar consciente de que para transcender a especificidade disciplinar e enveredar por diferentes campos de conhecimento, sem a identificação com apenas um deles, é essencial ter uma visão contextualizada, que integre todos os envolvidos através de projetos socioculturais.

As abordagens interdisciplinar e transdisciplinar são aportes fundamentais para o ensino-aprendizagem de matemática contextualizada, uma vez que é indispensável que o aluno perceba a correlação da matemática com a vida prática e com outros conhecimentos.

INSUCESSO ESCOLAR

O processo de aprendizagem é marcado por diversos resultados e entre esses é comum a fala sobre o sucesso e insucesso escolar. Nesse contexto, a maior parte do tempo as notas são tidas como uma das possíveis causas do sucesso ou insucesso do sujeito no âmbito escolar, no entanto, há outros elementos que fazem parte do contexto do insucesso escolar (Oliveira Neto, 2020).

Para Oliveira Neto (2020), o analfabetismo é considerado um dos grandes fatores do insucesso escolar. Diante disso, cabe distinguirmos aqui os conceitos de alfabetização e letramento.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como a simples aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas como, por exemplo, a sistematização ($B + A = BA$ e $BA + NA + NA = BANANA$). Um dos motivos que fomentavam essa compreensão era o fato de que, em uma sociedade na qual a maior parte das pessoas eram analfabetos ou com limitadas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica parecia ser o bastante para considerar uma pessoa alfabetizada (Soares, 2003; Soares; Batista, 2005).

Por outro lado, Soares e Batista (2005) chamam de alfabetização o processo de ensino e aprendizagem de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabéticoortográfica. O domínio de tal tecnologia abrange um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamento do sistema de representação e às capacidades motoras e cognitivas para manipulação dos instrumentos e equipamentos de escrita.

Para além dessa concepção, segundo Paulo Freire e Donald Macedo (2011), em seu livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, compreende a alfabetização como não só como um conceito, mas também como uma prática social que deve estar historicamente vinculada às configurações de conhecimento e poder, assim como à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. Gramsci (1978 *apud* Freire; Macedo, 2011), defendia que a alfabetização era uma faca de dois gumes; podendo ser brandida em favor do *empowerment* individual e social, ou para o oposto, a perpetuação de relações de repressão e de dominação. Dessa forma, significando a alfabetização crítica um campo de luta, como um construto ideológico e um movimento social. Diante disso,

faz-se necessário delimitar o conceito de letramento e as concepções que estão em torno desse processo, que por vezes se confunde com processo de alfabetização.

A pouco tempo atrás a educação introduziu a noção de letramento, utilizado para referir-se tanto aos processos de ensino de leitura e escrita, como também ao uso desse conhecimento pelos indivíduos (Kleiman, 1995). A dinâmica social contemporânea estabelece uma grande quantidade de exigências às pessoas. De outro modo, para participar e mover-se com desenvoltura na contemporaneidade, a pessoa deve ser capaz de agir com autonomia, ter iniciativa e capacidade analítica e tomada de decisão. Nesse cenário, a palavra-chave é autonomia intelectual, compreendida como a capacidade que uma pessoa pode ter de em diversas situações saber decidir, planejar, intervir, criticar, transformar, solucionar, criar etc. (Britto, 2005).

Segundo Batista (2000, p. 180), letramento é “a condição daqueles que se utilizam das competências de ler e escrever, participando de eventos e relações sociais organizados em maior ou menor grau com base nessa tecnologia da informação”. Na perspectiva de Kleiman (1995, p. 19), o letramento corresponde a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específicos, para objetos específicos”.

O letramento e a alfabetização, associados com a evasão, estão entre os fatores que mais contribuem com o sucesso e insucesso escolar (Pereira, 2010). Com as políticas que tornaram o processo de ensino, em espaço formais de Educação, obrigatórios (Brasil, 1996), a noção de insucesso foi diretamente associada aos estudantes das classes sociais mais desfavorecidas. Com isso, a democratização do ensino consiste em ampliar a oferta e o acesso as condições básicas de aprendizagem a toda a sociedade (Pereira, 2010).

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O processo formativo e educacional, de jovens e adultos, é um grande desafio, considerando os dados de insucesso, nessa modalidade de ensino, que se associam a diversos fatores, como a vulnerabilidade social e econômico, a dificuldade de compreensão e assimilação (Oliveira Neto, 2020). Assim, cada vez mais é essencial lançar mão de estratégias de ensino aprendizagem que diminuam os efeitos desses fatores na

aprendizagem. Segundo Baretta, Silva e Monteiro Júnior (2019), uma postura mais ativa, por parte do estudante, no processo de aprendizagem, permite o autodesenvolvimento, motivação e superação dos desafios próprios ao processo de aprender.

Desse modo, as Metodologias de Aprendizagem Ativas e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, podem ser uma grande aliada na EJA, uma vez que ajudam a contextualizar os conhecimentos e despertam maiores interesses por parte do estudante (Modelski *et al.*, 2019). No entanto, é fundamental compreender que a sensibilização, do docente e discente, para aderir uma postura inovadora, crítica e reflexiva serão essenciais para o aumento do sucesso escolar (Modelski *et al.*, 2019).

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, no tocante aos objetivos, é exploratória e descritiva e no que se refere à natureza é básica e quanto aos procedimentos, é bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2002) a pesquisa é a sistematização de ações/procedimentos planejados, utilizando-se a razão em busca de respostas que visam a resolução de problemas, quando as informações disponíveis não são o suficiente ou não podem ser relacionadas ao problema.

Diante desse contexto, a pesquisa de abordagem qualitativa se apropria de instrumentos para a coleta de dados, bem como realiza o tratamento destes a partir de análises de conteúdos de modo rigoroso, porém, reflexivas e com subjetividade, ampliando assim, as possibilidades de ação e respeitando cada contexto no campo de pesquisa, por isso, sua natureza é aplicada, já que a teoria e a prática buscam contribuir no campo de atuação de maneira eficiente e eficaz para a transformação de uma dada realidade, a partir da resolução do problema de ordem prática. Assim, seus objetivos, conforme afirma Gil (2002), busca uma maior familiaridade com o objeto de pesquisa, o que facilita o planejamento das ações, tornando-as flexíveis no levantamento das hipóteses e aprimoramento no tratamento dos dados, pois considera uma variedade de aspectos quanto ao objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram envolvimento com o problema pesquisado e a análise de situações que provoquem a compreensão.

Nesse cenário, a referente pesquisa ainda se caracteriza com o principal objetivo de descrever as características de um determinado fenômeno ou população que, de acordo com Gil (2002), contribui para uma nova visão do problema, fazendo relações entre suas variáveis, utilizando-se de instrumentos padronizados para a coleta de dados, tais como a observação e entrevista, esse último, utilizamos de rodas de conversas formais e informais dos sujeitos de pesquisa. Assim, para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação, Ludke (1986) afirma que esta deve ser planejada, controlada e sistematizada, na qual o pesquisador deve determinar com antecedência o quê e como observar. Em primeiro momento deve-se delimitar o objeto de estudo, em seguida, determinar qual o grau de participação do observador e a duração das observações. Na pesquisa em questão, a observação foi direta e participante, uma vez que, essa estratégia de campo combina simultaneamente a análise documental e a entrevista, permitindo maior familiaridade com as perspectivas dos sujeitos, propiciando conversas coletivas que possam considerá-las. No que se refere ao registro, utilizamos do registro escrito, o qual se adequou ao processo investigativo que se restringiu às observações, conversas e análise documental.

O percurso metodológico que foi trilhado no contexto de pesquisa ocorreu em quatro etapas, de acordo com o Quadro 01.

Quadro 01. Percurso metodológico geral da pesquisa

ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DADOS
PRIMEIRA ETAPA	Realizar uma Revisão Sistemática da Literatura acerca Sucesso e Insucesso Escolar de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos científicos de Plataformas de Livre acesso na língua Portuguesa. • Livros acadêmicos.
SEGUNDA ETAPA	Identificar nos documentos normativos da Educação Básica diretrizes que orientam as práticas didático-pedagógicas e avaliativas da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.	<ul style="list-style-type: none"> • LDB (1996). • PCNS (1997). • BNCC (2017). • DCRN (2018).
TERCEIRA ETAPA	Identificar os dados de Sucesso e Insucesso Escolar de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.	<ul style="list-style-type: none"> • SIGEDUC.
QUARTA ETAPA	Propor plano de intervenção para potencializar o sucesso escolar de jovens e adultos no Rio Grande do Norte.	_____

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em relação aos procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico (estado do conhecimento) para se familiarizar com os antecedentes da pesquisa e assim, realizar a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica e a documental apresentam relevância significativa, pois subsidia e amplia o conhecimento pertinente ao problema em questão. Assim, de acordo com Gil (2002) é pertinente considerarmos que a pesquisa bibliográfica se constitui no levantamento de informações com embasamento teórico de trabalhos já elaborados, principalmente os livros e artigos científicos, além de periódicos, dentre outros, permitindo ao pesquisador ampliar, com respaldos, os fenômenos para além da sua atuação direta no campo de pesquisa, sendo assim, relevantes para o estudo do objeto de pesquisa, buscando compreender, interpretar e resolvê-lo.

A pesquisa documental segundo Gil (2002) consiste em uma fonte rica de dados, apresentando também estabilidade nestes, e que ainda não recebeu tratamento analítico, podendo também ser sugerida para atualização e modificações dependendo dos objetivos da pesquisa. Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica e a documental apresentam semelhanças, porém diferem-se no que se refere ao tratamento dos dados, pois na documental pode haver uma necessidade de reformulação, já que estes são documentos contemporâneos e retrospectivo, considerados autênticos. Assim, a pesquisa documental apresenta algumas vantagens como: custo baixo de recursos, os documentos por subsistirem por muito tempo torna-se fonte importantíssima para a análise de natureza histórica e a de não exigir contato físico com os sujeitos da pesquisa. Embora, esta, também apresente uma dura crítica quanto a não apresentar uma representatividade e subjetividade, contudo é pertinente que o pesquisador seja experiente para conseguir contornar em partes essa dificuldade de modo que, caso o documento não resolva o problema de pesquisa, mas que o torne mais visível e com hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

O Quadro 02 apresenta o percurso metodológico, os procedimentos e as etapas dessa pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados foram artigos científicos das Plataformas Periódicos Capes e Scielo e livros acadêmicos, cujos textos serviram para constituir a matriz epistêmica; documentos normativos e dados do SIGEDUC.

Quadro 02. Procedimentos da pesquisa documental

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
PRIMEIRA ETAPA	Pré-análise: definição dos objetivos específicos.
SEGUNDA ETAPA	Organização do material – os textos (LDB (1996), PCNS (1997), BNCC (2017), DCRN (2018); estabelecimento das categorias; elaboração das fichas documentais.
TERCEIRA ETAPA	Tratamento dos dados (interpretações e inferências); confirmação ou refutação das hipóteses estabelecidas.

Fonte: elaborado pela autora (2022), com base em Carvalho (2019).

Para elaboração dos instrumentos de pesquisa, foram estabelecidos planos de investigação (Quadros 3, 4 e 5), pois orientam, de modo planejado, as ações do pesquisador sistematicamente, evitando que se perca no processo. Estes planos permitem perceber coerência entre os objetivos propostos, os instrumentos de coleta de dados e as perguntas que se pretende responder, segundo Carvalho (2019).

Quadro 03. Plano para pesquisa bibliográfica

OBJETIVO ESPECÍFICO	DESCRITORES
Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura acerca Sucesso e Insucesso Escolar de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.	Sucesso e Insucesso Escolar de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 04. Plano para pesquisa documental

OBJETIVO ESPECÍFICO	DESCRITORES
Identificar nos documentos normativos da Educação Básica diretrizes que orientam as práticas didático-pedagógicas e avaliativas da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.	Diretrizes que orientam as práticas didático-pedagógicas e avaliativas da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 05. Plano para Pesquisa Documental

OBJETIVO ESPECÍFICO	DESCRITORES
Identificar os dados de Sucesso e Insucesso Escolar de Jovens e Adultos no Rio Grande do Norte.	Dados de aprovação, reprovação, evasão e trancamento escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As categorias de análise foram previamente estabelecidas, consistindo em uma análise de conteúdo fechada na perspectiva de Bardin (2010 *apud* Albuquerque; Marques, 2016) que apresenta as seguintes fases para o seu desenvolvimento: Organização da análise; Codificação; Categorização; Tratamento dos resultados, inferência e a

interpretação dos resultados. Assim, a análise passou por processos de pré-análise que consiste na leitura fluente do documento, em seguida, escolher os documentos que serão analisados, formando os objetivos que servirão para formular o quadro teórico que tratará os resultados encontrados.

Os dados foram tratados (organização e descrição), mediante quadros e fichas, e lidos à luz de aportes teóricos que dialogam com a prática, contribuindo assim, para o respaldo e legitimidade da pesquisa quanto ao seu desenvolvimento e resultados alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises documentais realizadas, de acordo com os objetivos anteriormente apresentados, conforme as etapas da pesquisa.

Os dados coletados, no Sistema de Monitoramento Estadual de Educação do RN (SIGEDUC), demonstraram que o número de matrículas, desde o ano de 2013 a 2022, tem sofrido um declínio.

Entre os anos de 2013 e 2016, o número de matrículas nas escolas públicas estaduais no município de Natal/RN, esteve acima de 60 mil. Nos anos posteriores, até o ano de 2022, o valor de matrículas alcançou valores abaixo de 50 mil (Figura 01).

Figura 01. Matrículas nas Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

Os resultados apresentados podem ter diversas influências. Uma das causas desse comportamento, estaria associada ao aumento de oferta de vagas nas escolas das redes

municipais. Com o processo de descentralização da oferta de vagas pela rede estadual as escolas municipais começam a receber um maior número de estudantes (Azevedo, 2002).

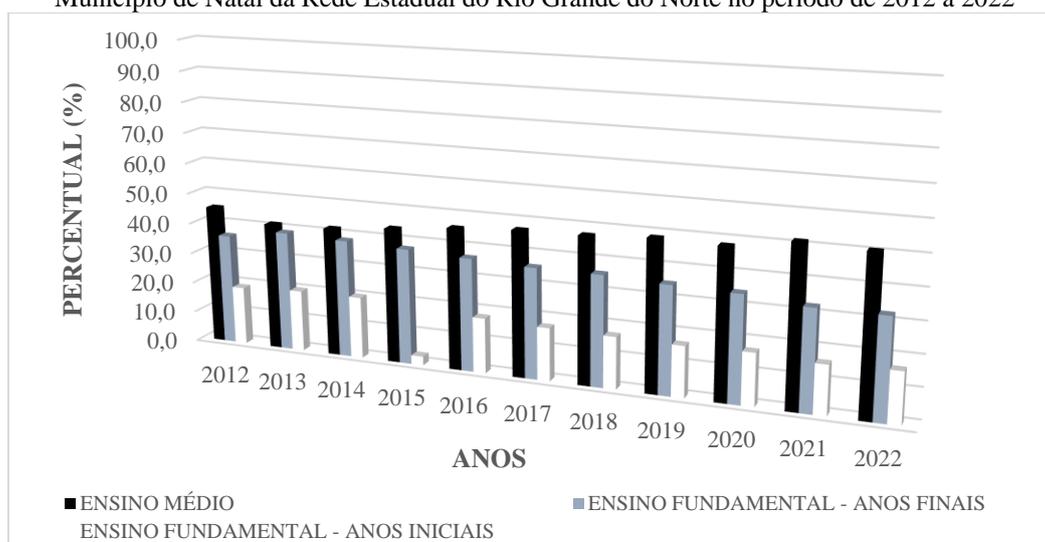
Em conformidade, diversos autores vêm registrando na literatura aspectos semelhantes, como Araújo, Lustosa e Castro (2016), Neubauer (2011), Castro e Duarte (2008) e Klein (2006). No entanto, os autores supracitados acreditam que, em menor proporção, outros fatores possam ter contribuído para esse declínio, dentre eles: **aspectos demográficos** – mudanças na demografia, como diminuição do número de crianças em idade escolar devido a taxas de natalidade mais baixas ou migração para outras áreas; **migração para escolas privadas** – um aumento na escolha por escolas privadas devido a percepções de melhor qualidade de ensino, recursos adicionais ou vantagens específicas oferecidas por essas instituições; **educação em casa (*homeschooling*)** – um número crescente de famílias optando por educar seus filhos em casa, seja por motivos ideológicos, religiosos, preocupações com a segurança ou insatisfação com o sistema educacional público; **descontentamento com a qualidade da educação pública** – preocupações com a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, incluindo questões como infraestrutura inadequada, falta de recursos, altas taxas de evasão escolar, desempenho acadêmico insatisfatório e problemas de segurança; **aumento da oferta de escolas charter ou alternativas** – o crescimento de escolas charter, escolas autônomas, escolas de escolha e outras formas de educação pública alternativa pode atrair estudantes que buscam opções diferentes das oferecidas pelas escolas tradicionais; **concorrência com outras formas de educação** – aumento da popularidade de programas de educação online, educação baseada em tecnologia, tutoria privada ou outras formas não tradicionais de educação, que podem atrair estudantes para fora do sistema de escolas públicas; **impacto da pandemia COVID-19** – restrições e medidas relacionadas à pandemia podem ter afetado as matrículas em escolas públicas, com algumas famílias optando por educação em casa, mudando para escolas privadas ou enfrentando desafios de acesso à educação devido à falta de recursos tecnológicos ou de conectividade (Araújo; Lustosa; Castro, 2016; Neubauer, 2011; Castro; Duarte, 2008; Klein, 2006).

Araújo, Lustosa e Castro (2016), Neubauer (2011), Castro e Duarte (2008) e Klein (2006) concordam que todos esses fatores são apenas parte dos que podem influenciar a queda no número de matrículas nas escolas públicas. Logo, é importante considerar as especificidades de cada contexto local e nacional ao analisar essa tendência.

Nesse sentido, trazendo para a realidade específica do número matrículas nas escolas públicas do município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, acredita-se que os principais aspectos que contribuíram para essa redução foram a municipalização do ensino fundamental e EJA e o aumento da busca e acesso da educação privada.

No que diz respeito aos percentuais de matrículas, nas etapas ofertadas na Educação Básica, em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, evidencia-se um aumento progressivo no Ensino Médio e um declínio no Ensino Fundamental anos finais. Já o Ensino Fundamental anos finais teve uma baixa muito grande apenas no ano de 2015, e uma leve diminuição nos anos subsequentes quando comparados com os anos anteriores (Figura 02).

Figura 02. Percentual de matrículas, nas etapas ofertadas na Educação Básica, em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

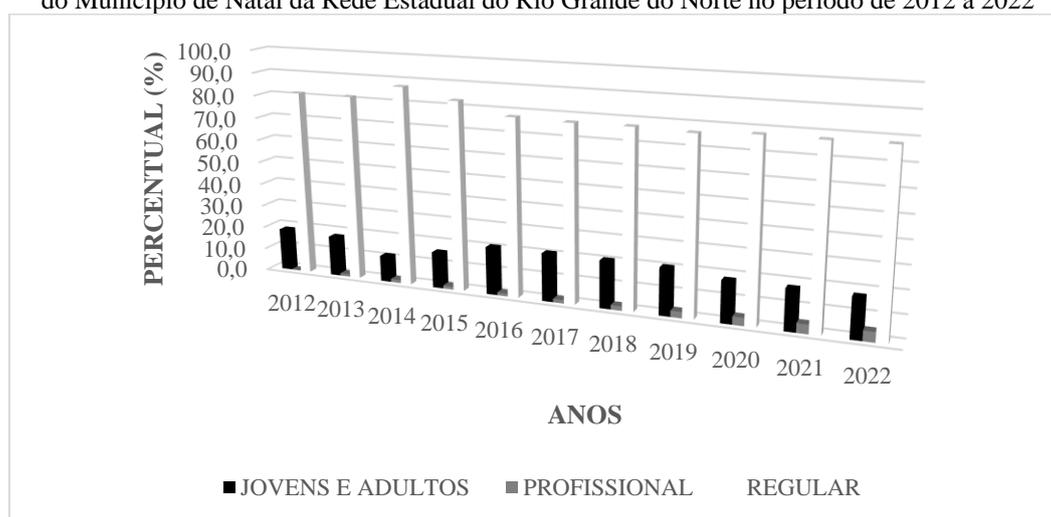
Compreende-se que essa queda de matrículas em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022 tem correlação com a atual divisão das esferas responsáveis pelos diferentes níveis de Educação Básica.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que define as competências de cada uma das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) em relação à Educação Básica, a responsabilidade pela oferta da Educação Básica é compartilhada entre os três níveis de governo: federal, estadual e

municipal, a qual é distribuída da seguinte forma: **educação Infantil** – é de responsabilidade dos municípios, embora haja uma crescente participação do governo federal na formulação de políticas e programas para esta etapa da educação; uma situação semelhante é observada para o **Ensino Fundamental** – de responsabilidade principalmente dos municípios, com a colaboração dos estados; o **Ensino Médio** é responsabilidade principalmente dos estados e do Distrito Federal; **Ensino Técnico e Profissionalizante** – normalmente é compartilhada entre o governo federal e os estados, por meio de instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) (Brasil, 1996).

Essa divisão de responsabilidades foi estabelecida pela LDB em 1996 e tem sido a base para a organização e gestão da Educação Básica no Brasil desde então. Contudo, nos últimos anos, no Brasil, a principal esfera responsável pelo Ensino Fundamental tem sido o governo municipal. Isso significa que a administração e a gestão das escolas de Ensino Fundamental, assim como a definição de currículos, políticas educacionais e alocação de recursos para essa etapa de ensino, são de responsabilidade das prefeituras municipais, em colaboração com os órgãos estaduais e federais de educação (Azevedo, 2002).

Figura 03. Percentual de matrículas, nas modalidades ofertadas na Educação Básica, em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

No que se refere aos percentuais de matrículas, nas modalidades ofertadas na Educação Básica (Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Regular), em Escolas

Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, observa-se um leve declínio na modalidade de Ensino Regular, um aumento na Educação Profissional e na modalidade de Jovens e Adultos um aumento entre os anos de 2012 e 2019 e uma baixa entre 2020 e 2022 (Figura 03).

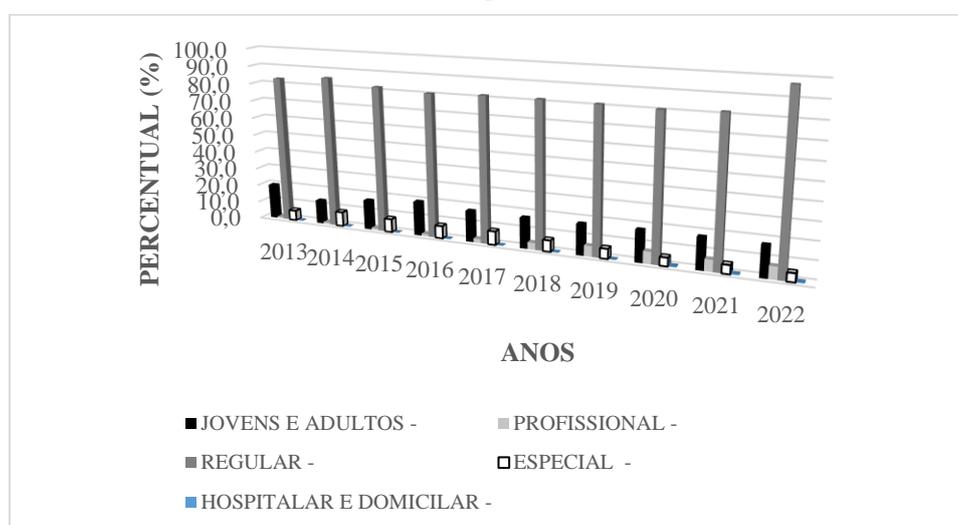
Esse comportamento, dos percentuais de matrículas na modalidade de Jovens e Adultos, ofertada na Educação Básica em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte, no período de 2012 a 2022, podem estar associados a diversos fatores.

A retomada no aumento de matrículas, a partir de 2015, pode estar associado principalmente a quatro grandes fatores: **programas governamentais** – o governo federal, juntamente com os governos estaduais e municipais, tem implementado programas e políticas específicas para expandir a oferta de EJA em todo o país. Isso inclui iniciativas como o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNE), o Programa Brasil Alfabetizado e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecem metas e estratégias para promover a Educação Básica, incluindo a EJA; **foco na inclusão social** – a ampliação da EJA está alinhada com os objetivos de inclusão social e combate à desigualdade, permitindo que jovens e adultos que não tiveram acesso ou completaram a Educação Básica tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades fundamentais para sua vida pessoal e profissional, fazendo com que mais pessoas procurem concluir sua Educação Básica para ter melhores condições de vida e ter acesso aos seus direitos fundamentais; **flexibilidade de horários e modalidades** – para atender às necessidades dos estudantes adultos, muitos programas de EJA oferecem flexibilidade de horários e modalidades de ensino, como aulas noturnas, cursos semipresenciais ou à distância, permitindo que os alunos conciliem os estudos com trabalho e outras responsabilidades; **parcerias com a sociedade civil** – organizações da sociedade civil, instituições de ensino, empresas e outras entidades têm colaborado com os governos na promoção da EJA, oferecendo recursos, espaços para aulas e programas educacionais específicos voltados para jovens e adultos (Costa; Machado, 2018; Pierro; Haddad, 2015; Pierro, 2005; Gomes; Carnielli, 2003; Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Já a diminuição de matrículas na modalidade de Jovens e Adultos, a partir de 2020, pode estar especialmente associada ao impacto da pandemia de COVID-19 e suas

consequências na educação e na sociedade em geral. Acredita-se que as medidas de distanciamento social, o fechamento de escolas e as transições para o ensino remoto podem ter afetado negativamente a procura pela EJA. Muitos estudantes adultos podem ter enfrentado dificuldades para acessar recursos tecnológicos necessários para o ensino à distância ou podem ter sido obrigados a priorizar suas responsabilidades familiares ou de trabalho durante esse período. No mais, a crise econômica resultante da pandemia pode ter levado muitas pessoas a concentrarem seus esforços na busca por emprego ou no sustento de suas famílias, deixando menos tempo e recursos disponíveis para investir na educação. Nessa perspectiva, as desigualdades socioeconômicas e estruturais que já existiam antes da pandemia podem ter sido exacerbadas, dificultando ainda mais o acesso à educação para grupos vulneráveis, incluindo jovens e adultos que já enfrentavam barreiras socioeconômicas, geográficas ou culturais (Melo; Araújo, 2023; Silva; Barbosa, 2022; Andrade, 2021).

Figura 04. Percentual de docentes, nas modalidades ofertadas na Educação Básica, no Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

No que se refere ao percentual de docentes nas modalidades ofertadas na Educação Básica (EJA, Ensino Regular, Educação Profissional, Especial e Hospitalar e Domiciliar), no Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, é perceptível que a maior parte se concentra na Regular e posteriormente na EJA (Figura 04).

Percebe-se que outras modalidades têm uma baixa expressividade, sendo que a educação especial e profissional vem com um crescimento bem tímido na última década em virtude dos investimentos estatais nessas duas modalidades da Educação Básica e das recomendações dos órgãos de fiscalização da Educação Básica.

No tocante ao percentual de sucesso e insucesso da Educação Básica, em Escolas Públicas do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2015 a 2022, observa-se dados preocupantes, os índices de reprovação foram superiores ao de aprovação em todos os anos, exceto no ano de 2020, em virtude da pandemia do COVID-19 (Figura 05).

Figura 05. Percentual de sucesso e insucesso, da Educação Básica, em Escolas Públicas do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

Quanto ao (in)sucesso da Educação Básica em Natal/RN, nesse mesmo período, percebe-se uma baixa evasão escolar, cuja diminuição pode ter influência de diversos programas e iniciativas do governo, a saber: o Bolsa Família, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Mais Educação, a Busca Ativa Escolar, o Programa de Educação Inclusiva e o Programa Escola do Adolescente (PEA).

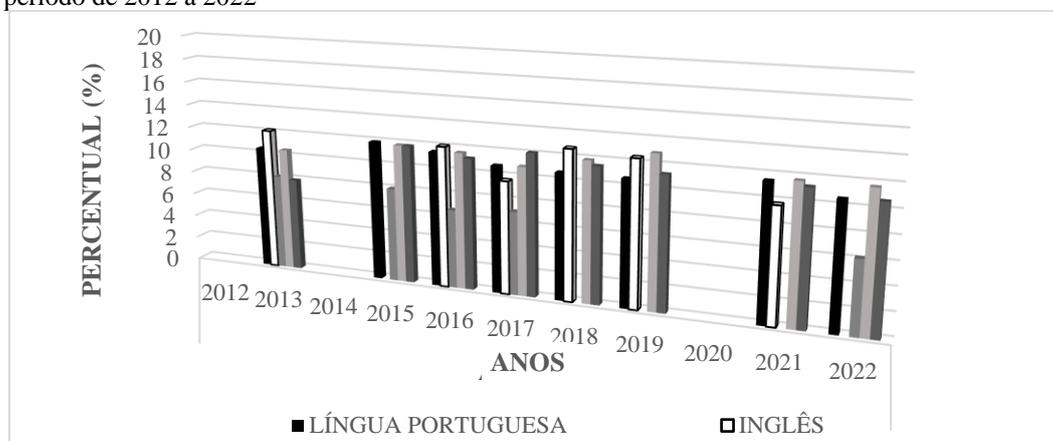
Dentro desse cenário do (in)sucesso escolar, pode-se tomar como principais variáveis relevantes: a matrícula de estudantes, a permanência de alunos no ambiente escolar e (re)aprovação em diferentes áreas de conhecimento. Diante disso, percebe-se que o importante questionamento levantado por Roazzi e Almeida (1988), “insucesso do

aluno ou do sistema escolar?”, ainda permanece mesmo após quase três décadas. Segundo os autores:

O insucesso escolar tende a ser analisado por prismas diferentes. Em termos de opinião, ele traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e para o público em geral os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação etc.). Outras leituras são possíveis, embora na generalidade dos trabalhos o problema apareça bastante confinado a análises meramente individuais (alunos pouco dotados, alunos e professores desmotivados, falta de bases, problemas ou carências afetivas e de ordem diversa etc.) ou a problemas que, de um modo geral, não podem ser resolvidos pela ou na própria escola. Tais leituras são predominantes, apesar do reconhecimento de que a Escola não pode mudar as características neurológicas da criança, o seu ambiente familiar ou a sua classe social de pertença [...] Julgamos que direccionar predominantemente os esforços para a solução deste tipo de problemas será perder a guerra imediata e, possivelmente, alimentar retrospectivamente o status quo existente (Roazzi; Almeida, 1988, p. 54).

Dando seguimento a esse pensamento, é avaliado os percentuais de aprovação Percentual de reprovação na Educação Básica em Escolas Públicas, do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022 segundo as áreas de conhecimento, a fim de verificar quais áreas e componentes curriculares mais tem apresentado baixo rendimento. Começando pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como redação, percebe-se que os componentes de Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Educação Física têm percentuais semelhantes em termos de reprovação.

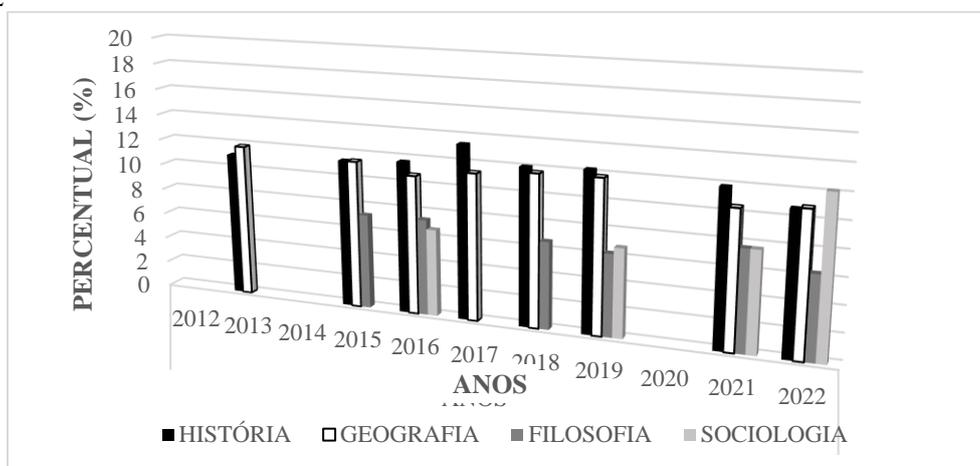
Figura 06. Percentual de reprovação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e redação da Educação Básica em Escolas Públicas, do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

O componente curricular que menos têm registrado reprovações é a de Espanhol, fato que pode ser justificado pela baixa oferta desse componente curricular no Ensino Fundamental e sua diminuição de oferta no Ensino Médio, após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica no Brasil ter entrado em vigor, sendo o espanhol considerado um componente curricular não obrigatório, de modo que sua oferta, muitas vezes, fica restrito à 1ª série do Ensino médio (Brasil, 2017) (Figura 06).

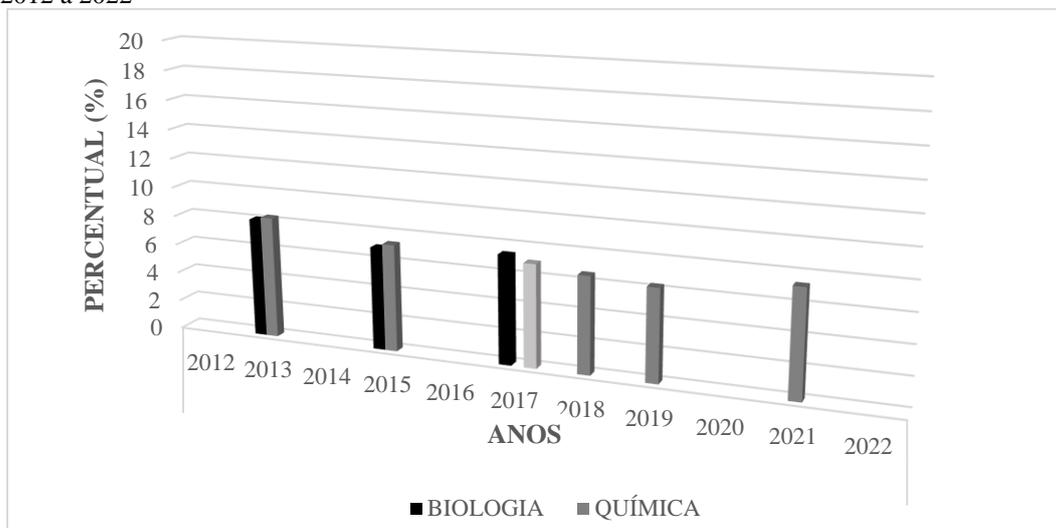
Figura 07. Percentual de reprovação na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias da Educação Básica em Escolas Públicas, do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

Quando avaliado o percentual de reprovação na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias da Educação Básica em Escolas Públicas, do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, percebe-se dados semelhantes: os componentes curriculares de História e Geografia (comum ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – e ao Ensino Médio) são as que mais reprovam, enquanto os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia (geralmente, ofertados apenas no Ensino Médio) são que apresentam números de reprovações mais baixos (Figura 07).

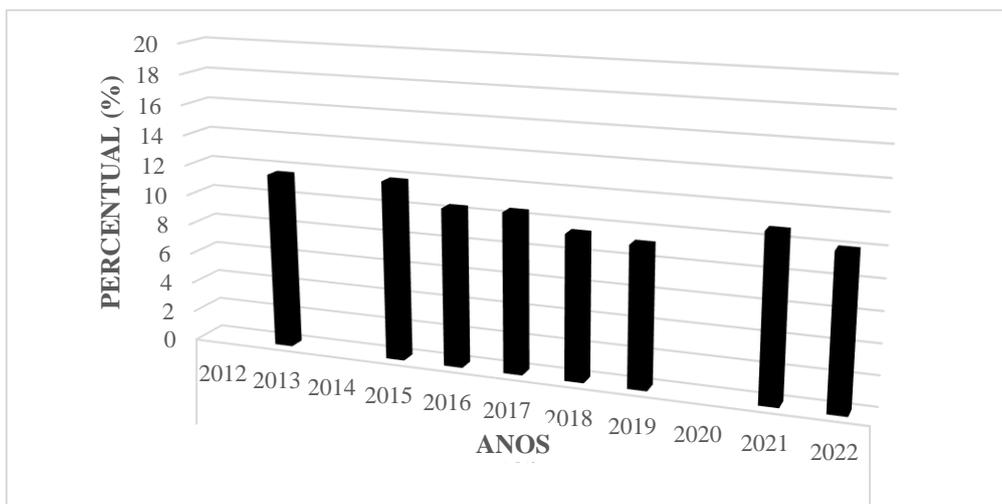
Figura 08. Percentual de reprovação na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias da Educação Básica em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022



Fonte: SIGEDUC (2023).

Em relação ao percentual de reprovação na área de Matemática e suas Tecnologias da Educação Básica em Escolas Públicas, do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, não foram encontrados registros de dados dos anos de 2012, 2014, 2016, 2020 e 2022. Quando observados, evidencia-se que o componente curricular que mais registrou reprovações foi o de Química, seguido de Biologia e Física, respectivamente (Figura 08).

Figura 09. Percentual de reprovação na área de Matemática e suas Tecnologias da Educação Básica em Escolas Públicas, do Município de Natal, da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022.



Fonte: SIGEDUC (2023).

No tocante ao percentual de reprovação na área de Matemática e suas Tecnologias da Educação Básica em Escolas Públicas do Município de Natal da Rede Estadual do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2022, apontam números semelhantes ao de Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, História e Geografia, sugerindo que essas disciplinas necessitam de uma atenção especial, a fim de atingir um maior sucesso escolar (Figura 09).

A partir da análise desses dados, compreende-se, conforme Paro (2022), Gil (2018), Jacomini (2009) e Leon e Menezes Filho (2002), que a questão da reprovação escolar em diferentes áreas de conhecimento é importante quando se trata do insucesso escolar por várias razões, dentre elas:

- **Impacto na autoestima:** a reprovação pode afetar negativamente a autoestima e a autoconfiança dos alunos, levando a uma diminuição da motivação e do interesse pela escola, de modo que, o sentimento de fracasso pode fazer com que os alunos se sintam desencorajados e desistam de tentar;
- **Desenvolvimento social e emocional:** a reprovação pode resultar em isolamento social e dificuldades de relacionamento com os colegas, uma vez que os alunos reprovados muitas vezes se sentem excluídos e estigmatizados, o que pode impactar negativamente seu bem-estar emocional e social;
- **Prejuízo no processo de aprendizagem:** a repetição de um ano escolar nem sempre resolve as deficiências de aprendizagem dos alunos, pelo contrário, pode perpetuar lacunas no conhecimento e aumentar a distância entre o aluno e seus pares, dificultando ainda mais o progresso acadêmico;
- **Custo financeiro e social:** a reprovação implica em custos financeiros para o sistema educacional, uma vez que exige recursos adicionais para repetir o ano letivo, além disso, há custos sociais associados à exclusão educacional, como maior probabilidade de desemprego, subemprego e envolvimento em atividades criminosas;
- **Perpetuação de desigualdades sociais:** a reprovação escolar tende a afetar desproporcionalmente os alunos de baixo status socioeconômico, perpetuando assim as desigualdades sociais e educacionais, assim, os alunos mais vulneráveis, que já enfrentam dificuldades, são os mais propensos a serem reprovados, o que pode aprofundar ainda mais suas desvantagens.

Visto isso, por essas razões, a reprovação escolar é uma preocupação significativa para o insucesso escolar (Paro, 2022). É fundamental que as políticas educacionais se concentrem não apenas na prevenção da reprovação, mas também na implementação de estratégias eficazes de apoio ao aprendizado e no desenvolvimento de abordagens mais inclusivas e individualizadas para atender às necessidades dos alunos (Gil, 2018; Jacomini, 2009).

Sob essa ótica, no Quadro 6 é apresentado uma proposta de plano de intervenção para potencializar o sucesso escolar de jovens e adultos no Rio Grande do Norte, o qual parte de dois eixos centrais: o combate ao insucesso escolar (aumento de matrículas, diminuição da reprovação e da evasão escolar) e o ensino-aprendizagem eficaz e contextualizado.

Quadro 06. Proposta de Plano de Intervenção para a Educação de Jovens e Adultos na rede pública Estadual do Rio Grande do Norte.

ORIENTAÇÕES PARA EXECUÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE.	
DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar um levantamento mais detalhado das características dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Natal, identificando suas necessidades, desafios e interesses educacionais; ● Analisar os dados de evasão escolar, índices de matrículas, reprovação, desempenho acadêmico e perfil socioeconômico dos alunos para compreender os principais fatores que contribuem para o insucesso escolar na EJA. ● Identificar a opinião dos estudantes em relação a (s) estratégia (s) didático-pedagógicas que aprendem melhor.
DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar metodologias de ensino mais contextualizadas e participativas, que valorizem a experiência de vida dos alunos e promovam a construção coletiva do conhecimento; ● Valorizar o emprego de abordagens multidisciplinares nas práticas pedagógicas diárias da EJA, como a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; ● Integrar atividades práticas, projetos de pesquisa e aprendizagem baseada em problemas que relacionem os conteúdos curriculares com a realidade local e as necessidades dos estudantes; ● Ampliar a utilização de metodologias ativas da aprendizagem (gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem cooperativa etc.) e TDICs para atrair atenção dos educação, estimulando-os e tornando os conhecimentos mais práticos e reais; ● Estabelecer parcerias com instituições locais, como empresas, organizações não governamentais e instituições de ensino superior, para oferecer estágios, projetos de extensão e oportunidades de aprendizagem prática.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover programas de formação continuada para os professores da EJA, capacitando-os em metodologias pedagógicas inovadoras, educação inclusiva, uso de tecnologias educacionais

	<p>e abordagens diferenciadas de avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Incentivar a troca de experiências e boas práticas entre os professores, por meio de grupos de estudo, seminários e oficinas pedagógicas; ● Fomentar e facilitar a formação continuada de professores da EJA em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado).
ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO DOS ESTUDANTES	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar programas de tutoria e acompanhamento individualizado dos alunos, oferecendo apoio acadêmico, orientação vocacional e suporte socioemocional; ● Realizar avaliações diagnósticas regulares para identificar dificuldades de aprendizagem e oferecer intervenções personalizadas para cada estudante; ● Manter em funcionamento a iniciativa da Busca Ativa.
PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar espaços para a participação ativa dos estudantes na gestão da escola, por meio de conselhos de classe, grêmios estudantis e outras instâncias de participação democrática; ● Estimular a realização de atividades extracurriculares, como clubes, grupos de teatro, música e esportes, que incentivem o envolvimento dos alunos com a escola e fortaleçam o senso de comunidade; ● Incluir os estudantes nas atividades escolares que ultrapassam o currículo escolar, construindo pontes com o mundo de trabalho e a vida social.
ARTICULAÇÃO COM SERVIÇOS DE APOIO SOCIOASSISTENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer parcerias com serviços sociais, como centros de assistência social, centros de referência em assistência social (CRAS) e outras instituições, para oferecer suporte socioassistencial aos estudantes e suas famílias, abordando questões como saúde, moradia, alimentação e acesso a benefícios sociais.
AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO CONSTANTE	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar um sistema de monitoramento contínuo para acompanhar a eficácia das intervenções realizadas, por meio de indicadores de desempenho, taxas de evasão escolar, aprovação e reprovação dos estudantes; ● Realizar avaliações periódicas do plano de intervenção, promovendo ajustes e adaptações conforme necessário para garantir sua efetividade e sustentabilidade a longo prazo.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Cabe destacar a sua utilidade e relevância considerando alguns elementos essenciais: a **melhoria do processo de ensino-aprendizagem** – ao implementar metodologias pedagógicas mais contextualizadas e participativas, o plano pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo, no qual os alunos se sintam mais motivados e engajados em suas atividades escolares; a **redução do insucesso escolar** – ao oferecer acompanhamento individualizado, apoio socioemocional e intervenções personalizadas para os alunos em situação de vulnerabilidade, o plano pode ajudar a reduzir as taxas de evasão escolar, reprovação e abandono dos estudos na EJA; a **inclusão e equidade** – ao promover a participação ativa dos alunos na vida escolar, valorizando suas experiências e perspectivas individuais, o plano pode contribuir para a promoção da inclusão e da equidade educacional, garantindo que todos os estudantes

tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas, culturais ou pessoais; o **desenvolvimento integral dos alunos** – ao integrar atividades práticas, projetos de pesquisa e aprendizagem baseada em problemas ao currículo escolar, o plano pode promover o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as habilidades socioemocionais, criativas e críticas necessárias para a vida pessoal e profissional; o **fortalecimento da comunidade escolar** – ao envolver os alunos, professores, pais e membros da comunidade local no processo educacional, o plano pode fortalecer os laços de colaboração e solidariedade dentro da escola, criando um ambiente mais acolhedor, participativo e inclusivo para todos os envolvidos.

Dito isso, esta proposta de plano de intervenção visa, de modo geral, promover uma reflexão sobre uma abordagem integrada e holística para combater o insucesso escolar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual do Rio Grande do Norte. Ao adotar estratégias pedagógicas mais contextualizadas, oferecer apoio individualizado aos alunos e promover a participação e o engajamento da comunidade escolar, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, capaz de atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender como é expresso nos documentos normativos da Educação Básica diretrizes que orientam as práticas didático-pedagógicas e avaliativas da Modalidade de Educação de Jovens de Adultos e como se revela o insucesso escolar de estudantes do município de Natal no Rio Grande do Norte. O estudo identificou, por meio da revisão de literatura, que as práticas pedagógicas que têm respaldado os processos de ensino-aprendizagem na EJA, na maior parte do tempo, são excessivamente tradicionais, baseadas na alfabetização da leitura, escrita e matemática, fazendo-se necessário desempenhar um trabalho mais eficaz e contextualizado dos saberes estudados e construídos no contexto escolar, pondo em evidência os multiletramentos (letramento crítico, letramento literário, letramento digital, letramento matemático etc.) para a formação integral e holística dos sujeitos dessa modalidade educacional.

Nesse aspecto, a análise constituída revela a importância do emprego de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares na aprendizagem de saberes escolares visando torná-los mais contextualizados, a fim de que a aluna construa pontes entre a teoria estudada e o mundo que a cerca, colocando em prática os conteúdos estudados.

No mais, a utilização das as TDICs no ensino-aprendizagem contextualizado na EJA tem um papel ímpar para esses processos e no combate ao insucesso escolar, uma que, quando o aluno compreende os saberes e se sente instigado por eles, a permanência durante todo o percurso educacional é fomentado.

Por último, a proposta do plano de intervenção para a EJA na rede pública estadual do Rio Grande do Norte proposto neste estudo é de suma importância e pode ser útil para promover uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada na EJA na rede pública estadual do Rio Grande do Norte, contribuindo para o sucesso acadêmico, o desenvolvimento pessoal e o empoderamento dos alunos.

Portanto, sugerimos que o sucesso escolar na EJA pode ser alcançado através de uma abordagem holística e contextualizada, que leve em consideração as características e necessidades específicas dos estudantes adultos, a saber: ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor; metodologias ativas e participativa; flexibilidade curricular e pedagógica; acompanhamento individualizado; articulação com a comunidade; avaliação formativa e contínua; e incentivo à continuidade dos estudos. Ao implementar essas estratégias de forma integrada e colaborativa, é possível promover o sucesso escolar na EJA, capacitando os alunos a alcançarem seus objetivos educacionais, profissionais e pessoais, alcançando, assim, os objetivos práticos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. Tendências da educação de jovens e adultos pós-pandemia de covid-19. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 213-238, 2021. Disponível em: <https://www.costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/818>. Acesso em: 09 fev 2024.

ARAÚJO, A. S.; LUSTOSA, N. N. S.; CASTRO, N. N. Evasão escolar: um estudo da evolução do abandono escolar em uma escola da rede pública estadual em Macapá-

ap. **Revista Científica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 74-85, 2016. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/7>. Acesso em: 10 fev 2024.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educacional**: uma visão cognitiva. 1968.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57qR4WBxvqrBSDRgpSBNvXJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2024.

BARRETTA, C.; SILVA, P. J.; MONTEIRO JÚNIOR, L. A. O uso de metodologias ativas na educação de jovens e adultos integrada a educação profissional. **EJA em Debate**, v. 8, n. 14, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2613>. Acesso em: 10 ago 2023.

BATISTA, A. A. G. Letramentos escolares, letramento no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 31, p. 171-190, 2000.

BRITTO, L. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [acesse.one/iIJv](https://www.educacao.gov.br/acesse/one/iIJv). Acesso em: 05 ago 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 ago 2023.

CAIANO, D. S. **A influência da ditadura militar nas reformas universitária e ensino básico do Brasil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. p. 44. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6628>. Acesso em: 16 set 2023.

CASTRO, J. A.; DUARTE, B. C. **Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas**. Brasília: Texto para Discussão, 2008. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91373/1/577230468.pdf>. Acesso em: 10 fev 2024.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

COSTA, M. S. **O ensino da matemática na perspectiva do letramento no ciclo I na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2020. p. 58. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19328>. Acesso em: 16 set 2023.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpXvz6fHYBdsXD864dZGBPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago 2023.

CHICOTE, R. S.; DEIXA, G. V. Insucesso escolar: formação de professores de matemática em questão. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 22, n. 1, p. 276-294, 2020. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24189/1/Subtil2020Insucesso.pdf>. Acesso em: 10 ago 2023.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago 2023.

FREIRE P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/?lang=pt>. Acesso em: 09 fev 2024.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **CADERNOS de Pesquisa**, n. 119, p. 47-69, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8fRwmJTRTTTrHLbBg6DCMKYD/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev 2024.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007. Acesso em: 16 set 2023.

HADJI, C. **A avaliação e o fracasso escolar**. Nova escola, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/562/a-avaliacao-e-o-fracasso-escolar>. Acesso em: 10 ago 2023.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 557-572, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PP5VsTFNcBQtP4dkBfsf3Dz/?lang=pt>. Acesso em: 09 fev 2024.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DSDHddCDDjsr7DzvsxzwJwh/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev 2024.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 32, n.3, p. 417-452, 2002. Disponível

em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf. Acesso em: 09 fev 2024.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 429-451, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em: 07 ago 2023.

MARCA, D. K.; SANCEVERINO, A. R. Educação de jovens e adultos. **Simpósio de Pós-graduação do Sul do Brasil**, v. 1, 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simpos-sul/article/view/16051/10480>. Acesso em: 08 ago 2023.

MELO, C. L.; ARAÚJO, J. J. Política educacional da educação de jovens e adultos: gerencialismo e esvaziamento da EJA. **Revista Pedagógica**, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2023. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7615>. Acesso em: 09 fev 2024.

MODELSKI, D. *et al.* Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt>. Acesso em: 24 nov 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MOUSINHO, S. H.; SPÍNDOLA, M. Formação de professores sob uma perspectiva transdisciplinar: o estágio supervisionado no consórcio CEDERJ/UERJS. **Texto Livre – Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 19-32, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16641/13399>. Acesso em: 09 ago 2023.

NEUBAUER, R. *et al.* Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 11-33, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812011000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 10 fev 2024.

OLIVEIRA, T. S. de. A funcionalidade da interdisciplinaridade para o ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos PCN+ e da Resolução CNE/CEB 2/2012. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 44-60, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/003.pdf. Acesso em: 09 ago 2023.

OLIVEIRA NETO, J. C. Sucesso e insucesso escolar: discutindo acerca das causas e consequências. In. ANDRADE, A. L. P.; MARIHAMA, D. K. A.; NEVES, M. O.; SALVADOR, W (Orgs.). **Gestão educacional e formação docente**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. Disponível em: https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2020/08/LIVRO_Gestao_educacional_e_formacao_docente_vol_2.pdf#page=27. Acesso em: 10 ago 2023.p. 27-40.

PARO, V. H. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. Cortez Editora, 2022.

PEREIRA, E. M. C. **Insucesso escolar a matemática: Realidade ou mito?**. 2010. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade da Beira Interior (Portugal), Covilhã, 2010. Disponível em: https://www.caedjus.com/wp-content/uploads/2020/08/LIVRO_Gestao_educacional_e_formacao_docente_vol_2.pdf#page=27. Acesso em: 10 ago 2023.

PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/>. Acesso em: 08 fev 2024.

PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/>. Acesso em: 08 fev 2024.

PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev 2024.

ROAZZI, A.; ALMEIDA, L. S. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. 1988. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 2, p. 53-60, 1988. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%20Leandro%20RPE%201%282%29%201988.pdf>. Acesso em: 10 fev 2024.

SILVA, J. L.; BARBOSA, C. S. Contradições da educação de jovens e adultos em tempos de educação remota. **ETD Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 14-31, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922022000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 09 fev 2024.

SILVA, N. N. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**, n. 7, p. 61-72, 2009. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/951>. Acesso em: 27 set 2023.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, p. 5-17, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set 2023.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2. 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>. Acesso em: 11 ago 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adailma Lopes da Silva Galvão
Ana Paula Leão Maia Fonseca

O presente estudo teve por objetivo compreender como o componente curricular da Educação Física era abordado por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como era compreendido pelos estudantes dessa modalidade de ensino da EJA na Escola Municipal Celestino Pimentel.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96, para as pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, segundo o seu art.º 4º inciso VII é dever do Estado a:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996, p. 1).

No que se refere ao componente curricular Educação Física (EF) de acordo com a LDB nº 9.394/96, é Componente Curricular obrigatório da Educação Básica, todavia possui prática facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; seja maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física, e que tenha prole (Günther, 2014).

Diante do exposto, a legislação torna o componente obrigatório, mas ao mesmo tempo faculta a sua prática a algumas modalidades tais como na EJA. Sendo uma modalidade de ensino ofertada para pessoas que não tiveram acesso à escola no período regular por algum motivo. Os estudantes que frequentam a EJA geralmente são os de baixa renda, meninas que tiveram filho cedo, homens que trabalham no período diurno, jovens que foram excluídos da escola por diversos motivos, ou idosos que não tiveram oportunidade de estudar no período regular (Beleza; Nogueira, 2020).

A Educação Física (EF), inserida nesse quadro complexo que é a EJA, ocupa um lugar flutuante, embora formalmente presente, materializa-se de muitas formas, em geral assumindo um caráter de atividade ou conjunto de atividades e não de componente curricular (Günther, 2014, p. 404).

Nesse contexto, tendo em vista a grande heterogeneidade dos estudantes da EJA, haja vista em diversos estudos, o papel do professor de Educação Física é buscar estratégias para usar em favor do componente, a fim de incentivar o estudante à prática de exercícios físicos, jogos, danças, entre outras atividades. Diante desse panorama, a diversidade de idade, etnia, gênero, entre outras, devem ser entendidas como uma forma de enriquecer o cotidiano das aulas (Goldschmidt Filho, 2016).

O presente artigo divide-se em cinco seções principais: na primeira, apresentam-se as fundamentações teóricas que abordam o histórico e a estrutura da EJA; na segunda o contexto da Educação Física na EJA no Rio Grande do Norte; na terceira seção aborda-se a metodologia empregada na pesquisa quantitativa e qualitativa, bem como a descrição das etapas para a realização da mesma; na quarta seção serão abordados e discutidos os resultados das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física e estudantes da EJA; na quinta seção, traremos as considerações finais, em que abordaremos os principais resultados da pesquisa e o fechamento com uma reflexão diante da formação docente e práticas pedagógicas na Educação Física.

HISTÓRICO E ESTRUTURA DA EJA NO BRASIL E NO RN

De acordo com Beleza e Nogueira (2020), a Educação de Jovens e Adultos passou por uma grande história de luta pela alfabetização, tendo em vista o pouco interesse do poder público em investir, e sempre priorizar a classe elitista. Por muitos anos o Brasil continuou sofrendo com altos índices de analfabetismo e, na tentativa de mudar esse cenário, foram criados vários programas para que essa problemática diminuísse.

No Brasil, o problema do analfabetismo iniciou no período colonial e os primeiros alfabetizadores foram os jesuítas, que tinham como objetivo a formação religiosa dos indivíduos através de regras e mandamentos religiosos, em que utilizavam como ferramenta para aprendizagem apenas a oralidade, já que, os mesmos não tinham acesso à escola e nem sabiam ler. Com o empenho dos jesuítas, as escolas vieram aparecer depois, para atender os filhos dos colonizadores e dos indígenas (Beleza; Nogueira, 2020).

Alguns acontecimentos históricos tiveram especial importância para a constituição da EJA no Brasil, dentre eles tiveram maior destaque entre a década de 1940, ano em que entram na lista de prioridades no nosso país (Günther, 2014).

Foi no ano de 1940, que na tentativa de erradicar ou, ao menos reduzir o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos, que o Governo Federal estabeleceu que a Educação voltada a esse segmento da população constitui-se como Política Pública (Günther, 2014).

Segundo Thyeles (2010), durante a década de 40 até 60, surgiram vários movimentos, tais como, a lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, que previa o ensino supletivo, e em 1947, surgiu um programa de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Esse programa durou até fins da década de 50, e foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações rurais e em 1958 com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção da discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos.

Só então ao fim da década de 50 e início de 60, foi que esses movimentos ganharam força, tendo como figura central o educador Paulo Freire. Com grande diferença das campanhas, os movimentos voltados para a Educação de adultos eram vistos como um ato de conscientização política das práticas de uma educação popular, com pensamentos totalmente revolucionários para época, uma pedagogia voltada para classe menos favorecida, levando em conta as experiências vivenciadas pelos estudantes (Freire, 2015).

Para Brandão (2002), a Educação Popular surge nos países da América Latina, principalmente em períodos de industrialização, com a função de alfabetizar em massa, sendo uma emergência social notificar por meio de campanhas, dos movimentos e bandeiras de lutas existentes no período (Maciel, 2011, p. 331).

Em 1964, veio o golpe militar, sendo um dos piores momentos para educação brasileira, pois foi devido ao militarismo que os programas de transformação social foram interrompidos. Logo em seguida veio à criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e em 1967, com esse programa, a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem que houvesse a compreensão dos significados pelos estudantes (Thyeles, 2010).

Somente com a Constituição de 1988, que fala sobre a Educação, a EJA foi

mencionada no seu Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 2009, p. 127).

Logo após a constituição de 1988, veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional descritas no:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018);

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996, p. 20).

No ano de 2000 passaram a vigorar as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos que normatizam essa modalidade de ensino. Nesse período apareceram ainda muitas barreiras que impediram o sucesso das ações, tais como, a evasão escolar e a migração de adolescentes para as turmas da EJA, na tentativa de concluir mais rapidamente, e com mais facilidade de conteúdos e carga horária, descaracterizando o público original da modalidade (Günther, 2014).

Para Haddad (2009), a ineficácia da EJA para manter esses estudantes até do ciclo de escolarização, tem acontecido particularmente nas etapas do Ensino Fundamental, e agrega-se a isso a progressiva migração de adolescentes para a EJA, com o objetivo de acelerar os estudos, devido à condição de muitas repetências, o que vem alterando o

público desses estudantes (Günther, 2014).

No que se refere ao Município de Natal/RN, de acordo com a Resolução nº 003/2011, que estabelece normas sobre a Estrutura, Funcionamento e Organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos nas unidades de Ensino da Rede Municipal de Natal/RN, alterando a Resolução nº 07/2009. O Conselho Municipal de Educação (CME), no uso de suas atribuições legais, fundamentado no que determina a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Resolução nº 004/2007 – CME, resolve, no capítulo I das Disposições Preliminares, nos Art.:

Art. 1º - Aprovar a reestruturação da Proposta de Reformulação da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Rede Municipal de Ensino de Natal, sistematizada pela Comissão de Reestruturação da Proposta de Reformulação da EJA, designada pela Portaria nº 79/2011/GS/SME, de 24 de novembro de 2011, para reformular a estrutura, funcionamento e organização do trabalho pedagógico da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN.

Art. 2º - A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria no Ensino Fundamental, possibilitando a redução do tempo de estudo para que o educando possa avançar no processo de escolarização.

Art. 3º - A Rede Municipal de Ensino assegurará aos jovens e adultos, mediante oferta de curso presencial, o Ensino Fundamental na modalidade EJA, com especificidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, com base nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 37 da LDB (Prefeitura Municipal De Natal, 2011, p. 1).

Ainda de acordo com a Resolução nº 003/2011 do Município de Natal/RN, no que se refere no capítulo II da Estrutura e Funcionamento da EJA, no Art. 5º afirma que a Educação de Jovens e Adultos se destina aos educandos a partir de 15 anos e serão oferecidas matrículas nos Níveis I e II - 1º segmento e III e IV - 2º segmento, em que:

I - Nível I correspondente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com carga horária mínima de 800 horas anuais, será destinado aos alunos que estiverem iniciando seus estudos, podendo se estender até 1.600 horas anuais, dependendo do ritmo do desenvolvimento cognitivo do aluno.

II - Nível II, correspondente aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com carga horária de 800 horas anuais, será destinado aos alunos que cursaram o Nível I, ou equivalente.

III - Nível III, correspondente aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com carga horária de 800 horas anuais, divididas em 2 (dois) semestres de 400 horas, será destinado aos alunos que cursaram o Nível II, ou ,

IV - Nível IV, correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com carga horária de 800 horas divididas em 2 (dois) semestres de 400 horas, será destinado aos alunos que cursaram com aproveitamento os componentes curriculares do Nível III ou equivalentes (Prefeitura Municipal De Natal, 2011, p. 2).

A respeito dos docentes no primeiro segmento, a Resolução nº 003/2011-CME no Art. 6º, relata que os Níveis I e II, um professor com formação em Pedagogia ministrará os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza em 12 horas de aulas presenciais e 5 horas de atividades vivenciais. As disciplinas Arte, Educação Física e Ensino Religioso serão ministradas pelos professores dessas áreas específicas no dia de planejamento dos professores dos níveis I e II; e no Art. 7º:

Nos Níveis III e IV, correspondentes ao 2º segmento, as disciplinas serão agrupadas em blocos e se distribuirão nos dois semestres letivos. Assim, o aluno se matriculará por semestre em um dos blocos de disciplinas. No caso de não conseguir concluir alguma disciplina do bloco, poderá cursá-la no semestre ou no ano seguinte sem perder as que já concluíram. O aluno só poderá avançar do nível III para o IV, após a conclusão de todas as disciplinas do nível III, e dando continuidade (Prefeitura Municipal De Natal, 2011, p. 2).

Nos Art. 8º e 9º, com relação aos Componentes Curriculares respectivamente, o Art. 8º afirma que a escola organizará as turmas dos Níveis III e IV em dois blocos de disciplinas. Um bloco será composto por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia e o outro incluirá Matemática, Ciências, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Os blocos serão distribuídos em um semestre letivo, que é composto de 2 (dois) períodos de 10 (dez) semanas, e no Art. 9º afirma que em cada semestre, nos Níveis III e IV, o aluno participará de 20 horas aulas presenciais semanais, de 19 às 22h, de 2ª a 6ª feiras, como também realizará atividades vivenciais.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

De acordo com a LDB, no art. 26 a Educação Física integrada à proposta pedagógica, é componente curricular obrigatório em toda Educação Básica e ao mesmo tempo é facultativa nos itens transcritos abaixo:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO)(Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) (Brasil, 1996, p. 2).

Considerando que o público da EJA, na sua maioria abrange a maioria dos casos citados, abordaremos um pouco sobre como a Educação Física é vista no cenário da EJA. Segundo Soares *et. al* (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que no âmbito escolar denomina-se “cultura corporal”, configurada por temas ou formas de atividades particularmente corporais tais como: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, dentre outras que a constituirão. Cultura essa que todos deverão ter acesso, independentes de cor, raça, idade ou sexo. Os sujeitos da EJA são carregados de conhecimentos e experiências, e não podem ser limitados apenas ao ensino da escrita e da leitura, devem ser ampliados a todos os componentes básicos para a formação do cidadão, inclusive a Educação Física (EF).

Além do acesso à cultura corporal do movimento, a Educação Física escolar deve proporcionar aos estudantes subsídios para a realização de atividades físicas extraclasses, ou seja, fazer com que os estudantes se sintam motivados a levar o que foi aprendido em sala e a prática regular das aulas para sua rotina fora do contexto escolar (Block, 2015).

Na modalidade EJA o professor de EF não pode ficar submetido apenas a ministrar o conteúdo de prática esportiva, ele terá que formular suas aulas atendendo as necessidades e experiências dos estudantes, a fim de motivá-los a participar e ver a EF de forma que acrescente valores na sua vida diária, tendo em vista que grande parte desses estudantes chegam cansados e sobrecarregados de um dia de trabalho (Morais, 2017).

Ainda de acordo com Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade de acesso à cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, na perspectiva da construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e de expressão de afetos e sentimentos, em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação da cultura corporal de movimento, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir, num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2002, p. 193).

Nesse sentido, de mostrar para os estudantes os benefícios da prática regular de atividades físicas e construir metodologias de ensino para que eles desejem continuá-las também fora da escola, deve-se ajustar à proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos estudantes da EJA a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física (Brasil, 2002).

Diante de tantas questões envolvendo o ensino da Educação Física na EJA, surgem duas perguntas primordiais que precisam nortear o professor (Brasil, 2002):

- Quem são os alunos da EJA?
- Como pode ser desenvolvida a Educação Física para esses alunos?

Os estudantes da EJA possuem uma representação da Educação Física escolar que foi formada anteriormente, no período em que eles estudaram na idade própria. Sendo assim, devem-se criar possibilidades de resgatar as memórias produzidas a partir das diferentes práticas vivenciadas pelos estudantes da EJA, reconstruir e continuar compondo seus significados sobre a cultura corporal do movimento, ou seja, o que os alunos trazem nas suas recordações deve constar como ponto de partida do planejamento (Brasil, 2002, p. 195-196).

Segundo Freire (2006), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção, dando oportunidade aos estudantes de uma reflexão e crítica sobre os assuntos abordados pelo professor.

O documento do MEC deixou como referência didática os blocos de conteúdos, essa não é uma estrutura inflexível, mas serve como base a ser seguido no ambiente

escolar. Esses blocos de conteúdos são:

- Esportes - são práticas que adotam regras de caráter oficial e competitivo, organizadas por federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional.
- Os Jogos – têm maior flexibilidade e são adaptados de acordo com as condições de espaço e podem ter caráter competitivo, cooperativo ou recreativo, dentre eles são exemplos os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.
- As lutas - são disputas onde o oponente deve ser subjugado com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão e imobilização, sendo exemplo as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro.
- A ginástica - são técnicas de trabalho corporal, podendo ser feitas como preparação para outras modalidades tais como: relaxamento.
- As atividades rítmicas e expressivas - incluem as manifestações da cultura do movimento, por meio de gestos e de ritmos, sons e música, trata-se especificamente das danças, mímicas, brincadeiras cantadas e ciranda e por último vem o conhecimento sobre o corpo, onde estão inseridos os conteúdos das áreas de anatomia, fisiologia, bioquímica e biomecânica (Brasil, 2024, p. 239-240).

Portanto, o documento oficial do MEC trata-se de uma referência didática e pedagógica a servir como modelo a ser seguido e utilizado no planejamento das aulas do profissional de Educação Física e/ou Coordenador Pedagógico que atuem na Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado na Escola Municipal Celestino Pimentel, através de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa, visto que, segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, enquanto a pesquisa quantitativa é utilizada, quando necessita garantir a precisão dos resultados (Michel, 2005).

INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A Escola Municipal Celestino Pimentel oferece a modalidade da EJA no ensino fundamental anos iniciais e finais, possui 6 turmas nessa modalidade, onde é utilizado a

nomenclatura por níveis, sendo eles: nível I, II, III e IV. O nível I corresponde ao 1º e 2º anos iniciais, com 23 estudantes frequentando atualmente, e o nível II correspondente ao 3º, 4º e 5º anos iniciais com 19 estudantes. O nível III correspondendo ao 6º e 7º anos finais, o 6º atualmente com 22 estudantes e o 7º ano com 17 estudantes. O nível IV corresponde ao 8º e 9º anos finais, com 19 e 22 estudantes, respectivamente. A idade mínima para ingresso dos estudantes na EJA é de 15 anos de idade, mas se esse aluno nunca tiver estudado antes, ele terá que iniciar seus estudos no nível I, ou seja, no 1º ano do ensino fundamental, tendo que ser alfabetizado a partir daí, independente da sua idade.

A escola Celestino Pimentel oferece a EJA apenas no horário noturno e possui 10 professores efetivos e 4 celetistas (temporários), tendo um público de estudantes que varia de 15 anos até mais de 60 anos. É uma escola considerada de grande porte, com 16 salas de aula, sala de coordenação, secretaria, direção pedagógica, sala de professores, sala de informática, dança e artes, laboratório de ciências, biblioteca, quadra poliesportiva, campo de areia, sala de leitura, refeitório, estacionamento e sala de recursos multifuncionais. O Projeto Político Pedagógico encontra-se em processo de construção.

Ainda referente aos níveis de ensino da EJA, no nível I e II, o corpo docente é composto por um professor polivalente, mais os professores de componentes específicos de Arte, Educação Física e Ensino Religioso. No nível III e IV, os professores são dos componentes específicos: História, Geografia, Português, Inglês, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

O nível referente à nossa pesquisa são os níveis III e IV dos anos finais, que funcionam por blocos, sendo o bloco 3A e 3B. O bloco 3A, eles cursam os componentes curriculares Português, História, Inglês e Geografia, durante 6 meses, em seguida vem o bloco 3B, onde cursam os componentes curriculares Arte, Educação Física, Matemática, Ensino Religioso e Ciências, até concluírem o ensino fundamental anos finais.

A disciplina de Educação Física é ministrada duas vezes por semana, em duas aulas de 45 minutos, sendo os níveis I e II (anos iniciais) nas terças feiras e níveis III e IV (anos finais) nas quartas feiras. A frequência dos estudantes da EJA é muito baixa e não foge da realidade de outras instituições, levando em conta que a maioria desses estudantes são trabalhadores e idosos, mães de família e jovens que deixaram seus estudos na idade própria e migraram para a EJA. As turmas iniciaram com um quantitativo bom de

estudantes, mas no decorrer do ano foi acontecendo a desistência de alguns.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

Os participantes desse estudo foram os dois professores de Educação Física da Escola Municipal Celestino Pimentel e 24 estudantes da EJA dos níveis III e IV.

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos um questionário que segundo Cervo e Bervian (2002, p. 48), “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

O questionário utilizado, entre perguntas abertas e fechadas, foi composto por 13 perguntas, para os professores de Educação Física e, por 15 perguntas para os estudantes da EJA. O questionário dos professores foi feito de forma online pela plataforma do Google, utilizando a ferramenta do Google Forms. O questionário dos estudantes, apesar de ter sido elaborado no mesmo aplicativo, os estudantes tiveram dificuldades de acesso, e por isso, foi realizado de forma presencial e impresso, de forma individual.

COLETA DE DADOS

Inicialmente, fomos à escola para uma conversa inicial com a equipe pedagógica para apresentar a pesquisa e saber da possibilidade de realização. Em seguida, foi apresentado ao gestor da instituição uma Carta de Apresentação (Anexo A), contendo as principais informações sobre a pesquisa a ser realizada e, em concordância e confirmação de participação, os estudantes deveriam assinar o questionário da pesquisa.

Com a autorização do gestor em mãos, procuramos a coordenação da escola junto aos professores de Educação Física, para articulamos como seria a pesquisa, e logo em seguida conhecer um pouco mais sobre a realidade da Educação Física escolar no ensino EJA da escola, assim como obter todas as informações de infraestrutura e também

pedagógicas da instituição.

O questionário, direcionado aos estudantes dos níveis III e IV, inicialmente seria aplicado pela plataforma do Google, utilizando a ferramenta do Google Forms, como realizado com os professores de Educação Física, porém, somente quatro estudantes conseguiram responder pela plataforma, o restante dos estudantes, alguns não possuíam celulares, não tinha acesso à internet, ou não sabiam manusear o aplicativo. Diante dessas dificuldades, foi resolvido com a coordenação da escola que iríamos imprimir o questionário e entregar aos estudantes individualmente para que os mesmos pudessem responder manualmente. Ainda assim tivemos dificuldade para obtenção das respostas, por alguns, por não conseguirem interpretar as perguntas, onde tivemos que fazer a leitura em voz alta para todos e em seguida explicar detalhadamente cada questão.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados dos resultados obtidos por cada questionário aplicado foram tabulados e analisados pelo programa Microsoft Excel e pela ferramenta do Google Forms, com médias e porcentagens, bem como a transcrição dos dados qualitativos.

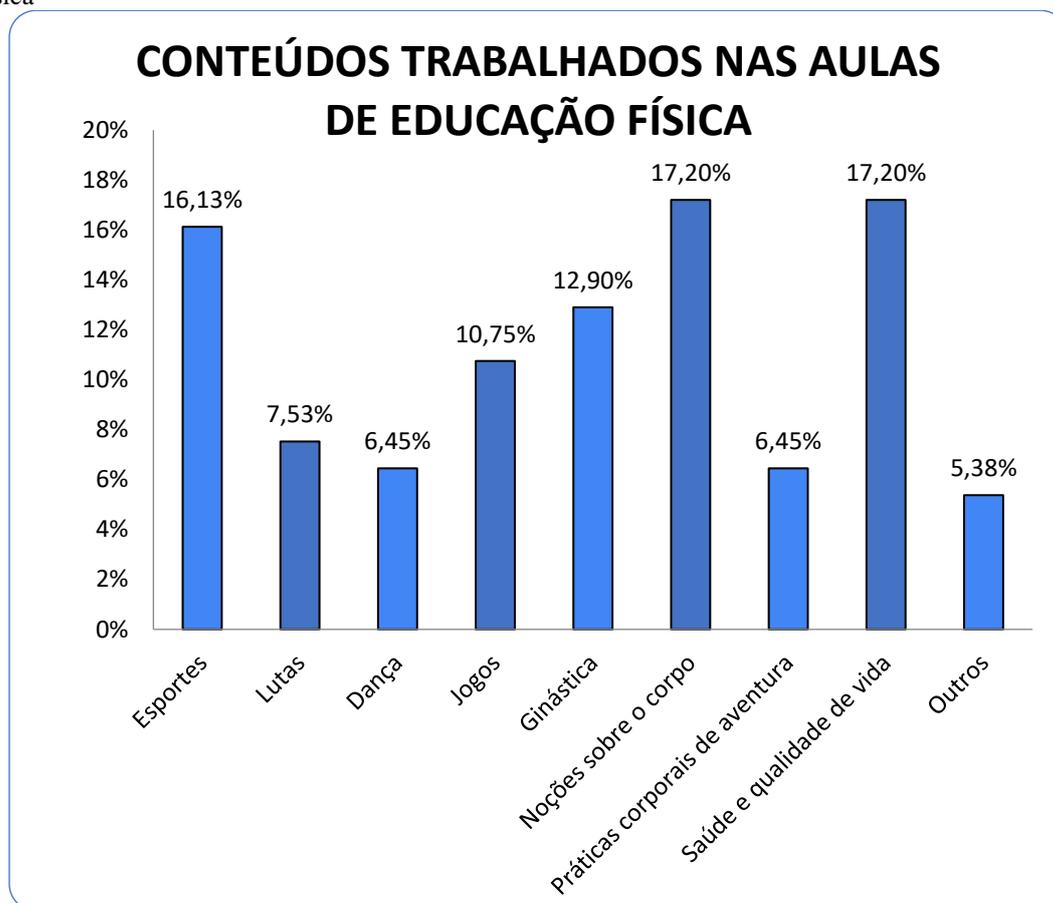
RESULTADOS

A partir dos resultados encontrados dos estudantes dos anos finais da EJA na escola municipal Celestino Pimentel, dentre as perguntas feitas, uma delas foi sobre quais conteúdos eram trabalhados nas aulas de Educação Física e obtivemos as seguintes respostas (Gráfico 1).

Com relação ao gráfico acima, a maioria dos estudantes informou que os principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física foram saúde e qualidade de vida, noções sobre o corpo, esportes e ginástica.

Quando questionados se na escola existia aulas de Educação Física, 100% dos estudantes relataram que sim, e quando questionados sobre a quantidade de vezes por semana, 18 estudantes disseram ter 2 vezes por semana e 6 apenas 1 vez, possivelmente por serem estudantes que frequentam apenas uma vez na semana.

Gráfico 1 – Respostas dos estudantes da EJA em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com relação ao quesito sobre se os estudantes gostavam das aulas de Educação Física, 96% afirmaram que sim e apenas um estudante afirmou que não gostava.

Em seguida, foi questionado sobre a participação deles nas aulas de Educação Física, em que 84% dos estudantes afirmaram participar das aulas, apenas 12% participam algumas vezes e 4% são dispensados por algum motivo de saúde.

Também foi perguntado sobre quem lecionava as aulas de Educação Física, se era um profissional formado na área ou não, e 95,83% responderam que as aulas na escola são lecionadas por um profissional formado em Educação Física. O restante, 4,17%, respondeu não saber essa informação.

Quando foi questionado aos estudantes sobre qual aula de Educação Física eles gostavam mais, se a prática ou teórica, 50% deles relataram gostar das duas, 37,5% relataram gostar mais das aulas práticas e 12,5% das teóricas.

Considerando a abordagem qualitativa dos resultados, em relação ao conhecimento dos estudantes sobre o componente da Educação Física, 16 dos 24 estudantes relataram que as aulas eram importantes para a melhoria da saúde, os outros estudantes relataram respostas diversas descritas na tabela abaixo (tabela 1):

Tabela 1 – Respostas dos estudantes da EJA em relação ao conhecimento sobre o Componente Curricular da Educação Física.

Qual o conhecimento que você (estudante da EJA) tem sobre o Componente Curricular da Educação Física?	Número de estudantes
Representa estudos sobre qualidade de vida	1
Conhecimento sobre Esportes	5
Melhorias na postura	1
Está relacionado à consciência corporal	1
Ajuda na prevenção de doenças	3
Promove um melhor condicionamento físico	1
Reforça uma diminuição nas dores	1
Traz informações relacionadas a alimentação saudável	1
Proporciona um melhor desenvolvimento motor	2
Aprendemos sobre diversos tipos de danças	1
Estudos relacionados a atividades físicas ou exercícios físicos de forma orientada	4

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

No tocante a importância e os benefícios do componente da Educação Física para a saúde, os estudantes relataram ser de suma importância, e os benefícios identificados por eles foram: “evitar doenças”, “trabalhar a função motora”, “melhorar o psicológico”, “ajuda na disposição”, “aptidão física”, “fortalecimento muscular”, “aumento de flexibilidade”, “controle do peso”, “redução do estresse”, “estilo de vida ativo”, “melhora o sistema cardiovascular”, “aumento da disciplina”, “autoestima”, “melhora a socialização”, “desempenho acadêmico”, “a postura”, “a resistência”, “aumento do apetite”, “condicionamento físico”, “dar sensação de bem estar”, “aumento da força” e, “melhora o equilíbrio”.

Com relação ao que eles aprenderam com as aulas de Educação Física, dos 24 estudantes dois falaram que aprenderam pilates, três que aprenderam sobre saúde, quatro sobre ginástica, quatro sobre esportes, dois sobre o corpo, dois sobre brincadeiras e jogos e o restante relataram aprender sobre condicionamento físico, lutas, caminhada, ioga e a importância dos exercícios físicos.

Quando questionados a respeito do que eles gostariam de conhecer nas aulas teóricas e práticas que o professor ainda não tinha ministrado, os estudantes relataram as

respostas de acordo com a tabela a seguir (tabela 2):

Tabela 2 – Respostas dos estudantes da EJA em relação aos conteúdos que eles gostariam de conhecer no Componente Curricular da Educação Física

Quais conteúdos você (estudante da EJA) gostaria de conhecer no Componente Curricular da Educação Física nas aulas teóricas , que o professor ainda não ministrou?	Número de Estudantes	Quais conteúdos você (estudante da EJA) gostaria de conhecer no Componente Curricular da Educação Física nas aulas práticas , que o professor ainda não ministrou?	Número de Estudantes
Aprendemos sobre diversos tipos de danças	5	Vivências práticas sobre os diversos tipos de danças	5
Fundamentos sobre os esportes	2	Aprofundamento sobre os tipos de esportes	5
Vivências com Jogos	2	Aprendizagem sobre o jogo	2
Bases sobre práticas corporais de aventura	2	Vivências práticas sobre as práticas corporais de aventura	2
Noções da prática das lutas	2	Vivências práticas sobre os diversos tipos lutas	3
Informações relacionadas a nutrição esportiva	1	Conhecer noções básicas sobre nutrição esportiva	1
Princípios da psicologia do esporte	1	Informações básicas sobre psicologia do esporte	1
Bases de como funciona a Biodinâmica do movimento	1	Conhecimento sobre biodinâmica do movimento	1
Aprendizagens relacionadas ao treinamento de força	1	Aprofundamento sobre treinamento de força	1
Noções sobre pilates	2	Não souberam responder	3
Não souberam responder	4	Não participa por ter problemas de saúde	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Diante dos resultados apresentados, observamos que alguns estudantes relataram ter tido aula de diversos conteúdos nas aulas teóricas e em seguida demonstraram interesse em querer conhecer mais sobre os mesmos conteúdos nas aulas práticas. Entretanto, alguns dos estudantes que relataram querer aprender determinado conteúdo nas aulas práticas, salientando que tais conteúdos foram trabalhados em aulas anteriores (transcrito nos dados coletados), sugere-se que esses estudantes possivelmente não estavam presentes nas aulas em que os conteúdos solicitados tenham sido trabalhados.

Assim, com base nos dados coletados, percebe-se que as maiorias dos estudantes percebem a Educação Física como componente curricular favorável para a manutenção da saúde e importante para melhoria da qualidade de vida.

Segundo Conceição (2020), motivar os alunos a praticarem atividade física regular para a saúde e bem-estar, envolve aspectos multifatoriais, como variáveis

psicológicas, sociais, ambientais e genéticas. Assim vemos que a prática de atividade física, inserida dentro das aulas de Educação Física, terá uma relação clara com a qualidade de vida desses estudantes. Para Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996), as atividades físicas vivenciadas nos períodos da infância e da adolescência são importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos, pois podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta.

Para tanto, é necessário que a Educação Física escolar esteja voltada para a contribuição da saúde, favorecendo a diminuição da inatividade física e conscientização do estilo de vida ativo (Conceição, 2020).

Analisando os dados dos dois professores de Educação Física, que denominaremos de professor 1 e professor 2, quando questionados sobre o tempo de atuação docente com o público da EJA, o professor 1 respondeu que trabalha a doze meses e o professor 2 que trabalha a sete meses.

No quesito sobre a aceitação dos estudantes em relação ao componente curricular da Educação Física, os dois professores responderam ser satisfatórias.

Em seguida, foi perguntado sobre quais documentos oficiais os docentes se baseavam para planejar suas aulas, o professor 1 relatou utilizar 100% da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já o professor 2 disse que na maioria das vezes também utilizava a BNCC, levando a reflexão que este possivelmente utilizava também de outros documentos.

Entretanto, diante desse resultado, e, sabendo que a BNCC não discorre sobre EJA, podemos sugerir que os professores utilizaram desse documento oficial para observar o que é sugerido ser trabalhado na Educação Básica no componente da Educação Física nos anos finais. Quando questionados sobre quais segmentos a escola trabalha no componente Educação Física, o professor 1 relatou que a mesma trabalha com o segmento I e II, e o professor 2 confirmou a mesma resposta do professor 1.

Quando questionados se eles conseguem contemplar todos os blocos de conteúdos presentes nos documentos oficiais do MEC para a EJA, os dois professores relataram que conseguem algumas vezes, deixando a entender que tem alguma dificuldade em contemplar os conteúdos em sua totalidade, como também que não compreenderam se tratar de documentos diferentes, visto que utilizam apenas a BNCC como parâmetro.

No quesito se o professor consegue inserir alguma atividade prática com os alunos da EJA, o professor 1 relatou que consegue frequentemente e o professor 2 que consegue sempre.

Em relação à utilização de recursos audiovisuais com seus estudantes (datashow, vídeos de *You Tube*, redes sociais, aparelhos de games), o professor 1 falou que faz frequentemente e o professor 2 afirmou apenas utilizar. Quando questionados sobre a aceitação sobre tais recursos, os 2 professores relataram ser bem aceita.

Ainda foi perguntado sobre quais materiais ou ferramentas de trabalho eram utilizados pelos professores para a realização das suas aulas, e os dois professores relataram trabalhar com materiais como: bolas, cones, rede de vôlei, cordas, extensor de elástico, chapéu chinês, faixa de resistência, colchonetes, balão, tnt e macarrão de piscina. Apenas o professor 2 relatou não trabalhar com rede de vôlei.

Em relação ao trabalho com as metodologias ativas, o professor 1 afirmou trabalhar poucas vezes e o professor 2 algumas vezes.

Quando foram questionados sobre os desafios encontrados com esses estudantes, o professor 1 relatou que os mesmos têm pouca frequência e que isso atrapalha a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. O professor 2 relatou que sua maior dificuldade é a timidez e a dificuldade dos estudantes de se expressarem, e de se envolverem e terem destreza nos trabalhos apresentados propostos pelos projetos da escola.

Por fim, ao serem questionados sobre o que eles poderiam sugerir para uma Educação Física ideal para esses estudantes, o professor 1 sugeriu que a escola deveria ter um espaço apropriado que apresentasse diversidade de materiais para as aulas práticas, diálogos, discussões, palestras sobre a importância do exercício físico para a melhoria da saúde, e o professor 2 sugeriu que deveriam ter aulas voltadas a realidade do público da EJA, pois a maioria deles são pessoas trabalhadoras, com idade mais avançada e que cuidam de casa e da família, ou seja, não são pessoas fisicamente ativas. Portanto, discorreu que as aulas de Educação Física deveriam mostrar a importância e orientação para a prática de exercícios físicos na melhoria da saúde e qualidade de vida do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados obtidos e analisados, concluímos que os estudantes da EJA não apenas participavam das aulas de Educação Física de forma ativa e prazerosa, como também perceberam a importância do componente curricular da Educação Física em todas as áreas da sua vida.

Concluímos também que as abordagens dos componentes pelos professores de Educação Física foram corroboradas e confirmadas diante da compreensão dos estudantes sobre esse mesmo componente, mediante os resultados encontrados.

Outro ponto conclusivo, na visão dos professores, foi que a Educação Física na EJA deve ser trabalhada de acordo com os conteúdos da Educação Física nos anos finais presentes na BNCC e não utilizavam o documento do MEC como referência para planejamento de suas aulas.

Por fim, concluímos que há a necessidade de maior fornecimento e investimento, pela escola, de materiais para a realização das aulas práticas, além de formações para os estudantes sobre a importância do exercício físico na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

BELEZA, Janderlane Oliveira; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto Histórico da Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 4, n. 2, jul-dez, p. 107-126, 2020.

BLOCK, Elionara Palmira Aparecida Ceola. **Educação física e sua importância pedagógica na educação de jovens e adultos**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/485/EDUCAÇÃO%20FÍSICA%20E%20SUA%20IMPORTÂNCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. [2024]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EducacaoFisica.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Física: obrigatoriedade da disciplina – apresentação.** 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série), v. 1, introdução.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONCEIÇÃO, Tatiana Silva da; PEREIRA, Claudio Roberto de Jesus; SANTOS, Rafaela Gomes dos. A educação física na educação de jovens e adultos: a concepção dos estudantes de um município do interior da Bahia. **Itinerarius Reflections**, v. 16, n. 3, 2020. ISBN 18079342. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/60632/34616>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.(org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco; CRUZ, Lucas Lopes; BOSSLE, Fabiano. Educação Física na EJA: desafios e possibilidades. **Revista Kinesis**, 34(2), p. 117-131, 2016.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do peso corporal: composição corporal atividade física e nutrição.** Londrina: Midiograf, 1996.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O direito à educação física na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S400-S412, abr./jun. 2014.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/78760e7f-4b23-422a-9d8e-d39306dffb1b/content>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** São Paulo: Atlas, 2005.

MORAIS, Karine Helena. O professor de educação física na EJA: da formação prática a uma educação física de teorias. **Revista Espacios**, v. 38, n. 20, p. 34, 2017.

NAHAS, Markus Vinicius. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *In: Anais do IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR / ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES*, 4. 1997, Paraná, RS, **Anais [...]**. Paraná, 1997. p. 17-20.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 003/2011**. Estabelece normas sobre a Estrutura, Funcionamento e Organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos nas unidades de Ensino da Rede Municipal de Natal/RN, alterando a Resolução nº 07/2009 (2011). Disponível em: natal.rn.gov.br/storage/app/media/sme/cme-resolucao2011003.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia *et. al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção magistério - 2. grau. Série formação do professor). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

THYELES, Borcarte Strelhow. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun., 2010. ISSN: 1676-2584.

FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Frederico Affonso De Araújo Medeiros

Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento no debate sobre a formação dos docentes nas universidades brasileiras, principalmente no sentido de vê-lo numa perspectiva decolonial. A cultura hegemônica que legitimou por anos a ideia de superioridade das populações brancas e patriarcais tem sido questionada nos currículos de formação de professores.

Para Garcia (1999), a formação de professores é uma “dimensão de ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar novas gerações” (Garcia, 1999, p. 22). E esta formação tanto pode ser básica ou inicial, ou complementar ou continuada. A inicial diz respeito à formação obtida por meio da graduação, que forma o professor num período de geralmente quatro anos, e a formação continuada, corresponde ao conjunto de atividades planejadas pelas instituições ou pelos próprios docentes, a fim de proporcionar o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ofício (Garcia, 1999).

Em ambas as formações, é necessário proporcionar aos professores conhecimentos necessários sobre as culturas africanas e indígenas, de modo a possibilitar uma mudança do paradigma, que saia de uma educação antes voltada à monocultura, à cultura europeia, branca, que privilegia o capital financeiro e se volte a várias culturas. Isso quer dizer que o paradigma anterior acirra as desigualdades, ao priorizar uma única narrativa, a do colonizador, no seu modo de conceber o mundo, no seu modo de produção econômico capitalista. Neste modo, a riqueza advém com a exploração de outros povos, com a exploração do trabalhador e no silenciamento dos subalternos. Ao valorizar aquilo que é do colonizador, não aquilo que advém do colonizado, as crenças, costumes, tradições deste são apagadas e sobrepujadas, mas devem agora ser resgatadas e relembradas nesse movimento de construir um ensino mais libertador aos alunos.

Resumindo, para Boaventura de Souza Santos, esse processo de decolonialidade seria “um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista

do colonizado” (Santos, 2002, p. 13).

Ao valorizar a monocultura, a educação brasileira negligenciou as contribuições de africanos, e indígenas nas mais diversas áreas, mormente na formação da cultura e da história do Brasil. Deste modo, o currículo escolar costumou se limitar a aspectos historiográficos com visões completamente eurocêntricas, e, portanto, desprovidas da trajetória de luta e resistência dos povos oprimidos e marginalizados.

Mas, é possível notar, nos últimos anos, os esforços para o resgate e difusão das culturas e conhecimentos de origens africana e indígena, principalmente no ambiente educacional, como citamos anteriormente.

Uma das marcas dessa mudança é a de que, em 2023, celebramos 20 anos de uma ação afirmativa da mais alta relevância: a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e das populações indígenas no Brasil em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Resultado de lutas e conquistas dos movimentos sociais negros e indígenas, essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a preconizar em seu artigo 26-A o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Essa lei é uma conquista significativa na luta pelo reconhecimento das culturas em questão, que mais uma vez reforça e também cobra dos profissionais da educação o

dever de trabalhar em sala de aula os conhecimentos africanos e indígenas. Muitas vezes, são lembrados em “data folclórica” como se fossem um conhecimento à parte, demonstrando assim a defasagem na formação de muitos profissionais da educação, que ainda não ganharam bagagem e consciência suficientes em relação ao assunto, que muito lhes diz respeito.

Assim, a implementação da lei nas escolas provoca a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural, mas também traz desafios relativos à sua efetiva execução nas escolas de Educação Básica. Ocorre um entrave nisto, pois tocamos na questão da formação de professores. A Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas)¹⁵ e com isto se abre um impasse, pois como se formarão professores que respeitam essa lei, se na formação dos professores estes podem não ter acesso a esse estudo?

Segundo Munanga (2005) a formação de professores que não tiveram em sua base formativa a História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas.

Com efeito, várias universidades e faculdades pelo país não contêm em seus currículos disciplinas voltadas aos estudos que formam profissionais de educação para a abordagem da cultura afro-brasileira e indígena no espaço escolar. Já em outras instituições, estas disciplinas não integram o currículo principal, sendo oferecidas como disciplinas optativas. O resultado disso tem sido professores com dificuldade para ministrar estes conhecimentos aos estudantes da Educação Básica.

Diante do exposto, urge a necessidade das instituições de educação superior executarem em seus cursos e programas uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e produzirem estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da

15 Embora exista a Resolução CNE/CP 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução versa em seu Art. 1º que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

pessoa humana.

Também é preciso capacitar os profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial; assim como incluir novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais (Brasil, 2006). Esses professores devem promover em suas práticas o que Bergamaschi (2010) define como “diálogo intercultural”, isto é, a (re)visita aos encontros de culturas, identidades, crenças, símbolos, mitos e ideologias em um ambiente de igualdade, que supere preconceitos, estereótipos e uma atmosfera de intolerância cultural e religiosa, enraizados especialmente contra negros e indígenas.

Nesse diapasão, segundo Libâneo (2003) deve-se levar em conta para a formação de professores um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual eles estão inseridos, visto que o exercício profissional docente está sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.

É imprescindível não apenas formar professores capacitados para abordar os temas supracitados. É igualmente essencial adaptar (ou atualizar) o material didático existente nas instituições de ensino e enfrentar eventuais resistências, que lamentavelmente ainda persistem, manifestadas especialmente pelo racismo religioso e pela discriminação em relação aos saberes e conhecimentos produzidos por africanos e indígenas.

Da mesma forma, é imperioso que os nossos currículos sejam de fato descolonizados e que nós tenhamos uma educação que permita um diálogo mais plural e diverso com as sociedades e os povos que formam a história do Brasil e compõem a nossa sociedade. Sendo assim, vale ressaltar a importância da participação do professor na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, hoje voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural. De acordo com Silva (1990):

[...] um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas permeado por compromissos e imbuído de intencionalidade.

Perante o exposto, observamos que as Leis 10.639/03 e a Lei 11.645/08 fomentam a inclusão de pautas afirmativas no currículo escolar e a ampliação do debate, e, em função disso, são de suma importância. Contudo, a exigência de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas referidas leis não garante sua aplicabilidade nas escolas, diante de lacunas identificadas nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

Portanto, é fundamental que a formação docente seja permeada por atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionadas à temática, para preparar professores que valorizem a história e a memória dos diversos grupos étnicos que compõem a nossa sociedade e que consigam proporcionar um ensino decolonial.

As secretarias de educação também devem contribuir no processo de formação continuada dos docentes, promovendo encontros de reflexão e capacitação de servidores para o conhecimento e valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da cultura indígena, na constituição histórica e cultural do país.

Observamos adversidades, mas muitos são os caminhos que levam a uma abordagem contínua desses temas em sala de aula, e que não devem se limitar a iniciativas, muitas vezes vinculadas ao Dia dos Povos Indígenas ou ao Dia da Consciência Negra, ou ainda ao Folclore, como foi mencionado.

Temos contribuições importantes de diversos autores e autoras que aprofundam a percepção sobre o tema e podem auxiliar na construção de propostas pedagógicas que discutam a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, tais como: Adichie (2019), Almeida (2019), Asante (2009), Davis (2016), Gomes (2012), Hooks (2013), Ibiapina (2020), Klein (1989), Kopenawa (2015), Krenak (2019), Lopes; Simas (2023), Luciano (Baniwa) (2006), Mbembe (2019), Munanga (2009), Munduruku (2015), Ramose (2002), Ribeiro (2019) e Santos (2006).

Acreditamos, então, que é possível desenvolver atividades com o propósito de

levar mais conhecimentos para alunos e pessoas das comunidades – interna e externa - sobre a cultura e costumes dos povos afro-brasileiros e indígenas, e, esclarecer como esses contribuíram e ainda contribuem para a formação da sociedade brasileira. Assim, para o êxito desse processo é essencial que as escolas abram os seus espaços para essas discussões, assim como os gestores e entes governamentais ofereçam formação e incentivem os professores a participarem desses processos formativos na construção de uma sociedade anticolonial e justa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **Territórios das comunidades quilombolas no Brasil: segunda configuração espacial**. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2005.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al (Org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Anpuhrs/EST/Exclamação!, 2010. p. 151-166.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS** – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Helder Sarmiento; ALMEIDA, Viviane da Silva. **Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil**. Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura, v. 4 n. 7 (2019): III DOSSIÊ: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONTEMPORANEIDADE: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES.

Fontenele, Z. V.; Cavalcante, M. da P. **Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Educação E Pesquisa, 46, e204249, 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

KLEIN, Hebert S. **Novas interpretações do tráfico de escravos do Atlântico**. Revista de História, n. 120, jan./jul. 1989.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideais para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MUNANGA. Kabengele. **Lei 10.639/03: depoimento**. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: . Acesso: 12 dez. 2023.

MUNANGA. Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, cultura e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SOUZA A. L. S.; CROSO, Camila (Orgs.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007.

INVESTIGAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA ARITMÉTICA

Sandra Regina De Sousa Lins
Wguineuma Pereira Avelino Cardoso

Neste artigo expomos uma investigação pautada em experiências de professores pedagogos sobre o ensino-aprendizagem de Matemática, em especial as quatro operações da aritmética, além de algumas considerações sobre as concepções dessa área de conhecimento. Nessa perspectiva, realizamos essa pesquisa com o objetivo de investigar quais são as dificuldades de alguns docentes sobre o ensino-aprendizagem das quatro operações fundamentais da aritmética, com intenção de realizar algumas considerações reflexivas sobre a atuação do pedagogo no ensino de matemática, nos anos iniciais.

Utilizamos como base de referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parâmetro Curriculares Nacional (PCN) de matemática, juntamente com dois artigos norteadores desta construção reflexiva, Ponte (1992) e Lisboa (2012) que investigaram as concepções sobre a matemática e seu ensino na perspectiva de professores que ensinam matemática, dentre outros, que versam sobre o ensino de Matemática.

Consideramos que a aprendizagem das quatro operações é essencial na formação inicial das crianças na escola, sobre isso, e com relação ao segmento escolar em que se deu a pesquisa é essencial colocar que:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2018, p. 268).

E em se tratando das quatro operações fundamentais como parte desse letramento matemático devemos entender que:

É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (Brasil, 2018, p. 268).

Dessa forma, percebe-se que no Ensino Fundamental, o ensino de Matemática apresenta-se como foco, o letramento matemático, sendo assim, devemos tomar como pressuposto que o ensino-aprendizagem das operações fundamentais precisa estar próximo a experiência social do educando.

No tocante ao PCN (1997) as atividades pedagógicas devem ser conduzidas de forma a se levar a compreensão dos diferentes significados e usos do conhecimento relacionados com o cálculo, seja ele mental ou escrito, do tipo exato ou aproximado, mas que seja algo reflexivo com a vida social.

Nesse sentido, do PCN (1997) e da BNCC (2018), os conteúdos ou objetos de conhecimento precisam ser trabalhados para o letramento matemático, isto é, o cálculo aritmético precisa se relacionar significativamente com o cotidiano do estudante, com a sua experiência.

Em nossa vivência profissional por diversas vezes nos deparamos com situações desafiadoras no ensino de matemática com estudantes de baixo rendimento de aprendizagem em Matemática, em especial as quatro operações fundamentais, inclusive na leitura e escrita dos problemas, por isso, queremos saber quais são as principais dificuldades dos professores no ensino e aprendizagem e perceber se a sua prática está em uma perspectiva de letramento matemático (citado pág. 2).

O letramento matemático posto na BNCC (2018) pode parecer algo novo, mas já era proposto um ensino da matemática relacionado com o cotidiano, e a alfabetização matemática e chamava-se de numeramento, o seu conceito se aproxima do letramento, que significa:

a habilidade de compreender e resolver problemas matemáticos nas mais diversas situações do contexto social do indivíduo. Com bases nesses conceitos, percebe-se que é importante que o aluno seja não somente alfabetizado, mas também inserido no evento de numeramento no que tange não somente na utilização teórica, mas também a prática (Neto; Silva; Serra, 2021, p. 2)

Além da compreensão de letramento e numeramento observamos no PCN (1997) algumas orientações com relação as operações com números naturais e racionais, são elas:

Análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais e racionais. Reconhecimento de que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e de

que diferentes operações podem resolver um mesmo problema. Resolução das operações com números naturais, por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais, com compreensão dos processos nelas envolvidos. Ampliação do repertório básico das operações com números naturais para o desenvolvimento do cálculo mental e escrito. Cálculo de adição e subtração de números racionais na forma decimal, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais. Desenvolvimento de estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental e da calculadora. Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental — exato ou aproximado — ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas (Brasil, 1997, p. 55).

Entendemos que essas orientações estão em uma perspectiva de letramento matemático, e com prioridade para os interesses do estudante e suas experiências de vida, para isso, é importante acrescentar nas metodologias de ensino o uso de jogos e materiais manipulativos. Sendo assim, as atividades pedagógicas devem ser conduzidas “na compreensão dos diferentes significados de cada uma delas, nas relações existentes entre elas e no estudo reflexivo do cálculo, contemplando diferentes tipos – exato e aproximado, mental e escrito” (Brasil, 1998, p. 50).

Isto posto, a experiência pedagógica vem afirmar que as operações fundamentais são de grande importância para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela relevância e o pressuposto de que serão utilizados no cotidiano e nos anos escolares subsequentes, e com gradativo acréscimo de dificuldades específicas na disciplina.

Sendo necessário que o processo possa alcançar a utilização de uma linguagem própria, e conforme o nível de ensino e ainda ver a questão da leitura do estudante, pois sem a compreensão dos textos e da linguagem a qual se inserem, não é possível desenvolver a aprendizagem de qualquer conteúdo.

As disciplinas ministradas no Ensino Fundamental apresentam gráficos, situações problemas diversificadas e os cálculos e leitura com números podem estar presentes nas atividades variadas dos livros didáticos.

Queremos também pontuar que nossa experiência pessoal profissional nos motiva, pois observamos que existe um descompasso entre teoria e prática, na aplicação de atividades com as operações fundamentais da aritmética.

Entre as dificuldades observadas em algumas atividades de classe: no primeiro e

segundo semestres (2021) evidenciou-se dificuldades dos estudantes com relação a leitura e o reconhecimento da escrita dos números naturais acima de 1000; uma fragilidade coletiva na realização de atividades com operações simples de adição e subtração, não conseguem resolver cálculos que envolvem multiplicação e divisão, erros na leitura de números quanto ao valor posicional dos algarismos, não conseguiram organizar os algarismos de acordo com o Quadro Valor e Lugar (Q.V.L.) e que exercícios, no decorrer do ano vigente conseguiram reverter em alguns estudantes a dificuldade, principalmente na utilização e armação dos algoritmos das operações. Realidade que foi possível observar em nossa prática profissional com alguns alunos, onde ao observarmos algumas atividades, um avanço oral e escrito, ao longo da leitura de numerais e na realização das quatro operações aritméticas.

Assim, como problema de pesquisa buscamos saber: o que pensam os docentes sobre o ensino-aprendizagem das quatro operações fundamentais da aritmética, principalmente a multiplicação e a divisão?

Essa pesquisa é de cunho qualitativa compondo um estudo bibliográfico e uma investigação experimental com instrumento de coleta de dados um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Nas próximas seções apresentamos os desafios do professor pedagogo no ensino de Matemática, reflexões do estudo bibliográfico. Apresentação da metodologia e análise dos dados coletados e as considerações finais pertinentes a nossa reflexão.

O PEDAGOGO E OS DESAFIOS NO ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA ARITMÉTICA

O Brasil utiliza o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil. O resultado dessas avaliações, são também considerados os dados de reprovações e evasões nas escolas. Ao olhar para os resultados das avaliações entendemos que precisamos repensar em estratégias de ensino, para modificar o contexto pouco expressivo.

Nesse contexto, a educação não avança e a busca por soluções, fica cada vez mais difícil. Na prática pedagógica o docente precisa sair da sua zona de conforto e buscar novas metodologias mais eficazes ao contexto que atenda a demanda das necessidades

visíveis nas avaliações nacionais sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

O processo para que estas mudanças sejam geradas vão envolver decisões: relacionadas com políticas públicas; investimento em estruturação de prédios escolares e material tecnológico, investimentos na valorização e formação profissional, e incentivo a aquisição de conhecimentos que envolvam o uso de tecnologias; preparar a formação dos profissionais para lidar com as mudanças que advenham dessas decisões socioeconômicas; motivação pessoal para superar situações desafiadoras ao longo da vida profissional.

Com mais investimentos nas escolas é possível adquirir materiais pedagógicos (objetos) que auxiliam o trabalho do professor. Na BNCC (2018), identifica-se que:

[...] Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos [...] (Brasil, 2018, p. 300).

O desafio é integrar metodologias inovadoras que utilizam esses objetos, assim, criar meios para um melhor desenvolvimento cognitivo. É uma responsabilidade social dos docentes em possibilitar e contribuir cada vez mais no desenvolvimento das capacidades intelectivas das crianças e jovens, e que possam ser capazes de sistematizar suas percepções para o avanço pessoal e coletivo na sociedade em que está inserido. Assim, o conhecimento será compartilhado e vai trazer benefícios sociais coletivos.

CONCEPÇÕES DO CONHECIMENTO DE MATEMÁTICA E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA

No processo investigativo desta pesquisa buscamos compreender algumas concepções sobre o ensino de Matemática, pois de acordo com Ponte (1992) as concepções têm natureza cognitiva e são indispensáveis na estruturação do conhecimento, mas também pode ser um elemento bloqueador, e alterar a realidade de certos problemas, limitando a sua compreensão. Segundo Ponte:

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Assim, as nossas concepções sobre a Matemática são influenciadas pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e pelas representações sociais dominantes. A Matemática é um assunto acerca do qual é difícil não ter concepções. É uma ciência muito antiga, que faz parte do conjunto das matérias [...] com carácter obrigatório [...] de escolaridade e tem sido chamada a um importante papel de seleção social. Possui, por tudo isso, uma imagem forte, suscitando medos e admirações (Ponte, 1992, p. 1).

A realidade descrita acima é a que pode ser reconhecida na trajetória dos professores pedagogos que para alguns a Matemática é vista como um conhecimento difícil. A relação de dificuldades com a disciplina de matemática pode ser identificada nos espaços escolares (sala do professor, sala de aula, nas formações, corredores, conversas informais). Nos diferentes espaços e funções a desempenhar (professora, coordenadora, gestora).

A compreensão sobre as limitações profissionais que podem advir de experiências escolares desagradáveis, adquiridas ainda na infância e das formações académicas precisam ser vencidas e construídas novas concepções em que a Matemática é um conhecimento de construção humana e assim como qualquer outro tem construtos teóricos embasados nos problemas sociais.

O trabalho colaborativo entre os professores é essencial para superação das dificuldades, espera-se que os estudos de grupos (deficiência da compreensão dos conteúdos), possam ajudar na atualização no compartilhamento de informações além, é claro, da formação continuada.

No entanto, essas formações devem ter coerência com disponibilidade e tempo do professor, para que a sala de aula seja o espaço de experimento e vivência do que ensinar e aprender concomitantemente.

Ponte (1992, p. 15) enumera cinco concepções sobre o trabalho com a matemática e descrições que vão evidenciar o reflexo nas vivências que se estabeleceram ao longo dos séculos, reforçando modelos de uma matemática absolutista e estática. **O quadro 1**, evidencia as concepções.

Quadro 1: Concepções sobre a Matemática

CONCEPÇÕES	DESCRIÇÕES
O cálculo é a parte substancial da matemática a mais acessível e fundamental.	Significa a sua redução a um dos seus aspectos mais pobres e de menor valor formativo, precisamente aquele que não requer especiais capacidades de raciocínio calculadora e computadores são melhores.
Matemática consiste essencialmente na demonstração de preposições a partir de sistemas de axiomas mais ou menos arbitrários.	Reduzida exclusivamente à sua estrutura dedutiva. Nega-se no processo outras fases do desenvolvimento. Assim, os processos indutivos são importantes quanto a dedução.
Matemática apresentada ou entendida sob domínio do rigor absoluto da perfeição total.	Nela não há lugar para erros, dúvidas, hesitação ou incertezas.
Quanto mais autossuficiente, “pura” e abstrata, melhor seria a matemática escolar.	Não leva em conta o processo histórico em que se desenvolvem as teorias matemáticas, se é ou não compreensível pelos alunos, e se tem ou não relevância social.
Nada de novo nem minimamente interessante ou criativo pode ser feito em matemática, a não ser pelos “gênios”.	Admite-se o papel relevante dos grandes vultos da matemática. Valorizar-se as investigações e as descobertas das pessoas “normais”, mas assume que a inteligência é restrita.

Fonte: Construção da autora da pesquisa.

A realidade apontada acima demonstra algumas concepções que estão presente nos modos de ensino do professor. Isso mostra o quanto ainda é necessário estudos dessa natureza, para um fortalecimento mais seguro do mediador que atua nos anos iniciais.

O espaço das salas de aula para pesquisa traria benefícios diversos as instituições públicas e privadas. Toda sociedade tende a ganhar com a utilização e aplicação prática das operações fundamentais e pode usar ferramentas diversificadas para atingir a finalidade. As pesquisas acadêmicas em consulta ilustram parte deste artigo, e despertam o entendimento de que o profissional mediador pode e deve ir além do que conhece, para aperfeiçoar saberes. Segundo Freire:

O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. [...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar” (Freire, 2004, p. 86).

O professor para atingir o grau de competência que a função exige, precisa ter um crivo de autoquestionamento de seu fazer pedagógico, ter a capacidade de se ver e reconhecer que pode aperfeiçoar seus conhecimentos incessantemente. As políticas públicas devem motivar ou incentivar que cada vez mais profissionais aperfeiçoem ou ampliem seus conhecimentos, e a dá as condições para que a formação possa ser iniciada

e concluída.

Na BNCC (2018) indica-se a necessidade de haver um o diálogo acadêmico amplo entre todas as áreas do conhecimento alinhadas com o cotidiano para as interpretações e soluções de problemas com aplicação das operações fundamentais. Neste documento também normatiza que a

[...] progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas ferramentas e na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas. Os problemas de contagem, por exemplo, devem, inicialmente, estar restritos àqueles, cujas soluções podem ser obtidas pela descrição de todos os casos possíveis, mediante a utilização de esquemas ou diagramas, e, posteriormente, àqueles cuja resolução depende da aplicação dos princípios multiplicativo e aditivo e do princípio da casa dos pombos. Outro exemplo é o da resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais, utilizando ou não a linguagem algébrica (BNCC, 2018, p. 277).

O docente depara-se com muito material teórico escrito e agora precisar sair em campo investigativo para trazer resultados e respostas do trabalho que realiza na prática para que possa avançar os conhecimentos matemáticos.

Com tantos problemas na Educação é preciso fazer um movimento de união entre os professores para que os estudantes com dificuldades avancem de um ano para o outro, mas é importante aprender a solucionar situações problemas conforme o ano que se encontram, seja no Ensino Fundamental ou em outra fase escolar, mas, realizar as operações fundamentais da aritmética constitui um saber necessário ao desenvolvimento dos estudantes.

Nossos estudos, identificou que para a aprendizagem de certos conceitos ou procedimentos, é fundamental haver um contexto significativo para os estudantes. Não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria História da Matemática. No entanto, é necessário que eles desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, para aplicá-los em outros contextos.

Para favorecer essa abstração, é importante que os estudantes reelaborem os problemas propostos resolvidos. Por esse motivo, nas diversas habilidades relativas à resolução de problemas, consta também a elaboração de problemas. Se o aluno aprender a formulação de novos problemas, vai ter por base a reflexão e questionamentos de como

acrescentar ou retirar a informação de um problema e poderá modificar sua execução ou o resultado do mesmo.

Na fase final do Ensino Fundamental, é importante iniciar os alunos, gradativamente, na compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática. Isso envolve a leitura de textos matemáticos e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada (BNCC, 2018, p. 301)

Tendo o cuidado em iniciar os estudantes para a resolução e reelaboração de problemas poderemos evitar ou combater concepções do tipo:

A Matemática é geralmente tida como uma disciplina extremamente difícil, que lida com objetos e teorias fortemente abstratas, mais ou menos incompreensíveis. Para alguns salienta-se o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo. É uma ciência usualmente vista como atraindo pessoas com o seu quê de especial. Em todos estes aspectos poderá existir uma parte de verdade, mas o facto é que em conjunto eles representam uma grosseira simplificação, cujos efeitos se projetam de forma intensa (e muito negativa) no processo de ensino-aprendizagem” (Ponte, 1992. p. 185-239).

Na maioria das vezes o professor nem percebe que sua prática alimenta concepções como essa, desse modo, mudanças no processo de formação poderão construir práticas profissionais de ensino de uma Matemática mais criativa e dinâmica. Embora,

[...] o matemático, por cada momento de criatividade tem muitos momentos de trabalho rotineiro e de árduo estudo. Além disso, trabalha com ideias sofisticadas e tem ao seu alcance formidáveis recursos que derivam do seu conhecimento de domínios mais ou menos vastos e de uma grande experiência anterior. Não é possível transpor estas condições para um aluno colocado perante uma tarefa necessariamente elementar e dispondo de recursos forçosamente limitados [...] (Ponte, 1992. p. 185-239).

O educador do Ensino Fundamental é geralmente um pedagogo que atua como profissional polivalente do 1º ao 5º Ano. Desse modo, para se pretender melhorar o desempenho do discente, é necessário inspirar-se, motivar-se e receber ajuda profissional a qualificar-se como mediador nas disciplinas que ensinar.

O pedagogo é um profissional polivalente em cinco áreas do conhecimento, responsabilidade que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes, ou mesmo causar impacto negativo na área que menos dominar. A Matemática na prática tem

gerações de profissionais sem empatia com a disciplina por “traumas pessoais ou inabilidade” de educadores que merecem ter melhor preparo para desempenhar suas funções.

Estudar e participar de formações deve ser hábito para os docentes, o difícil é colocar em prática, pois a carga horária do professor na maioria das vezes não combina com planejamentos que merecem ser mais minuciosos e com descrições do passo a passo da execução. Essa realidade no cotidiano escolar precisa ser melhor estruturada, como avaliar o aluno sem ter uma autoavaliação do trabalho aplicado? Além do fato de que os docentes em exercício, já tem concepções cristalizadas no seu ensino sobre a Matemática. Para Ponte (1992, p. 46), “deve-se relacionar forma e fatores que vão complementar ou propiciar a interação entre concepções que influenciam na prática docente.”

A percepção de Ponte (1992) merece ser remetida ou ampliada para profissionais de pedagogia do Ensino Fundamental, que vão utilizar o conhecimento de matemática e mediar intervenções com estudantes. A formação desses profissionais precisa ter uma atenção especial, pois serão preparados para lidar com crianças e adolescentes que merecem uma atenção na aplicação prática/básica da disciplina de Matemática e os fundamentos iniciais que conduzem ao domínio das operações fundamentais.

A BNCC (2018) possibilita o enriquecimento dessa reflexão e propõe que

[...] a Matemática escolar, o processo de aprender uma noção em um contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam alguma aprendizagem. [...] Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos (BNCC, 2018, p. 279).

A BNCC é um documento normativo com foco ampliado, mas tem por base os PCNs, que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento.

A proporcionalidade, por exemplo, deve estar presente no estudo de: operações

com os números naturais; representação fracionária dos números racionais; áreas; funções; probabilidade etc. Além disso, essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc. (PCN, 1997).

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações (BNCC, 2018).

No Ensino Fundamental, a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras (BNCC, 2018).

Os comentários expostos no artigo em desenvolvimento ajudam a ilustrar as preocupações sobre concepções relacionadas com o ensino da matemática, captadas em nosso estudo.

Como resultado desse estudo apontamos que a formação acadêmica precisa compor nas componentes curriculares modos de ensinar a Matemática com ênfase na desconstrução de algumas concepções que são como bloqueios na atuação pedagógica.

Os autores estudados evidenciam que ensinar Matemática requer do professor a atualização de seus conhecimentos e atualização nas formações. Desse modo, mediar seja em qual espaço for, deve ser um ato de “pesquisar” com os grupos, e o resultado trará benefícios ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos meios específicos que essa disciplina seja exigida, e no grau de dificuldade que exigir a competência da

formação do docente fará diferença.

No Ensino Fundamental, o ensino das 4 operações, ganham espaço dinâmico, onde a criatividade, para desenvolver o letramento matemático que vem em busca de soluções simples (problemas) do cotidiano escolar e uso de instrumento ou material diversificado (jogos, vídeos, entre outros), pois o ser humano no quesito criatividade é infinito quanto meios de calcular.

METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia utilizada neste artigo tem por base a compreensão da pesquisa qualitativa, nessa perspectiva os procedimentos de investigação contemplaram duas etapas, primeiro um estudo bibliográfico em obras de autores que discutem o ensino de Matemática e concepções desse campo de conhecimento; na segunda etapa, realizamos o processo experimental de pesquisa, com a coleta de dados por meio de um questionário elaborado no formulário da plataforma *Google* e encaminhado aos professores por meio de redes sociais de *WhatsApp* de grupos de escolas que temos acesso. Segundo Minayo (1999), uma proposta investigativa deve reconhecer as etapas da pesquisa, e embasá-las no contexto da realidade social.

O questionário está dividido em duas partes com as 7 (sete) primeiras perguntas relacionadas com as questões sociais e profissionais e na segunda parte apresenta questões relacionadas com o ensino das quatro operações. No início do questionário colocamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado por nós, com informações do objetivo da pesquisa e a opção de aceitar ou não participar da mesma, logo em seguida questões do tipo fechadas, com opções de respostas, e questões abertas, com espaço para escrever as respostas. **No quadro 2** a seguir apresentamos a primeira parte do questionário e em seguida sua análise.

Quadro 2: Primeira parte do questionário.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser participante da pesquisa
Idade
Gênero
Graduação
Tempo de docência
Qual(is) série(s) está atuando como docente?
Atua em escola pública ou privada?

Fonte: Autora da pesquisa.

Após a aplicação do questionário analisamos os dados coletados como indica Minayo (1994) que se relaciona com estratégias qualitativas para emitir o discurso social dos professores participantes da pesquisa, com vistas a apresentar simplicidade com autenticidade do dizer de cada um deles, e com sistematização das respostas, fazendo referências as divergências e aproximações entre elas e ao nosso estudo.

Tínhamos previsto um público de 10 professores, mas somente 6 concordaram em participar. Esses docentes são efetivos na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte (RN) e atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Quanto a idade, estão entre 39 e 58 anos, todos pertencente ao gênero feminino. O tempo de docência está entre 10 e 27 anos de experiência. A graduação das professoras é na área de Pedagogia. Elas ministram aulas nas séries do 1º ao 5º ano.

Inferimos que os dados apresentados até aqui não interferem nos resultados, uma vez que houve conformidade das características das professoras participantes da pesquisa. A seguir apresentamos o **quadro 3** contendo as questões sobre o que as professoras pensam e fazem na prática pedagógica sobre o ensino-aprendizagem das quatro operações e as respostas coletadas; em seguida uma análise sucinta embasada em nossos estudos.

Quadro 3: Segunda parte do questionário e suas respectivas respostas.

1) Na sua concepção existe dificuldades dos professores no ensino das operações fundamentais da aritmética (principalmente multiplicação e divisão, caso exista poderia apontar alguma(s)?)
<p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim a experiência pessoal mostra o quanto os profissionais mais jovens precisam de instrução e para ensinar os conteúdos específicos para as crianças de 1º ao 5º anos e mantê-las interessadas nas aulas ministradas. Também a importância de se manter atualizado quanto as tecnologias e material didático concreto disponíveis. - Sim, as vezes por não trabalhar com concreto, por não utilizar jogos em suas aulas, fazer muitos exercícios de forma antiga, tipo decorando conceitos. - Os alunos só conseguem compreender melhor com o uso de material concreto. - Elaborar questões de acordo com a realidade. - Sim, por ser algo muito abstrato. - Não!
2) Na sua concepção quais são as dificuldades relacionadas a aprendizagem do aluno das operações fundamentais da aritmética (principalmente multiplicação e divisão)?
<p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno do Ensino Fundamental precisa dominar os conteúdos específicos dos 1º ao 5º ano para que o avanço e compreensão dos conteúdos, nos anos subsequentes sejam facilitadores da aprendizagem e haja a fixação dos termos e modo operantes das atividades. A multiplicação e divisão ficam comprometidas, quando não há o entendimento das operações de adição, subtração ou domínio e leituras correta dos números e ausência do Quadro Valor e Lugar (Q. V. L.); - O aluno precisa participar do processo de ensino e aprendizagem, precisa ser protagonista na aula, participar de atividades relacionadas a multiplicação e divisão junto com o professor, principalmente relacionadas ao seu cotidiano; - É difícil trabalhar por ser algo muito abstrato e se o aluno não tiver domínio nas operações de adição e

<p>subtração fica ainda mais complicado sua compreensão;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão, pois eles não foram ensinados de acordo com os conhecimentos prévios; - Conseguir trabalhar com conceitos e valores abstratos; - A interpretação dos problemas.
<p>3) Você acha possível o aluno ter domínio das operações fundamentais (anos iniciais)?</p> <p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, se houver uma sequência uma base bem sedimentada nos 1° ao 5° ano. As dificuldades nesse contexto apresentam complexidades desde a frequência escolar, a não realização de atividades, professores que precisam repensar o fazer pedagógico e pais que possam colaborar com o professor, ao longo do processo ensino e aprendizagem; - Claro que sim, é necessário que o professor esteja atento as suas dificuldades e agir em cima delas, sempre com estratégias lúdicas e atrativas; - Com certeza! <p>Obs. Somente 3 delas responderam essa questão.</p>
<p>4) Na sua concepção qual o melhor caminho ou metodologia para ensinar as 4 operações da aritmética (Cite alguma(s) experiência(s) didática(s) ou modelo didático que você mais utiliza).</p> <p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar material concreto, realizar em classe com os estudantes atividades práticas e teóricas, diversificar atividades, expor imagens dos conteúdos específicos em sala, utilizar vídeos e recursos visuais que prendam a atenção estudante, colocar as situações problemas para que venham soluções dos estudantes; - Utilizar a reta numérica para adição, subtração e multiplicação, jogos e o uso do material dourado é fundamental para aprendizagem; - A multiplicação trabalho utilizando inicialmente a adição e a divisão a ideia de metade e de terça parte; - Do 1° ao 3° utilizo as tampas de garrafas pet, sempre registrando o resultado; - Utilizando material concreto. Simulação de compras em supermercado e feiras; - Utilizar situações do cotidiano e objetos concretos.
<p>5) Métodos considerados tradicionais para o ensino das 4 operações ainda são bastante utilizados, como por exemplo, a memorização da tabuada e o cálculo mecânico de armar efetuar as “continhas”. Na sua concepção esses métodos ainda são válidos, você utiliza essa prática? Justifique.</p> <p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penso que todo método que venha ser facilitador na compreensão do conteúdo em desenvolvimento é importante. É importante mostrar que pode haver diferentes modos de encontrar soluções, para problemas de matemática com o conhecimento e domínio da tabuada sempre será útil para qualquer momento da vida; - Eu utilizo jogos, material dourado e quadro valor de lugar, trabalho de maneira que as crianças participem do processo de ensino, mas sempre que é necessário utilizo as contas de armar, eles precisam conhecer os termos das operações e principalmente quando resolvem problemas; - Depende. O processo de aprendizagem é muito complexo e particular. Alguns conseguem aprender e compreender com essa metodologia, mas, a maioria não; - Utilizo muito material manipulável, principalmente às sementes com as folhas de papelão e registrando; - Às vezes, os cálculos através das contas são necessários; - A tabuada de multiplicar.
<p>6) Esta questão é aberta a qualquer contribuição que ache importante colocar sobre a temática do ensino das 4 operações que eu não tenha colocado neste questionário.</p> <p>Respostas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penso que motivar professores do Ensino Fundamental a se auto reciclar, quanto as inovações pedagógicas, tecnológica e a criar instrumentos facilitadores do ensino da matemática. Tenho a impressão de que o conteúdo de divisão (frações), sistema métrico e a parte de geometria poderiam ser melhor trabalhados nos cursos de formação de professores, pois o domínio destes conteúdos, precisam ser muito mais estimulados no Ensino Fundamental. O uso da teoria é essencial, mas a prática é muito mais enriquecedora; - Acho pertinente o uso do material manipulável sempre com registro, pois o aluno terá acesso a teoria

com à prática;
- Satisfeita;
Obs. Somente 3 professoras responderam essa questão.

Fonte: Autora da pesquisa.

As respostas das pedagogas demonstram interesse sobre aprimorar práticas pedagógicas e metodológicas, e torná-las atrativas com o uso de jogos, aulas dinâmicas, uso de material concreto, inovação tecnológica. O processo de manipulação de objetos é facilitador para alguns estudantes, para outros a abstração mental tem maior visibilidade, na aplicação das atividades pedagógicas que envolvem as operações fundamentais, a importância da tabuada aparece nas entrelinhas das respostas, sem que haja a exigência de decorar respostas.

Pode-se considerado positivo a preocupação em organizar atividades pedagógicas relacionadas com a realidade social do educando: simular ida ao mercado, realizar compra e venda de mercadorias; criar situações problemas onde possam realizar cálculos mentais ou de contas com calculadoras. As respostas demonstram haver preocupação dos profissionais em realizar atividades pedagógicas que possibilitam implicam em ações geradas com o lúdico, e apresentação de material dourado que pode ser utilizado nas 4 operações fundamentais e quando apresentados os conteúdos relacionados com frações.

As pedagogas puderam responder ao questionário e as respostas estão a revelar: um fazer pedagógico estruturado com teoria; uma metodologia criativa (jogos, tecnologia...); que lançam desafios nas atividades com situações do cotidiano sociocultural do estudante; a utilização de material manipulável e concreto (facilitadores da aprendizagem); demonstram conhecer o Material Dourado e o manuseio do mesmo; realizam anotações teóricas para realização prática do conteúdo em estudo com os alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

As profissionais pedagogas demonstram estar atentas as dificuldades dos estudantes, no processo ensino aprendizagem (contas, problemas, fixação da tabuada sim “angústia”), e há um esforço/empenho pessoal do profissional em participar de formações, para ajudar os estudantes a superarem ou mesmo ultrapassar seus limites em situações desafiadoras nas tarefas escolares.

O quadro das concepções confere a preocupação das pedagogas entrevistadas em

tornar o cálculo a parte mais substancial e acessível no Ensino Fundamental. Capta-se nas respostas obtidas a necessidade de trazer para mais perto da realidade infantil a perfeição e o rigor presente nas concepções da matemática formal, mas com a preocupação de que haja entendimento, e que gere autossuficiência do educando, quanto aos conteúdos desenvolvidos e aprendizado, para a vida no cotidiano social, conforme haja cognição e avanço nos níveis de aprendizado dos anos em escolaridade subsequente.

O presente artigo em consulta a um referencial teórico atualizado vem evidenciar a preocupação e esforço coletivo, para obtenção de resultados argumentos apresentados que vão visar o desenvolvimento dos estudantes na aprendizagem das operações fundamentais, em diferentes etapas da Educação Básica e Ensino Fundamental e o documento BNCC é um exemplo reforçado pelo Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte RN (DCRN) – Ensino Fundamental (p, 55-57) ajudam a reforçar o colóquio de essência investigativa sobre o ensino –aprendizagem das quatro operações fundamentais da aritmética no Ensino Fundamental. Este último vem confirmar a importância da transição entre as etapas da Educação Básica que deve estar articulada.

O DCRN está a revelar que vem ser necessário que haja uma articulação estruturada desde a creche, pré-escola, Ensino Fundamental, e Ensino Médio, para que a nomenclatura, estruturação de operações fundamentais e leitura com entendimento dos números naturais esteja consolidada para o desenvolvimento e aprendizagens humanas nas unidades escolares, possam eliminar a evasão escolar e integrar articulações no processo de escolarização em todas as etapas e níveis.

A transição entre etapas da Educação Básica merece “intervenção e olhares atentos” nas políticas públicas específicas diante da realidade deficitária apresentada sobre a aprendizagem nas operações fundamentais nas instituições escolares.

É importante que educadores mediadores possam consultar dados estatísticos que podem ser disponibilizados em cooperação mediadores nas instituições de ensino, e se o problema for identificado, possa ser transformado em dados estatísticos para que as mudanças necessárias, e haja ações mais efetivas nos currículos propostos as Universidades Públicas ou privadas, quanto a formação dos mediadores e investimentos que venham resultar de estratégias pensadas para alcançar o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa e contínua na trajetória escolar de cada criança, adolescente,

jovem, pessoa idosa.

As políticas públicas, e os órgãos competentes nas esferas Federais, Estaduais e Municipais devem canalizar esforços ao planejar aos procedimentos de transição com uma assistência significativa, para estudantes e quem está a concluir o processo de ensino-aprendizagem. Essa conjuntura vem exigir da Educação Infantil e Ensino Fundamental um trabalho de maior qualidade como o apresentado na BNCC e DCRN, este último vem propor a utilização portfólios e relatórios com dados que possam ajudar a compreender a vida escolar dos alunos no Ensino Fundamental como facilitador, para que haja avanço permanente em cada etapa escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais neste artigo remetem a reflexões do quanto ainda é preciso fazer pelos estudantes de escolas públicas (e privadas) acerca das dificuldades de aprendizagem, principalmente no conteúdo específico das 4 operações fundamentais da aritmética, no Ensino Fundamental anos iniciais, com ênfase no 5º ano que necessita de um olhar pormenorizado, pois nesta fase da vida escolar o conteúdo ou objeto de conhecimento (as quatro operações fundamentais) deveria estar consolidado e na prática não vemos isso acontecer na maioria das escolas que conhecemos. Nossa preocupação tem a ver com o fato de que isso irá interferir negativamente, nos anos subsequentes do Ensino Fundamental (na vida escolar).

O resultado da entrevista trouxe à tona situações desafiadoras para o entendimento dos educadores com estudantes em meio sociocultural de comunidades, e a intervenção pedagógica, com o foco nas operações fundamentais. O ato de aprender, ler, escrever, resolver e reelaborar situações de cálculo estão entrelaçados com o cotidiano da vida estudantil.

Os professores da entrevista têm a experiência prática, que podem ganhar ressignificação com novas leituras nas produções acadêmicas de contextos diversificados que ajudem a entender limites, avanços e as dificuldades pedagógicas com situações adversas: emocional, neurológico, déficit cerebral, a falta de percepção ou insensibilidade do mediador em inovar a metodologias e até mesmo concepções muito arraigados de preconceito quanto ao ensino de Matemática.

O processo de aprender é gradativo ao longo da vida, pois a plasticidade cerebral garante a aquisição de novos saberes com estímulos adequados (ano ou conteúdo mediado com técnica e perícia).

O estudante do 5º Ano deveria estar apto a realizar as 4 operações fundamentais, caso não tenha pulado etapas no processo de ensino-aprendizagem na vida escolar. Se a realidade intelectual, orgânica, tiver sido adversa ao contexto de estudar, a aprendizagem pode ficar comprometida.

Os professores devem atuar com atenção para entender a causa da desmotivação que seja apresentada, estimular com técnicas e materiais que possam reverter a incapacidade temporária dos conteúdos ministrados. Verificar em diferentes situações pedagógicas até onde deve realizar a atividade, insistir ou estimular o estudante, para que ele possa seguir ou ganhar segurança, para conquistar autonomia no conteúdo apresentado.

O presente artigo diante do exposto, teve por foco entender a dificuldade no Ensino Fundamental, e sobre como o professor vem compreender ou mesmo atuar diante da necessidade de conscientização coletiva, da importância do letramento matemático, e consultou documentos como os PCN'S, a BNCC (2018), Ponte (1997), CDRN (2018) para entender as concepções e as relações que o professor deve se valer para tornar a compreensão das operações matemáticas mais prazerosas, relacionando o aprendizado com a realidade da criança.

A capacidade técnica dos professores, aliada a participação mais atuante da família com a escola, podem ajudar a reverter as dificuldades de aprendizagem e manter o estudante motivado a seguir com seu aprendizado. É importante que discente perceba que o uso das 4 operações fundamentais, vão ser utilizados em várias fases da vida: escolar e fora dos “muros” da escola.

O trecho acima pode ser ilustrado com o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 96) que remete ao termo “o bom professor [...] faz de sua aula um espaço de desafios [...]”. A capacidade técnica precisa conquistar alunos, envolver os pais para sua causa, e ter a humildade de buscar ajuda para si formações, atualizar-se, estudar diante do “mar de problemas” agir com perseverança diante das dificuldades ou adversidades que se deparar ao longo da vida profissional e acadêmica.

O desafio maior para o professor é manter-se motivado no preparo de sua aula, e estreitar a competência técnica, com o lado emocional do discente (cognição), e querer aproximá-lo de si mesmo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/sef,1997.v.3
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCNS** (5º ao 8º séries). Avaliação matemática. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Matemática. Secretaria de Educação Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998. p. 54-58.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra. 2004
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora paz e Terra. 1979
- MINAYO, M.C.S (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes,1994
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- OLIVEIRA NETO, Clinio Batista de; SILVA, Letícia Rodrigues da; SERRA, Flávia Pereira. Letramento e numeramento: uma perspectiva sobre o ensino de gráficos no ensino fundamental. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60953>>. Acesso em: 29/08/2022 16:49
- PONTE, João Pedro. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**,1992. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8ª ed. São Paulo. Cortez Editora. p. 128-140. 2013.

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA METODOLÓGICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM NATAL

Edmilson Lima Dos Santos
Érica Poliana Nunes De Souza Cunha

O ensino de Língua portuguesa (LP) passou por mudanças durante o século 21. Essas mudanças passaram tanto pela nomenclatura utilizada - análise linguística/semiótica -, bem como pelas concepções gramaticais e abordagens de ensino, o que possibilitou aos professores adotarem suas próprias visões acerca do ensino de gramática, influenciados por concepções diversas. Tal situação ocasiona, por exemplo, em uma escola com dois ou mais professores de LP, turmas de mesmo ano escolar, passarem por abordagens distintas de ensino de LP, com uns privilegiando/omitindo objetos de conhecimento às turmas. Na tentativa de resolver e/ou padronizar o ensino de forma geral, nasce a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e com ela, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1996. Onze anos depois, é implementada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 22 de dezembro de 2017. No entanto, na prática de sala de aula, o professor tem seguido as orientações sugeridas pelos documentos oficiais?

Diante da problematização acima, este estudo justifica-se pela necessidade de se conhecer a realidade local do ensino de LP e tem por objetivo analisar as vozes de alguns professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Natal a fim de observar como tem sido trabalhada a gramática na sala de aula. Para fins de fundamentação teórica, foram utilizados como referência Travaglia (2009), Martelotta (2011), a BNCC, PCN, entre outros, bem como outras fontes de conhecimento, para discutir e problematizar a prática de ensino de gramática na Educação Básica. Este artigo orienta-se metodologicamente sob uma perspectiva qualitativa-interpretativista das vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa realizada por meio de questionário. Está dividido em cinco partes, a saber: introdução, a discussão teórica voltada para os tipos de gramática e sua presença na escola, a metodologia desta pesquisa, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

GRAMÁTICA E ESCOLA

Nas subseções que se seguem, serão apresentados os tipos de gramática, como estão presentes em sala de aula e o que propõem os documentos oficiais (BNCC e PCN).

OS TIPOS DE GRAMÁTICA E SUA APLICABILIDADE ESCOLAR

Existem muitos estudos sobre as gramáticas. Cada linha de pesquisa define além da nomenclatura, seu objeto e campo de aplicação. Assim, para efeito de exemplificação, de acordo com Travaglia (2009), podemos citar três exemplos de concepções gramaticais: para a primeira, a tradicional ou normativa, a gramática seria apenas um conjunto de normas que levam em conta para sua construção, apenas uma variedade da língua, considerando somente fatores não-linguísticos tais quais estética, elitismo, política, comunicação e histórico. Segundo Britto (2000), este primeiro exemplo é uma atualização do conceito de gramática de Dionísio Trácio: em que a gramática (das Letras) está relacionada com a lide das coisas ditas com mais frequência nos poetas e prosadores.” Na segunda concepção, a gramática pode ser compreendida como o resultado da análise de dados obtidos através de experiências linguísticas reais e sob a égide de uma determinada teoria, sendo, com isso, possível descrever sua estrutura, funcionamento, forma e função. A esse tipo, dá-se o nome de gramática descritiva.

Finalmente, a terceira forma (internalizada) de enxergar a gramática a entende como uma habilidade interna desenvolvida pelo falante em situações de comunicação efetivas em que ele a ativa e a amadurece ao longo da vida social. Não cabendo, nesse modo de pensar a gramática, a ideia de erros linguísticos, uma vez que ela se alicerça na efetividade da comunicação entre os indivíduos. É a partir dessas visões que surgem os tipos de gramática. Como mencionado anteriormente, devido à quantidade de tipos, para efeito desse estudo, irei me ater apenas as mencionadas acima, ou seja, a gramática normativa, a descritiva e a internalizada.

Acredito que a maioria de nós compartilha de lembrança das aulas de Língua Portuguesa como aulas sobre morfologia, sintaxe e semântica e nunca, ao menos à época, era possível compreender o motivo de se estudar tantas regras – que quase sempre eram esquecidas no ano seguinte ou até mesmo no bimestre que se seguia – e o pior: saber tais regras traziam quais benefícios para a vida? Apesar de todas essas inquietações, essa

ainda é, em grande parte do Brasil, uma realidade atual. Sim, essas aulas de português que fizeram e ainda fazem as pessoas terem aversão à matéria são baseadas na gramática normativa. E por que mesmo com tantas reflexões e pesquisas acerca do assunto, ela ainda continua predominante nas escolas? Segundo Travaglia (2009), a gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos.

Quando se pensa nas aulas de LP pela visão normativa, cria-se um abismo muitas vezes intransponível entre a língua falada e a escrita, pois esta tende a basear o correto a partir da forma de escrita padrão, deixando a fala de lado. Assim, o aluno acaba aprendendo a falar de uma maneira (em seu grupo social) e a escrever de outra (na escola). Com isso, não é possível ocorrer o que David Ausubel chamava de aprendizagem significativa, uma vez que, de acordo com Moreira (1997, p. 01), “aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz.”

A gramática descritiva (GD), por sua vez, eliminaria esse problema, na medida que descreve o que é correto ou não, a partir do uso e contexto em que são empregados os vocábulos e sentenças. No entanto, não alcançaria a razão pela qual é pensada a educação brasileira: não se poderia medir conhecimentos para fins de aprovação e ou reprovação em cargos e vagas públicas e privadas. Afinal, a libertação trazida pela GD impossibilitaria uma avaliação isonômica pelo país, já que devido às dimensões continentais e a muitas variações linguísticas e culturais, seria praticamente impossível, por exemplo, uma pessoa de outra região prestar concurso para outra. Por fim, a chamada gramática internalizada (GI) que “trata do conjunto de regras dominadas pelos falantes e que lhes permite o uso normal no dia a dia” (Travaglia, 2009, p. 32) e que para Azeredo (2001, p. 21) é “o conhecimento que um indivíduo tem de sua língua e que o habilita a construir/compreender palavras e frases”, também não encontra espaço nas escolas por se desviar da norma culta e focar na fala e uso cotidianos.

Logo, surgem dois questionamentos: Quais desses tipos de gramáticas estão presentes no dia a dia dos professores da rede municipal de Natal? Quais objetos de

conhecimento estão mais presentes quando planejam suas aulas? Para tentar responder essas perguntas, submeti alguns colegas docentes de LP a uma pesquisa por meio de um questionário presente nos anexos.

OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A GRAMÁTICA

Os documentos oficiais aos quais me refiro neste capítulo são os mencionados anteriormente – os PCN (1996) e a BNCC (2017). Para os PCN, o estudo de gramática deve ser voltado para o uso social do texto escrito e partindo do que o aluno já sabe. Ainda segundo o mesmo documento, não adianta saber classificar as palavras ou analisar sintaticamente frases, se elas não fazem sentido ou não têm função para o aluno, uma vez que saber morfologia, sintaxe e fonética não significa ser um bom escritor ou leitor. No entanto, não sugere que o professor não os deva ensinar, e sim que sejam apresentadas de acordo sua necessidade para a reflexão sobre a língua.

Assim, entendem o aspecto gramatical da língua como uma ferramenta utilizada com o objetivo de “que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral” (Brasil, 1997, p. 30).

Na BNCC, por sua vez, a análise linguística se liga aos eixos em que se estruturam os objetivos de aprendizagem da LP. Para o documento, “as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (Brasil, 2017, p. 139). E assim como os PCN, entende que a análise linguística deve ser ferramenta de reflexão sobre a operação da língua no que tange à oralidade, leitura e escrita.

Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (Brasil, 2017, p. 139).

Já quanto aos conteúdos, como para os PCN, a BNCC relaciona a seleção de habilidades a serem difundidas, de acordo com a necessidade do aluno para que possa atingir os objetivos pretendidos. “A seleção de habilidades na BNCC está relacionada

com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (Brasil, 2017, p. 139). E continua “Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa” (Brasil, 2017, p. 139).

Logo, pode-se concluir que ambos os documentos entendem que o caminho mais correto para o ensino de Língua Portuguesa na escola é a partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos (nesse caso em específico, crianças e adolescentes do 6º ao 9º ano) e, aos poucos, introduzir conceitos gramaticais, não corrigindo, mas sim apresentando uma variação (a padrão); ampliando os conhecimentos dos estudantes.

Abaixo, tem-se um quadro com um resumo dos eixos de integração previstos pela BNCC.

Quadro 1: Eixos de integração para o ensino de Língua Portuguesa.

Eixos de integração para o ensino de língua portuguesa	
Oralidade	Desenvolvimento da capacidade de se expressar oralmente, compreendendo diferentes contextos e situações comunicativas.
Leitura	Compreensão e interpretação de textos, sejam eles literários, informativos, visuais, entre outros.
Escrita	Produção de textos próprios, com atenção à coesão, coerência, correção gramatical e adequação ao contexto.
Análise Linguística	Estudo da língua, compreendendo seus aspectos gramaticais, semânticos, discursivos, pragmáticos, entre outros.
Produção de texto	Produção autoral de textos em diferentes gêneros, valorizando a expressão individual e a criatividade.

Fonte: BNCC

ENTENDENDO A PESQUISA

Segundo Marconi e Lakatos (1992), o planejamento de uma pesquisa deve ser feito da seguinte maneira: a) preparação da pesquisa; b) fases da pesquisa e c) execução da pesquisa. Esses itens podem ser subdivididos, porém, para o interesse dessa pesquisa, me ative à análise apenas da especificação dos objetivos, enquadrados na preparação da pesquisa; da seleção de métodos e técnicas, inserida nas fases da pesquisa e da coleta de dados, já posicionada na execução da pesquisa. Com relação à especificação dos objetivos, ela inicialmente responde a razão pela qual se pretende pesquisar. No caso da

delimitação do presente trabalho, estabeleceu-se como objetivo analisar como tem sido trabalhada a gramática nas aulas através das vozes de alguns professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Natal. Após encontrar tal resposta, iniciou-se a pesquisa em si. É na pesquisa que o cientista deverá selecionar os métodos e técnicas que serão utilizadas. Essa escolha, de acordo com Marconi e Lakatos, “dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação” (p. 33). Finalmente, depois das etapas anteriormente citadas, iniciou-se à execução da pesquisa, que abordou, entre outros, a coleta dos dados para, em seguida, iniciar a aplicação das técnicas selecionadas.

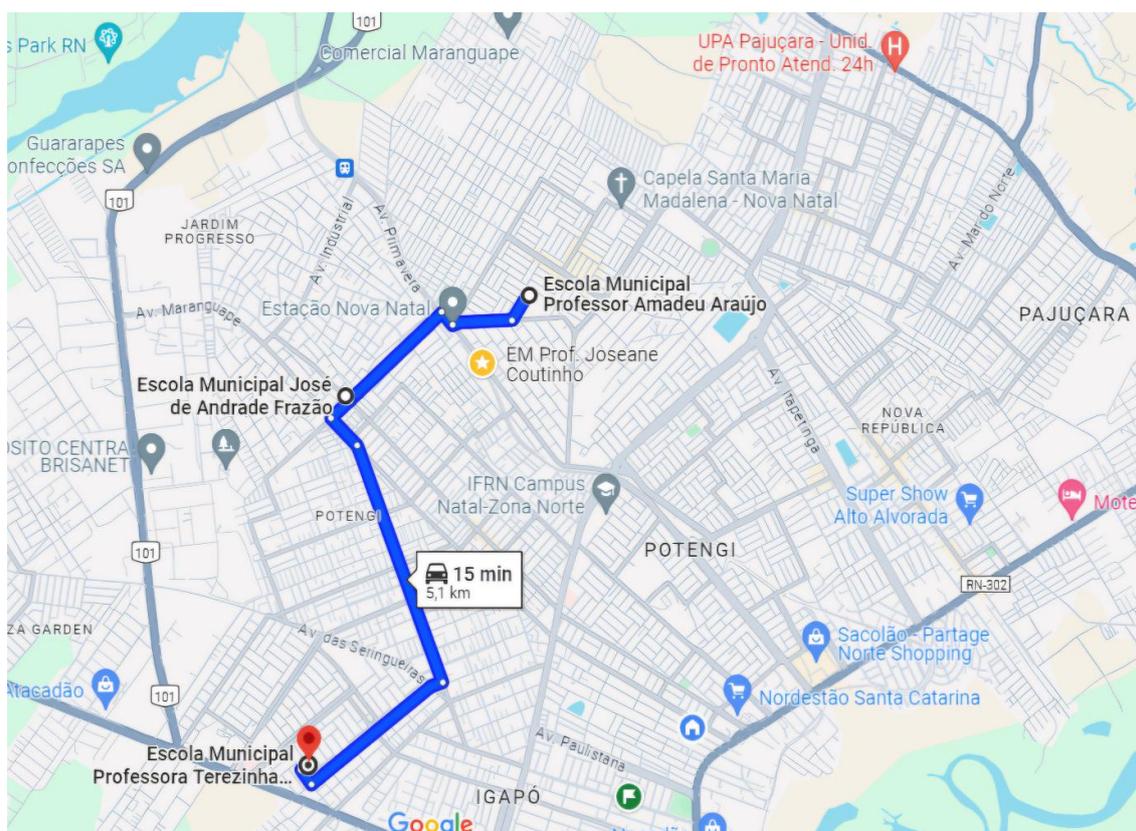
A motivação em escolher tal temática surgiu ainda durante a pós-graduação, quando cursava a disciplina Tópicos de Gramática com o professor Lidemberg Rocha de Oliveira, no IFESP. Com o passar dos meses, comecei a ministrar aulas de arte em uma escola de ensino fundamental anos finais, e lá pude conhecer e estreitar laços com professores de Língua Portuguesa. A partir de então, decidi investigar como se dava a prática dos colegas em relação à gramática. Sob a supervisão da minha orientadora, iniciei minha busca por materiais sobre o assunto. Em seguida, ao pensar a melhor forma para conseguir os dados, decidi que seria melhor utilizar o questionário, pois pensando na rotina dos professores e as informações de que eu precisava, era a ferramenta que mais se enquadrava. Ao pensar nas questões, criei uma objetiva e deixei as demais subjetivas.

Para essa pesquisa o total de participantes limitou-se a 6 professores de LP, atuantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental II que lecionavam em três escolas distintas da zona norte da capital potiguar. A razão para isso é de cunho logístico e pela minha experiência como professor de artes em duas dessas escolas, em que pude conhecer um pouco da vivência dos professores de LP dessas instituições. Para o aporte teórico, destinei cerca de 6 meses lendo acerca do assunto em questão.

ANÁLISE DOS DADOS: OUVINDO OS ENVOLVIDOS

Para auxiliar o leitor que não está familiarizado com a geografia de Natal, abaixo tem-se um mapa da região onde estão localizadas as escolas em que atuam os professores envolvidos na pesquisa.

Figura 1 mapa da região onde estão localizadas as escolas. Zona norte de Natal/RN.



Antes de partir para a análise dos dados em si, eis o perfil dos envolvidos na pesquisa:

Quadro 2: Perfil dos professores participantes da pesquisa.

	Tempo de formado	Tempo de sala	Especialização
Professora A	13 anos	16 anos	sim
Professor B	10 anos	10 anos	sim
Professora C	21 anos	20 anos	sim
Professor D	11 anos	11 anos	sim
Professor E	31 anos	34 anos	sim
Professor F	31 anos	38 anos	sim

Fonte: dados coletados através do questionário.

Pelos dados acima apresentados, pode-se perceber que em sua maioria, os professores depois de formados não passaram muito tempo para assumir suas funções em sala de aula e todos possuem especialização na área de formação e alguns em áreas correlatas. O que é bom tanto para o profissional quanto para os alunos, uma vez que, apesar de não garantir a qualidade do ensino, aumenta as chances disso acontecer.

Apresento também um quadro com as perguntas feitas aos professores.

Quadro 3: perguntas feitas aos professores.

Questionário	
<input type="checkbox"/>	<p>Quais objetos de conhecimento você costuma priorizar em suas aulas?</p> <p>Efeitos de sentido</p> <p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</p> <p>Construção composicional</p> <p>Morfossintaxe</p> <p>Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe</p> <p>Semântica/Coesão</p> <p>Figuras de linguagem</p>
<p>Houve mudanças em relação ao foco do ensino de Língua Portuguesa. Assim como propõem os documentos vigentes, o ensino deve se dar em escuta/leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Como você compreende a análise linguística/semiótica?</p>	
<p>Como se dá a análise linguística na sua prática diária de sala de aula? Por exemplo, você utiliza exercícios do livro didático, trabalha aspectos linguísticos a partir do texto, trabalha com listas de exercícios etc.?</p>	
<p>Em sua prática de ensino que ferramentas didáticas você utiliza para trabalhar a análise linguística?</p>	
<p>Existem várias concepções de gramática, cada uma delas em sua época defendida por uma corrente de pensamento. Com isso em mente, com qual você se identifica mais?</p>	
<p>Com que frequência você busca se atualizar em relação aos novos direcionamentos dados pelos documentos eu regem o ensino de Língua Portuguesa? Tem algum curso de pós-graduação?</p>	

A primeira questão era de múltipla escolha e versava sobre objetos de conhecimento. O objetivo dessa primeira pergunta era descobrir os objetos de conhecimentos mais presentes nos planos de aulas dos professores entrevistados. Ao analisar as respostas, percebi que a maioria dos entrevistados – que representa cerca de 83,33% - entende que a morfossintaxe e a semântica/coesão têm presença certa em suas aulas. O que sugere um direcionamento à análise linguística per se no tocante à construção de planos de aula.

Para 66,66% dos professores envolvidos na pesquisa é importante dar espaço para os efeitos de sentido e os elementos notacionais/morfossintaxe. Já para 50% (3 professores) dos participantes, a construção composicional é um elemento importante no momento de pensar sobre objetos de conhecimento a serem ensinados em sala de aula.

Por fim, 33,33% acreditam que a revisão/edição de texto informativo e opinativo e as figuras de linguagem também devem figurar entre os relevantes. Quando indagados sobre como compreendiam a análise linguística/semiótica perante as sugestões

apresentadas pelos documentos oficiais, apesar de terem opiniões bem específicas, elas convergiam em um ponto: a função da análise linguística/semiótica. Em uma das falas a professora A¹⁶ comprova essa tese: “ser uma ponte facilitadora no processo linguístico que proporciona ao aluno condições de interpretação mais precisas e permitindo-o refletir sobre a língua em uso, interação e prática”.

Partindo para a terceira questão, que versava sobre a aplicação dessa análise linguística/semiótica na prática diária de sala de aula, em síntese, os professores afirmaram partir de textos escolhidos para em seguida levantar aspectos gramaticais, bem como o uso de lista de exercícios, livros didáticos, entre outros. Como afirma o professor B: “Na prática, os trabalhos linguísticos são elaborados a partir de textos pesquisados além de listas de exercícios.” O que responde também à pergunta número quatro acerca dos materiais utilizados por eles. Quanto ao tipo de gramática com a qual os professores participantes se identificavam (questão 5), tem-se uma ligeira vantagem para a normativa. Embora alguns tenham respondido que por suas convicções e ou baseados em sua formação acadêmica, preferirem a gramática internalizada e ou descritiva, os que optaram pela normativa, entendem que ela fundamenta os conteúdos presentes no currículo escolar, como justifica a professora C: “Com a gramática normativa, pois ela é a base que fundamenta o conteúdo escolar.” O que parece ser coerente com o que se percebe sobre a relação escola-mercado de trabalho, em que o conteúdo apresentado pela gramática normativa é o exigido em provas de concurso e de admissão em empresas privadas. Finalmente, a respeito da questão seis, que buscava saber sobre a formação e atualização dos professores, ficou claro que todos além de possuírem pós-graduação na área, compreendem ser fundamental estar atualizados de acordo com os documentos oficiais.

E quanto aos documentos oficiais? Através das respostas obtidas pelo questionário, em especial na questão 5, restou claro que, para a maioria dos professores consultados, os documentos são importantes como sugestores de objetos de conhecimento, mas na prática, preferem adotar uma abordagem mais normativa como pode ser vista na fala da professora C. Tal atitude contraria o que sugerem os documentos norteadores e pode levar o ensino de gramática em sala de aula a continuar “regra pela regra” e sem a reflexão e a criticidade previstas pela BNCC e os PCN.

16 Por questões éticas, resolvi nomear os professores participantes da pesquisa utilizando letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as mudanças ocorridas na educação brasileira durante o século passado trouxeram muitos pontos positivos bem como desafios. O acesso ao conhecimento e às inúmeras pesquisas acerca do ensino de gramática na escola são muito bem-vindos e possibilitaram o entendimento e o debate produtivo e que hoje, tornam trabalhos como este, possíveis e importantes. Tanto a BNCC como os PCN são marcos nessa história e são extremamente positivos como orientadores não só para o ensino de LP, mas como do ensino de forma geral. No entanto, a pesquisa mostrou que as convicções individuais dos professores prevalecem quanto à abordagem utilizada em sala de aula. A gramática normativa é predominante e são diversos os fatores que explicam tal situação. Por exemplo, os conhecimentos da norma culta são os que são cobrados em provas de concurso, em redações formais, textos de lei etc. Logo, o interesse por essa variação da nossa língua não diminuirá enquanto isso não mudar.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de Gramática do Português**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum curricular**. Brasília, 2017.
- BRITTO, L.L.P. **A sombra do caos** – ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado das letras, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELOTTA (org.) **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: Encontro Internacional sobre el aprendizaje significativo. 1997, Burgos. MOREIRA, M.A. et al (Orgs.) Actas. Burgos: Universidade de Burgos, 1997, p. 19-44.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL/RN E SUAS DIRETRIZES EM RELAÇÃO À PREVENÇÃO ÀS DROGAS

Jorge Alexandre Francelino Da Silva
Elisângela Ribeiro De Oliveira Cabral

A polícia militar é a corporação que exerce o poder de polícia no âmbito interno das forças armadas, garantindo a segurança, a ordem e a lei no estado do Rio Grande do Norte. Enquanto agente de segurança pública, somos os profissionais instituídos pelo Estado para realizar rotinas de proteção e segurança ao bem-estar coletivo e do cidadão, bem como de seu patrimônio. Realizando patrulhamento constante de vias, nossa missão se constitui no sentido de orientar a população, conter distúrbios civis, realizar ações de busca a criminosos e recuperação de bens, atender ocorrências como acidentes de trânsito, brigas, assaltos e outras perturbações.

De acordo com o site da polícia militar do RN, a organização básica da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte foi instituída pela Lei Complementar nº 090, de 04 de janeiro de 1991. A referida Lei Complementar prevê que a Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte é estruturada em órgãos de apoio e órgãos de execução, onde os órgãos de direção realizam o comando e a administração da Polícia Militar, sob autoridade do Comandante Geral, e incumbem-se do seu planejamento e organização, visando às necessidades em pessoal e material e o emprego da Corporação para o cumprimento de suas missões, e acionam, por meio de diretrizes e ordens, os órgãos de apoio e de execução, controlando e fiscalizando a atuação desses órgãos.

Os órgãos de apoio realizam a atividade-meio da Polícia Militar, atendendo a todas as suas necessidades de pessoal e material, e atuam em cumprimento de diretrizes e ordem dos órgãos de direção que planejam, coordenam, controlam e fiscalizam sua atuação. Já os órgãos de execução, por sua vez, são constituídos pelas Unidades Operacionais, realizando a atividade-fim da Polícia Militar, cumprindo as missões, os objetivos e as diretrizes e ordens emanadas dos órgãos de direção nos termos da Lei.

Aqui enfatizo minha atuação enquanto policial militar nesta corporação, iniciada em 2004, quando compus o efetivo da então 3ª Cia, do 9º Batalhão, na época, situado no Bairro Santarém, Zona Norte de Natal. Na ocasião, pude vivenciar significativas

experiências junto a essa corporação, desde serviços de guarda na companhia, passando pelo radiopatrulhamento em viaturas, até o serviço nas Bases de Polícia Comunitária, em diversos bairros da Zona Norte da capital do estado do Rio Grande do Norte, Natal. Região essa que me proporcionou o contato mais direto com necessidades de uma população carente de segurança e de políticas públicas em geral.

Depois de alguns anos atuando junto aos órgãos de execução com policiamento basicamente ostensivo, fui transferido para a Cia de Turismo, onde estive por um curto período. Logo em seguida, fiz a inscrição e fui selecionado para atuar junto ao Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), programa social da polícia militar, ao qual presto serviço até os dias atuais, e onde pude conhecer uma instituição que abre o leque de atuação para além da ostensividade, desenvolvendo um policiamento de permanência preventivo nas escolas públicas e privadas, com a missão de colaborar com crianças e adolescentes para que façam boas escolhas, no que se refere à prevenção às drogas e também a vários outros componentes e motivos que os conduzem para a tomada de decisões em suas vidas.

Como policial militar, atualmente Coordenador Pedagógico Estadual do PROERD PMRN, tenho a oportunidade de colaborar diretamente para o fortalecimento dessa rede de prevenção, através da formação, capacitação e atualização de Policiais Militares Instrutores PROERD, que agem no interior das escolas, em contato direto com estudantes e toda comunidade escolar. Através dessa minha atuação, conheci a Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, localizada no Bairro Planalto, Natal – RN. Essa escola poderia ser “mais uma” dentre tantas onde já trabalhei, mas, pelo fato de a escola ser localizada no bairro onde resido, e por conhecer a difícil realidade social na qual está inserida, suscitou em mim a vontade de analisar um pouco mais a fundo a atuação pedagógica dessa instituição de ensino em relação a prevenção às drogas e seu reflexo efetivo na vida dos estudantes.

O debate sobre drogas e juventude tem se constituído relevante por pais, filhos e educadores. Prevenir o uso e abuso das drogas e compreender os prejuízos causados por elas é imperioso. Nessa direção, em 1992 foi concebido no Rio de Janeiro, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). O modelo, que teve origem nos Estados Unidos, em 1983, já foi desenvolvido em mais de 50 países.

O PROERD atua oportunizando que estudantes das redes pública e particular tenham acesso a cursos ministrados por policiais militares voluntários, habilitados pedagogicamente, em parceria com pais, professores e comunidades. Com ênfase na prevenção ao uso de drogas, os currículos, específicos para cada faixa etária, constroem junto ao estudante, as maneiras de estar seguro nos diversos ambientes que frequenta, a fazer escolhas saudáveis e responsáveis, a evitar a violência, a resistir às pressões diretas ou indiretas e a identificar e acionar a sua rede de ajuda, quando necessário. O diálogo didático e constante, com escuta, é fundamental e pode contribuir para orientar jovens a fazerem boas escolhas frente a essa problemática.

Desse modo, o **problema de pesquisa** que buscamos responder é: “No Projeto Político Pedagógico da escola contexto de pesquisa, há diretrizes orientadoras em relação à prevenção ao uso de drogas? O **objetivo geral** deste estudo é revelar se no Projeto Político Pedagógico da instituição contexto de pesquisa há diretrizes em relação à prevenção do uso de drogas. Como **objetivos específicos** pretende-se: a) Realizar revisão sistemática da literatura; b) Caracterizar a escola contexto de pesquisa; c) Revelar o perfil dos estudantes que frequentam a escola contexto de pesquisa; d) Conhecer o PPP da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra/RN.

As análises realizadas nesse trabalho, que discute sobre as diretrizes orientadoras em relação à prevenção do uso de drogas em uma escola pública do município de Natal, trazem uma reflexão de como, e se o Projeto Político Pedagógico aborda essa questão.

A produção textual para esse estudo, do ponto de vista metodológico, se deu através de análise bibliográfica e documental das Diretrizes Internacionais Sobre a Prevenção do Uso de Drogas (2012), do Plano Nacional de Políticas Sobre Drogas (Planad) (2019), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), e a análise do PPP da escola pesquisada.

No que se refere aos PCN Saúde (1996, p. 271), afirmam que quanto a abordagem da temática prevenção às drogas na escola: “É inegável que a escola seja um espaço privilegiado para o tratamento do assunto, pois o discernimento no uso de drogas está diretamente relacionado à formação e às vivências afetivas e sociais de crianças e jovens, inclusive no âmbito escolar”.

Dessa maneira, percebemos a escola como um lugar onde as relações se dão,

experiências externas a ela se compartilham e o aprendizado acontece. Por essa razão, consideramos relevante analisar o PPP da escola onde se desenvolveu este estudo.

Assim, esse trabalho tem grande relevância para a reflexão sobre uma prática educacional significativa no que diz respeito ao papel social da escola pública, trazendo para dentro dela, inicialmente através de seu PPP, assuntos que fazem parte da realidade de estudantes, pais e funcionários, inclusive, a prevenção às drogas.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 297), no componente curricular Ciências, dentre as competências esperadas para os estudantes do ensino fundamental, é necessário conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro. Segundo as habilidades esperadas para os anos finais do Ensino Fundamental, está (EF06CI10) enunciando para explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.

Os educadores e toda a instituição escolar, ao realizarem um trabalho pedagógico abordando essa temática através de uma metodologia apropriada, poderão contribuir para estimular as habilidades básicas necessárias dos estudantes, conhecimentos que vão além da questão estritamente vinculada às drogas, mas movem-se, pois, possibilitando compreender no que se refere a escolhas saudáveis e responsáveis em todos os aspectos da vida do jovem cidadão, reforçando, dessa maneira, o desenvolvimento da função social da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Em um ambiente escolar, todas as ações e práticas precisam ter intencionalidade pedagógica; necessitam ser ações conscientes nas relações individuais e coletivas, que busquem a produção do conhecimento. Ou seja, num contexto escolar, os professores, mas não só eles, e sim todos os envolvidos na produção coletiva do conhecimento, devem realizar um trabalho pedagógico, a partir do qual, declarem para o desenvolvimento da função social da escola. Função social essa, que vai além da preocupação de preparar o estudante para o mercado de trabalho, através da definição de currículo, estratégias ou

rotinas. Mas sim, que busca desenvolver um processo significativo, favorecendo para a formação de um cidadão crítico, com possibilidades de agir sobre o meio em que vive e construir ou reconstruir sua própria história.

Legitimando as afirmativas acima, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018, p. 23), traz alguns pressupostos do trabalho pedagógico, onde o primeiro princípio básico para o seu desenvolvimento é a “compreensão da globalidade do educando, enquanto ser que aprende, sonha e ousa, em busca de uma convivência social libertadora fundamentada na ética cidadã.”

Corroborando para a compreensão do que seja trabalho pedagógico, Fuentes e Ferreira (2017, p. 724), apresentam alguns pressupostos que o caracteriza:

[...] a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto, especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político.

Segundo os autores, essas quatro dimensões se articulam entre si, dando uma característica multidimensional ao trabalho pedagógico, indispensável para a realização da função social da escola. Ora, o trabalho pedagógico é consciente, busca a produção coletiva do conhecimento, é social por excelência, e é desenvolvido a partir da relação entre as esferas individuais e coletivas. “Superar possíveis dificuldades na articulação da multidimensionalidade, que garante à integralização de um trabalho pedagógico, implica também constituí-lo como práxis pedagógica” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 734).

Ademais, não podemos esquecer que o trabalho pedagógico se dá quando “na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialógicos e dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica” (Ferreira, 2018, p. 591). Aqui, reconhecemos a limitação desse estudo, quando delimitou uma análise documental ao PPP da escola fonte de pesquisa. Mas, entendendo que o PPP tenha sido um documento “planejado por sujeitos organizados em seus coletivos, a reunião de muitas práticas caracterizadas por serem intencionais, sistemáticas, políticas e, claro, pedagógicas, que, articuladas, fundem-se em práxis” (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 735).

Portanto, não se pode dissociar o planejamento da prática, claro, levando em

consideração o fazer e o refazer, a flexibilidade das ações programadas, que devem ter espaço garantido no próprio documento. Assim, entendemos que, ao analisarmos o PPP, poderemos ou deveríamos compreender também, a práxis pedagógica (ação-reflexão-ação), o que implicaria a integralização do trabalho pedagógico como unidade da teoria e da prática.

Assim sendo, levando em consideração o perfil da escola contexto de pesquisa e dos estudantes que a frequentam, é que tivemos a intenção de entender sua práxis pedagógica, analisando o PPP daquela instituição de ensino, para verificarmos se está sendo proposto um trabalho pedagógico multidimensional, e que bem defina a função social da escola; e se a função social da escola leva em consideração a realidade na qual ela e seu público alvo estão inseridos, pois, o “trabalho pedagógico exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Por isso, é práxis” (Ferreira, 2018, p. 606). Procuramos analisar também, especificamente, se está implícita nesses fatores, a necessária e adequada abordagem a prevenção às drogas, problemática tão presente naquela realidade social.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIRETRIZES PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS

O trabalho pedagógico, em momento algum, pode estar dissociado do planejamento. Com foco em sua característica multidimensional, o trabalho pedagógico deve buscar garantir, a partir do planejamento, que a escola desenvolva bem o seu papel social de colaborar para a garantia do exercício dos direitos sociais e individuais.

Como ponto de partida para essa discussão, citamos a própria Constituição da República Federativa do Brasil que, em seu Art. 210 afirma: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A definição de tais conteúdos e o refletir sobre todas as práticas que antecedem e sucedem sua aplicação na escola, devem fazer parte de um processo sistemático, analítico, crítico e coletivo da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um dos produtos do planejamento e que deve estar na base de atuação de toda e qualquer instituição de ensino, e que deve, segundo o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (2018, p. 23), conter

uma “proposta curricular contextualizada em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos educandos.

Para Vasconcellos (2000), o PPP “é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.”

O Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado pela instituição de ensino, reunindo as diretrizes para a escola segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996, compõe-se de diversos projetos a serem executados, atua no exercício do papel político exercido pela escola como agente social, junto as ações educacionais que tributam para o processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, se o PPP requer um planejamento participativo, se busca a definição de ação educativa a ser realizada, se busca intervenção e mudança de realidade, logo é social, histórico-ontológico, político e, por natureza, pedagógico. E, se construído coletivamente, o PPP envolve a todos no trabalho pedagógico consciente, organizando e sistematizando ações concretas na busca do desenvolvimento das funções institucional e social da escola.

Todo e qualquer trabalho requer planejamento para que as ações em seu desenvolvimento sejam mais efetivas e organizadas, com menos desprendimento de esforços desnecessários e, conseqüentemente, corrobora para um ambiente de trabalho mais agradável e produtivo. No contexto escolar não acontece diferente. Quando os professores se preocupam apenas em cumprir com o programa de conteúdos e a gestão volta todo o seu tempo para questões burocráticas, acaba por acontecer os tão conhecidos “incêndios”, que provocam desconforto e toma todo tempo dos envolvidos nos processos educacionais, gerando estresses no ambiente de trabalho. Corroborando com tal ideia, Vasconcellos (2000) afirma que “a função do projeto é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento”.

Além disso, é imprescindível que educadores e demais envolvidos no processo educacional tenham o real compromisso com o desenvolvimento de suas funções; tenham a consciência da importância das ações que desenvolvem no contexto escolar e seus reflexos nas vidas dos alunos. Dessa forma, não se pode “fazer por fazer”. O trabalho

pedagógico, desenvolvido em torno do PPP vem justamente evitar que tais profissionais se corrompam a uma postura mesquinha. O PPP, ao ser assumido por um grupo, como bem reforça Vasconcellos (2000), “é uma maneira de se enfrentar o processo de alienação, exigindo que as ações sejam intencionais”.

Sendo assim, nos perguntamos: quais as intenções do PPP da escola contexto de pesquisa? Ele é realmente um referencial para a realização do trabalho pedagógico e a comunidade escolar o reconhece como tal? Ele expressa o desejo e compromisso do grupo?

O Projeto Político Pedagógico, segundo afirma Vasconcellos (2000) “é composto, basicamente, de três grandes partes, articuladas entre si: Marco Referencial (O que queremos alcançar?); Diagnóstico (O que nos falta para ser o que desejamos?); e Programação (O que faremos concretamente para suprir tal falta?)”.

Outras questões vêm à tona: Qual a tomada de posição da escola contexto de pesquisa em relação à sua identidade? Quais seus compromissos e rumos? Quais seus elementos de fundamentação teórica?

O PPP da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, no Rio Grande do Norte, cita Vasconcellos (2002) como fundamentação teórica, e afirma, nas páginas 4 e 5, que o documento tem uma estrutura básica apresentada em três divisões: o marco situacional – uma espécie de diagnóstico da escola; o marco referencial ou conceitual – parte que esclarece suas concepções e os fundamentos teóricos metodológicos; e por último, porém não menos importante, o marco operacional – componente inquiridor da programação, ou seja, o desejo coletivamente construído.

Aqui encontra-se uma pequena diferença, entre o conteúdo apresentado no documento em relação ao exposto pelo autor em sua obra citada. Talvez apenas uma diferença de nomenclatura, mas que pode ter reflexos na compreensão dos conceitos. Como vimos, Vasconcellos (2000) afirma que o PPP é composto basicamente de três partes, a saber: marco referencial, diagnóstico e programação. O que já difere da afirmação contida no PPP da escola contexto de pesquisa. O marco referencial, esse sim, ainda segundo o autor, é composto por três grandes partes: marco situacional (onde estamos, como vemos a realidade), marco doutrinal ou filosófico (para onde queremos ir), marco operativo (que horizonte queremos para nossa ação). Essas três partes não estão

dissociadas, e sim, apresentam correspondências entre eles.

O PPP da instituição contexto de pesquisa, na página 11, traz uma reflexão sobre o objetivo da escola, reafirmando seu papel enquanto garantidor do processo de ensinar e aprender das crianças, adolescentes e adultos. Porém, afirma o documento, o papel da escola, atualmente, vai além disso, assumindo um papel significativo na formação do ser como cidadão, reforçando sua função social de formar o cidadão com possibilidades de (re) construir sua própria história, com identidade e cidadania, suscitando no fazer cotidiano escolar, os valores imperativos à formação humana. O documento se fundamenta em Freire (1977, p. 52), que esclarece: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A partir da página 25, o PPP em análise, ao listar o marco referencial ou conceitual, descreve desafio em delinear propostas exequíveis, que são eficazes caso tenham em seu alicerce a tríade: gestão democrática, conselho de escola e o próprio PPP.

O documento destaca o novo enfoque da gestão escolar, que passa a ser democrática, com participação direta da comunidade escolar. Fundamentando essa postura, o documento cita Luck (2000, p. 12), esclarecendo que gestão escolar:

“É uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda... O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade... Diante desse desafio, ganha corpo e importância a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem”.

Para essa nova prática democrática, é imprescindível que o gestor passe a reconhecer nos professores e demais funcionários, profissionais com os quais precisará construir pontes de diálogo e desenvolver práticas interativas e democráticas que conduza a uma nova gestão. Sendo que essa nova gestão se dará desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico por toda a comunidade escolar, passando pelos resultados de aprendizagem efetiva e significativa em sala de aula, e desencadeando na formação de um cidadão consciente e construtor de sua história.

O documento ainda cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996), que orienta que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, respeitando os princípios contidos no Art. 14 dessa mesma lei, a saber: I – participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O conselho escolar, por sua vez, apresenta-se como um mecanismo de participação ativa, onde “escola e comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira” (Brasil, 2004, p. 37). Segundo Almeida (2002, p. 20), o conselho escolar é:

(...) um colegiado formado por representantes de todos os segmentos das comunidades escolar e local, com objetivo de democratizar as relações de poder no interior das escolas. Por meio dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, tornando esse coletivo não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola.

A proposição da formação de um conselho escolar atuante, representativo de todos os segmentos e turnos da escola, proporcionará representatividade e desenvolverá um sentimento de pertença e, conseqüentemente, cuidado com a instituição de ensino e com sua práxis pedagógica.

Reforçando a importância do terceiro mecanismo da tríade apresentada, que é o próprio PPP, o documento em análise afirma que esse mecanismo “é um instrumento que busca organizar o trabalho pedagógico de forma a problematizar os conflitos e superar as relações de competitividade, corporativas e autoritárias”. Veiga (2000, p. 10) esclarece:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

Aqui, destacamos na afirmação de Veiga, algumas características do PPP, citadas durante todo esse trabalho de análise documental: a busca de um rumo, a intencionalidade da ação educativa, a construção coletiva, o foco na formação do cidadão participativo.

Portanto, fazendo jus ao próprio nome, um Projeto que realmente é Político e Pedagógico.

Como vimos, uma das três grandes partes que compõem a estrutura de um PPP, segundo Vasconcellos (2000), é a programação, que trata da proposta de ação; o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser. O autor discorre sobre a programação e a importância da previsão de conclusão; fala também como a definição de uma programação pode trazer clareza de caminhada em algumas situações específicas; coloca ainda a programação como um conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas.

Muitos PPPs acabam ficando com sua dinâmica descrita apenas no papel, justamente pela não aplicação da programação. Outros, ainda, nem trazem sequer em seu conteúdo essa indispensável parte da estrutura.

O PPP em análise cita, timidamente, a programação, na página 5, ao colocar o marco operacional como componente inquiridor da programação. Porém, em nenhum outro momento desse documento, expõe claramente a proposta de ação para se diminuir a distância entre o que a instituição é e o que efetivamente ela deveria ser.

CONTRIBUIÇÕES DO PROERD E A PREVENÇÃO ÀS DROGAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O PPP da escola contexto de pesquisa também traz fundamentação de sua ação pedagógica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Na página 39, ao citar os temas transversais, o documento expressa a importância em se abordar questões que vão além das áreas convencionais e reforça o comprometimento da comunidade escolar com os grandes temas definidos pelos PCN: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

A escola, segundo o próprio documento afirma (p. 32), é “um espaço, por excelência, de produção e socialização de saberes que auxiliam na formação da competência acadêmica, humana e na transformação da sociedade”. E como bem afirma Veiga (2000, p. 8), “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto

educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

Concordando com a afirmação acima, que coloca o estudante como base do trabalho pedagógico, também pelo fato de o tema gerador “Saúde”, apresentado pelos PCNs, estar diretamente ligado à questão da prevenção às drogas, e porque o PPP em análise citou o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) como possível colaborador do processo educativo (p. 33), sentimos a necessidade de trazer um breve esboço dessa ação social da Polícia Militar e como ela trabalha a prevenção às drogas nas escolas.

O PROERD chegou ao Rio Grande do Norte no ano de 1992. Porém, foi instituído oficialmente no âmbito da Polícia Militar do RN apenas em 2018, através do Decreto 28.639, de 21 de dezembro de 2018. Art. 1º - Fica instituído o Programa Educacional de Resistência às Drogas do Estado do Rio Grande do Norte (PROERD/RN), integrante da estrutura organizacional da Polícia Militar do estado do Rio Grande do Norte (PMRN); Art. 2º - O PROERD/RN é um programa social que envolve a Polícia Militar, a Escola e a Família, com a finalidade de desenvolver ações socioeducativas, preventivas e cooperativas, nas redes de ensino pública e escolas privadas do Estado do Rio Grande do Norte, objetivando conscientizar crianças e adolescentes sobre os efeitos nocivos do uso de drogas lícitas e ilícitas, bem como fortalecer o exercício da cidadania.

Diante da desafiadora realidade de ações de violência nas escolas, o PROERD oportuniza a redução de outros problemas locais afeitos à segurança pública, além de aproximar a polícia militar da escola e da comunidade, fortalecendo o papel constitucional de Polícia Preventiva, conforme artigo 144 da Constituição da República Federativa do Brasil: “A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos: ... V – policias militares e corpos de bombeiros militares”.

De acordo com o artigo 44 da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 4/2010, o projeto político-pedagógico deve contemplar atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental e prevenção do uso de drogas.

Portanto, percebemos fundamentada e favorável a presença da polícia militar nas escolas, pedagogicamente capacitada para desenvolver ações preventivas ao uso de drogas, de preservação da ordem pública e, principalmente, colaborando na formação de cidadãos críticos e capazes de atuar sobre a realidade em que vivem, (re) construindo suas histórias.

O PROERD tem suas ações e metodologia fortemente embasadas pelas Diretrizes Internacionais sobre a Prevenção do Uso de Drogas, documento desenvolvido pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), que auxilia no desenvolvimento de políticas de prevenção baseadas em princípios éticos e nas melhores evidências científicas, identificando os principais componentes e características de um sistema eficiente de prevenção às drogas.

O documento da UNODC (2014) traz pontos importantes a serem considerados para o bom desenvolvimento de um trabalho de prevenção voltado para a infância. Segundo este documento, nesta fase da vida:

[...] fatores como normas da comunidade, cultura escolar e qualidade da educação se tornam cada vez mais importantes para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional que seja seguro e saudável... capacitando a criança em idade escolar a lidar e se relacionar com escola e colegas... Entre os principais objetivos do desenvolvimento na infância está o controle de impulsos e autocontrole... habilidades de tomada de decisão e para resolver problemas... Filhos de famílias desestruturadas muitas vezes começam a se associar a pares com comportamentos problemáticos nesse momento, colocando-se, portanto, em maior risco de escolhas negativas de vida, incluindo abuso de drogas e envolvimento com atividades ilegais (UNODC, 2014, p. 19).

Assim, vale ressaltar que o PROERD desenvolve currículos específicos voltados para crianças desde a educação infantil, passando pelos anos iniciais do ensino fundamental e indo até o 7º ano. Atualmente, está em fase de estudos o currículo para o ensino médio.

A UNODC (2014, p. 20) também ressalta a importância em desenvolver um programa de habilidades parentais. E destaca: “uma forma de educação infantil, acolhedora, na qual os pais estabelecem regras para comportamentos aceitáveis, acompanhando de perto o tempo livre e os padrões de amizade, ajuda a criança a adquirir habilidades para tomar decisões.”

Em todos os currículos do PROERD, o aluno tem a possibilidade de desenvolver

atividades junto aos pais, seja nas conversas em família dos currículos da educação infantil e anos iniciais ou através do livreto do dever de casa no currículo do 7º ano. Em todas essas atividades, os pais são convidados a trabalhar juntos com seus filhos, realizando tarefas que reforçam e expandem o aprendizado de sala de aula.

No que diz respeito à pré-adolescência, a UNODC (2014, p. 24) afirma que é:

um momento em que as intervenções podem reforçar ou alterar as experiências anteriores... o desejo de assumir funções de adultos e de se tornar mais independente em uma circunstância em que mudanças significativas estão ocorrendo no cérebro do adolescente também cria um momento potencialmente propício para decisões mal tomadas e envolvimento em comportamentos potencialmente prejudiciais.

Para essa fase da vida, a UNODC (2014) indica uma formação sobre prevenção baseada em habilidades pessoais e sociais e em influência social. O PROERD, em seu currículo para adolescentes (7º ano) traz uma gama de atividades que trabalha justamente com os fatores citados pela UNODC (2014), que é o incentivo a habilidades de recusar substâncias e pressão dos colegas, habilidades que discutem as influências sociais, dentre outras.

Para aplicar tais atividades, o policial militar participa de um curso de formação, cujo objetivo é habilitá-lo para desenvolver as diversas atividades inerentes a um educador social, e que o prepara para atuar com crianças, adolescentes e toda comunidade, com objetivo de desenvolver uma rede de proteção para prevenir o uso indevido de drogas e fortalecer ações que disseminem a cultura de paz.

No que se refere à metodologia de ensino do PROERD, o curso do Proerd é ministrado por um policial militar fardado com o auxílio do(a) professor(a). As lições são desenvolvidas em sala de aula por um policial militar com o acompanhamento do(a) professor(a) de modo interdisciplinar. As lições são ministradas por meio de encenações teatrais e trabalhos em grupos para estudantes. Acontecem, ainda, as palestras para pais e professores.

O curso é conduzido a estudantes suscetíveis às pressões para experimentarem drogas ou agirem de modo violento. O conteúdo didático-pedagógico do programa é composto de conhecimentos que aportam conteúdos relativamente à segurança pessoal, maneiras de dizer não às ofertas de drogas, abuso e uso das drogas, autoestima, influência dos meios de comunicação (propaganda), alternativas para não usar drogas, pressão dos

companheiros, consequências do uso das drogas lícitas e ilícitas (sobretudo o álcool e o cigarro), princípios de cidadania, maneiras de tratar com as tensões do dia a dia e formas de evitar a violência.

Dessa maneira, segundo Henri Wallon (2007), a abordagem para este aspecto é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. Wallon (2007) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vivo e de seu meio.

As atividades pedagógicas e os objetos devem ser trabalhados de formas variadas. Sendo assim, os temas propostos pelo PROERD não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro (empatia). Essa relação ajuda a desenvolver o aluno em sintonia com o meio onde está inserido.

A metodologia utilizada é lúdica, de abordagem eclética. Os cursos são ministrados com aulas escalonadas e com base em alguns pensadores da educação socioemocional, construtivista, interacionista. Pensadores como: Daniel Goleman, Piaget, Vygostsky e Henri Wallon estão presentes fortemente no trabalho pedagógico dos instrutores.

A metodologia do PROERD é baseada, principalmente, nas habilidades socioemocionais, com fundamento em Daniel Goleman. Segundo ele, a inteligência emocional pode ser categorizada em cinco habilidades: Autoconhecimento Emocional, Controle Emocional, Automotivação, Reconhecimento de emoções em outras pessoas e Habilidade em relacionamentos interpessoais. Habilidades essas indispensáveis para uma tomada de decisão saudável, segura e responsável.

A UNESCO define os seguintes pilares fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Fundamentados nos quatro pilares da UNESCO para educação, o PROERD reforça a ideia de que podemos pensar em uma escola como espaço de interação e participação entre os segmentos da sociedade. Como nos afirma Freire (1992):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, para participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Nesse sentido, a Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte, se coloca à disposição da comunidade escolar para ser mais uma força colaborativa no trabalho pedagógico, entendendo que pode colaborar com a função social da escola, buscando sempre o respeito mútuo e a cidadania, ajudando a desenvolver habilidades que levem os alunos a serem construtores de novos horizontes, que possibilitem uma vida saudável, sem violência e sem uso e/ou abuso de drogas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos nesta seção os elementos da metodologia da pesquisa: fundamentos teórico-metodológicos; contexto e sujeitos de pesquisa; procedimentos e percurso metodológico e o tratamento das informações.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa, quanto à abordagem, é qualitativa; em relação à sua natureza, é básica; quanto aos objetivos, trata-se de um estudo descritivo; e quanto aos procedimentos, é um estudo bibliográfico e documental.

CONTEXTO DE PESQUISA

O estudo foi realizado a partir de documentos que tratam da legislação internacional, nacional e estadual, acerca do assunto pesquisado (revisão bibliográfica) e do PPP da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra/RN.

A Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra está localizada na Zona Oeste da capital do estado do Rio Grande do Norte, Natal, no bairro Planalto.

Criado em 1998, sob o manto da Lei nº 151, publicada no Diário Oficial do Estado, o Planalto é um dos bairros mais novos de Natal. Antes, esta região era constituída de

pequenas granjas, onde se praticavam atividades agropecuárias, fornecendo, deste modo, produtos para feiras e mercados da cidade.

A Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra foi criada através do decreto nº 5.277, de 15 de março de 1994, sancionado na administração do então prefeito Aldo Tinoco e publicado no Diário Oficial do município de Natal, em 16 de março de 1994. A escola passou a fazer parte da Rede Municipal do Natal e tem como órgão mantenedor a Secretaria Municipal de Educação do Natal.

O bairro onde está localizada a escola é considerado periférico, porém em expansão, tanto imobiliária quanto comercial, o que acarreta mudanças no perfil de seus moradores. Por ser um bairro muito populoso, já conta com alguns serviços públicos básicos. Todavia, os serviços ofertados não conseguem acompanhar o crescimento demográfico do bairro, ocasionando precariedade nos serviços públicos e na infraestrutura. Outro fator que se destaca enquanto fragilidade do bairro, é a má distribuição de renda. Tudo isso contribui para agravamento dos problemas sociais que, inevitavelmente, se refletem também dentro da escola e na vida de sua clientela, que é formada por filhos de beneficiários de programas sociais do governo, prestadores de serviço da construção civil, autônomos, dentre outros.

Colaborando para o enfrentamento dessa realidade, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte, Componente Curricular Ciências da Natureza (EFCNC8, p. 844) define uma das competências específicas:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Destacamos aqui a competência da ação resilientes que se busca desenvolver nos alunos frente à realidade exposta. Fundamentados nos conhecimentos das Ciências da Natureza e respeitando os demais fatores citados, o aluno deve ser impelido a agir pessoal e coletivamente na tomada de decisões responsável frente às questões que lhes forem postas, inclusive em relação a prevenção às drogas.

A escola é a maior do bairro e funciona nos três turnos, com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (matutino e vespertino), e com Educação de Jovens e Adultos

(noturno). Dispõe de 16 salas de aula; sala dos professores; salas de laboratório de informática; sala de recurso multifuncional; sala multimídia; biblioteca; secretaria; sala de coordenação pedagógica; despensa; dois almoxarifados; cozinha; banheiros; quadra poliesportiva coberta; refeitório; parque infantil; e mobília adequada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo é bibliográfico e documental, designado a uma descrição documental do Projeto Político Pedagógico (instrumento de pesquisa) da escola contexto de pesquisa. O resultado da revisão sistemática da literatura (pesquisa bibliográfica) constituiu as seções teóricas do estudo, as quais subsidiaram a revelação dos resultados da investigação.

A pesquisa bibliográfica é realizada com o objetivo de levantar um conhecimento disponível sobre teorias (gnosiologia), com a finalidade de analisar, produzir ou explicar um objeto a ser investigado. A pesquisa bibliográfica visa então, analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes objetivos (Chiara; Kaimen *et al.*, 2008).

Para a pesquisa bibliográfica, consideramos identificar nos artigos os objetos de estudo para a organização da matriz epistêmica nos utilizando de codificação: Art. 1; Art.2.

No tocante à pesquisa documental, Vasconcelos (2021) destaca que esse tipo de estudo é definido pelos seus procedimentos, pelo fato de uma pesquisa documental recorrer às fontes primárias para explicar determinada realidade ou revolucionar um problema.

As fontes documentais primárias são aquelas que não passaram por nenhum tipo de análise científica. E entre as fontes documentais não se encontram somente os textos escritos ou impressos, afirma a autora.

Segundo Vasconcelos (2021) a concepção atual de um documento inclui todo o tipo de fonte de informações ou esclarecimentos que elucidem questões propostas pelo pesquisador. Desse modo, a autora expressa que filmes, vídeos; fotografias, pôsteres, pinturas, tapeçarias; cartas, jornais, revistas; relatórios oficiais e comunicados também são exemplos de documentos configurados como fontes primárias e que podem ser a base

de uma pesquisa documental.

Para que pudéssemos entrar no contexto de pesquisa, cujo objetivo foi o de buscar a autorização da instituição para termos acesso ao seu Projeto Político Pedagógico, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com o objetivo de garantir a coerência na pesquisa, organizamos planos de investigação para os instrumentos de pesquisa, ou seja, quadros de coerência da pesquisa, conforme Quadros 1 e 2.

Nesses planos evidenciamos as categorias de análise que foram previamente estabelecidas.

Quadro 1. Plano para pesquisa bibliográfica

Objetivo específico	Categorias de análise
Realizar a revisão sistemática da literatura sobre a teoria do conhecimento que embasará a pesquisa.	O trabalho pedagógico e a função social da escola. Concepções de Projeto Político Pedagógico.

Fonte: o autor, 2023.

Quadro 2. Plano para pesquisa documental

Objetivo específico	Categorias de análise
Caracterizar a escola contexto de pesquisa.	Caracterização da escola.
Revelar o perfil dos estudantes que estudam na escola.	O perfil dos estudantes.
Conhecer o PPP da escola contexto de pesquisa.	Organização do trabalho pedagógico da escola. Diretrizes que orientam a escola, com foco nas orientações em relação à prevenção às drogas. Contribuições do PROERD nas orientações da escola em relação ao uso de drogas.

Fonte: o autor, 2023.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Considerando o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, trilhamos um caminho em duas etapas, o qual o apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3. Percurso metodológico da pesquisa bibliográfica

Etapas	Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados
Primeira etapa	Mapear artigos científicos em relação à fundamentação teórica que constituiu a matriz epistêmica da pesquisa (realização revisão sistemática da literatura).	Artigos científicos do Google Acadêmico e livros eletrônicos.
Segunda etapa	Descrever teoricamente os resultados encontrados nos artigos científicos.	

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

No que se refere à pesquisa documental, o caminho que trilhamos na metodologia ocorreu em três etapas, conforme o Quadro 4.

Quadro 4. Percurso metodológico da pesquisa documental

Etapas	Procedimentos
1ª etapa	Pré- análise: definição dos objetivos específicos.
2ª etapa	Organização do texto (PPP da escola); Estabelecimento das categorias; Elaboração das fichas documentais;
3ª etapa	Tratamento dos dados; Confirmação ou refutação da hipótese estabelecida.

Fonte: o autor, 2023.

Na etapa de pré-análise definimos os objetivos em articulação com o problema de pesquisa, conforme apresentados nos quadros de coerência na subseção dos procedimentos da pesquisa.

Antes da leitura do PPP da escola, estabelecemos as categorias de análise, constituindo-se como uma análise de conteúdo fechada, respeitando-se as ideias de Laurence Bardin (2016). Esta consiste, segundo a autora, em determinar as categorias a serem identificadas e analisadas antes da análise, sem buscar outras neste momento de leitura. A medida em que encontrávamos tais categorias, as organizávamos em fichas documentais para posterior análise.

Durante o processo de leitura, confirmamos e refutamos hipóteses estabelecidas, informações explicitadas nos resultados e discussões.

TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

As informações obtidas a partir dos instrumentos de pesquisa, foram organizados em quadros. A análise do conteúdo foi realizada considerando as ideias de Laurence Bardin (2016) e de Laille e Dionne (1999) considerando a hipótese: O PPP da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra/RN, apresenta orientações didático-pedagógicas para incluir no planejamento dos professores, em especial, dos anos finais do ensino fundamental, em Ciências o tema “Prevenção contra drogas.”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar o PPP da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra, não conseguimos identificar neste documento ações concretas, linhas de ação e as atividades para atender às necessidades expressas no diagnóstico. Os projetos apresentados na página 18 do documento não citam qualquer panorama sobre as drogas. Na página 29, que trata dos eixos norteadores, definições fundamentais para que a escola e os professores possam organizar o trabalho pedagógico e as suas aulas, não se revela alusão a essa temática.

Na página 33, o documento menciona o PROERD como programa que se refere ao aspecto drogas. Em alguns pontos ressalta a importância da família, contudo não estabelece orientação para abordar o objeto de conhecimento drogas.

No momento em que analisamos a estrutura curricular, verificamos o quanto não se explicita o tema nem na seção referente ao componente curricular de Ciências da Natureza.

No que se refere a trazer questões relacionadas à programação, no capítulo 3, página 41, que trata sobre o marco operacional, verifica-se que o documento apenas afirmou que a abrangência da programação ocorreu no triênio 2019-2021, sem efetivamente apresentá-la. Informa também que apresentaria um quadro de planejamento das ações pedagógicas para 2020. No entanto, mais uma vez, esse quadro não foi efetivamente exposto.

Desse modo, não conseguimos identificar no PPP em análise as ações concretas, as linhas de ação e nem as atividades para atender às necessidades expressas no diagnóstico.

Em relação à confirmação ou refutação da hipótese estabelecida: o PPP da Escola Municipal Estudante Emmanuel Bezerra/RN, não apresenta orientações didático-pedagógicas para incluir no planejamento dos professores, em especial dos anos finais do ensino fundamental, em Ciências, o tema “prevenção contra drogas”, foi confirmada parcialmente, pois se apresenta de forma tímida.

O PPP apresentou-se favorável no que se refere a considerar em relação à prevenção e uso de drogas atuação colaborativa junto ao PROERD. Consideramos que,

na sua atualização, deva ser pensada a adoção de instrumentos de ação preventiva conforme a realidade escolar e interesses dos estudantes. O curso PROERD reforça a necessidade oportuna no que se refere à prevenção do uso de drogas pela orientação e conscientização dos seus efeitos junto aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inerente à escola, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), em sua elaboração e prática diária, deve ponderar a realidade institucional e coletiva, pormenorizando as necessidades da instituição em diálogo com os assuntos sociais. Neste artigo, apresentamos, pela pesquisa bibliográfica e documental de uma escola da rede pública municipal de ensino do município de Natal, e verificamos como o projeto político pedagógico dela orienta o trabalho pedagógico em relação as drogas.

Expressamos aqui a importância de darmos continuidade a este estudo posteriormente, com o intuito de conhecer o que pensam os estudantes sobre o PROERD, como curso, suas expectativas e situações vivenciadas nesse processo formativo, tendo em vista que não foi possível nesta escrita, pela limitação de tempo, para o detalhamento dessa e de outras questões.

Quais potencialidades e limitações da sua pesquisa? Qual relevância e contribuições da sua pesquisa para a sociedade, em especial para o campo educacional?

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

BRASIL, MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília (DF), 2018.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?** Educação & Realidade, Porto Alegre, 2018.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares Ferreira. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental** (recurso eletrônico) / Secretaria da Educação e da Cultura. Dados eletrônicos. - Natal: offset, 2018.

SHOR, Ira / FREIRE. Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor;** tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

UNODC, Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. **Diretrizes Internacionais sobre a Prevenção ao Uso de Drogas.** 2014. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_drugs/Publicacoes/Prevention_Standards_portugues-_Arquivo_Final.pdf

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização,** 7ª ed. – São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, Isabela. **Pesquisa documental: conheça a definição e os procedimentos.** Disponível em: <https://www.tuacarreira.com/pesquisa-documental/>. Acesso em 14.06.2023.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança São Paulo:** Martins Fontes, 2007.

**PROGRAMA ESTADUAL DE TRANSPORTE ESCOLAR DO RIO GRANDE
DO NORTE – RN: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA 5ª
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – DIREC**

Fábio Gomes Da Silva
Lidemberg Rocha De Oliveira

O presente estudo versa sobre uma análise reflexiva acerca do Programa Estadual de Transporte Escolar do Rio Grande do Norte (PETERN) na 5ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), trazendo uma discussão acerca da importância desse programa quanto ao acesso e permanência dos estudantes na escola.

Essa proposta de estudo surge de uma inquietação profissional, na condição de supervisor de assessoria em transporte escolar na 5ª DIREC, que me perpassava acerca da análise dos impactos e da necessidade de aprofundamento quanto à discussão sobre o transporte escolar no contexto da 5ª DIREC. Então, a partir da minha percepção como profissional do setor administrativo da DIREC, este trabalho se justifica pela ausência de estudos sobre o transporte escolar, sobretudo o PETERN. Os poucos documentos¹⁷ encontrados com informações sobre a execução do PETERN se restringem a conteúdos técnicos e operacionais presentes apenas no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, sem análise crítica/reflexiva do funcionamento do programa.

Diante dessa inquietação, a pesquisa traz o seguinte problema de pesquisa: de que forma o transporte escolar ofertado pelo PETERN colabora para o acesso e permanência dos estudantes atendidos pela 5ª DIREC?

Mediante essa questão, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de discutir o Programa Estadual de Transporte Escolar (PETERN), fazendo destaque à importância dele quanto ao acesso e permanência dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, especificamente os da 5ª Diretoria Regional de Ensino (DIREC). Trata-se de um estudo reconhecido como qualitativo e quantitativo, baseado em procedimentos de estudo bibliográfico e exploratório. Quanto à bibliografia, a pesquisa se ancora em literatura que versa sobre o funcionamento do transporte escolar como política pública (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012) e do transporte escolar no Rio Grande do Norte (Rio Grande Do

¹⁷ Essa constatação se deu através de busca em bancos de dados da SCIELO, Capes, Banco de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a busca online do Google Acadêmico.

Norte, 2021).

Este estudo explora dados do SIGEduc referentes ao quantitativo de matrículas dos estudantes nos meios rural e urbano, de um período compreendido entre os anos de 2022 e de 2023, dos quais podemos inferir como o PETERN atua quanto o acesso e permanência dos estudantes nas escolas.

Desse modo, o presente artigo se organiza da seguinte forma: nesta introdução e mais quatro seções: a) na segunda seção, apresentamos documentos oficiais que dão sustentação para a criação do PETERN, dos quais apontam o transporte escolar como um mecanismo para garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola; b) na terceira seção, discutimos os princípios da gestão pública no contexto da operacionalização do PETERN na 5ª DIREC; c) na quarta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, os dados quantitativos e suas respectivas análises; e por fim, d) concluímos o estudo, na última seção, apontando as limitações e possibilidades para futuras pesquisas.

DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO PETERN

Nesta seção, apresentamos documentos oficiais que dão sustentação para a criação do PETERN, dos quais apontam o transporte escolar como um mecanismo para garantia do acesso e permanência dos estudantes na escola.

As políticas públicas direcionadas à área da educação de crianças e adolescentes vão adquirir contornos específicos à medida em que eles se tornam sujeitos de direitos, mediante a conjuntura marcada pelo processo de democratização do Brasil. Com isso, o cenário da democracia trouxe avanços importantes para a educação brasileira, sob os marcos legais da Constituição Federal de 1988 (CF88), conhecida como a Constituição Cidadã, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de nº 8.069/1990 (ECA90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394/1996 (LDB96).

De acordo com a CF88 e com a LDB96, a educação é direito de todos os estudantes e dever do Estado ao propor uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade. Além de situar a educação como um direito, esses documentos já indicam mecanismos para a sua garantia, ao direcionar à elaboração de ações para que todos os estudantes tenham possibilidade de frequentar a escola. Dessa forma, o inciso VI do Art.

208 da CF88 nos diz que a educação será mantida diante à garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988, Art. 208).

Em relação ao transporte escolar, fazemos destaque a outros documentos legais em que ele é situado: o ECA, no artigo 54 e inciso VII, prevê que é dever do Estado assegurar “atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (Brasil, 1990); a LDB, no seu Art. 10, inciso VII, dispõe que o Estado tem a função de “assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual” (Brasil, 1996).

Dentro dessa perspectiva, o transporte escolar se situa como uma das estratégias a ser utilizada para que a escola, como instituição social, cumpra o seu papel de promover a educação e cidadania dos estudantes, além de preparação técnica e prática para o mercado do trabalho. E, no contexto da importância do transporte escolar para os estudantes, o estado do Rio Grande do Norte cria o Programa Estadual de Transporte Escolar do Rio Grande do Norte – PETERN, com o objetivo de garantir a oferta de transporte a alunos da Educação Básica da rede pública de ensino que residem em área rural.

Nesse sentido, o PETERN foi instituído pelo Decreto Estadual nº 21.495 de 29 de dezembro de 2009 e teve alterações pelo Decreto nº 24.348, de 02 de maio de 2014 e pelo Decreto nº 26.550, de 27 de dezembro de 2016, que constam na Portaria SEI de nº 070/2017-GS/SEEC (Rio Grande Do Norte, 2017). Esse programa tem base na Lei Federal de nº 10.880, de 09 de junho de 2004, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e fundamenta outras ações, a exemplo do Programa Caminho da Escola (PCE)¹⁸.

O Programa Caminho na Escola foi criado como uma ação que integra diferentes instituições públicas e privadas. Dessa forma, ele age de forma conjunta para tentar solucionar os problemas de inclusão social e do transporte escolar rural em meio às complexas condições de operacionalização do transporte no interior do país. Assim, o

18 O PCE foi criado por Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, Resolução/FNDE/CD/nº 03, de 28 de março de 2007 e, posteriormente, disciplinado pelo Decreto da Presidência da República nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009.

PETERN tem, tanto na sua origem como em seu arcabouço, a fundamentação legal a partir de várias políticas educacionais.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), tanto o PCE, que tem como propósito subsidiar linhas de créditos para a aquisição de transporte escolar pelos estados e municípios, quanto o PNATE, que objetiva operacionalizar o traslado dos estudantes às escolas, são programas que possibilitam que os estudantes acessem e permaneçam na escola.

Dentro desse contexto, o PETERN tem como objetivo garantir o acesso dos estudantes à escola, a partir do transporte de estudantes da rede estadual de ensino, garantindo o acesso e permanência deles nos estabelecimentos de Educação Básica da Rede Pública Estadual. Tendo em vista que esse programa é orçado em caráter suplementar, com a finalidade de diminuir os índices de repetências e de evasão escolar, ele é composto pelos seguintes recursos financeiros:

I. Recursos financeiros consignados no Orçamento Estadual, especificamente para a manutenção do transporte escolar aos alunos da rede pública estadual de ensino, e

II. Recursos da Cota parte do Estado do Rio Grande do Norte, que será transferido pelo FNDE, diretamente aos Municípios, com expressa autorização do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, por meio do Programa Nacional do Transporte Escolar/PNATE, em conformidade com a Resolução nº 05/2015, de 28 de maio de 2015.

III. Recursos Financeiros provenientes de repasse por Convênio entre o FNDE e o Estado do Rio Grande do Norte, através da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura” (Rio Grande Do Norte, 2017).

O Art. 2º dessa mesma portaria, a Portaria nº 070/2017 – GS/ SEEC/RN, preconiza que os valores da transferência desses recursos financeiros para os municípios serão feitos sem a necessidade de ajuste, acordo, contrato ou qualquer instrumento do tipo:

A transferência de recursos financeiros aos Municípios à conta do Programa Estadual de Transporte Escolar do Rio Grande do Norte – PETERN, condicionada à efetiva arrecadação, será feita automaticamente, sem necessidade de ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósito em conta corrente [...] (Rio Grande Do Norte, 2017).

Os valores serão repassados em cinco parcelas, nos meses de fevereiro, abril,

junho, agosto e outubro do ano em curso. Contudo, os valores podem ser alterados a qualquer momento, dependendo do número de estudantes, da rota ou dos dias acrescidos ao calendário letivo (mas sempre totalizando os 200 dias letivos).

De acordo com o documento, no §2º do Art. 4º, se houver qualquer alteração no calendário escolar estadual, o transporte escolar será mantido, sem qualquer prejuízo da ausência do transporte para o acesso dos estudantes à escola: “havendo alteração no calendário escolar estadual, a SEEC comunicará à Prefeitura Municipal, que deverá dar continuidade ao transporte escolar [...]” (Rio Grande Do Norte, 2017).

Vale destacar que o PETERN também se ancora em outras ações, que são necessárias para o seu desenvolvimento. Em 2023, o governo do Estado do RN realizou a aquisição de 86 novos ônibus, representando um investimento de R\$ 29,4 milhões. Destes 86 novos veículos, 46 ônibus fazem parte do “Programa Nova Escola Potiguar” (PNEP) e 40 ônibus foram advindos de emendas parlamentares, através da negociação com a bancada parlamentar federal. Com a entrega de 46 ônibus em novembro de 2022 e em fevereiro de 2023 de mais 21 novos ônibus, gerou-se um benefício direto de mais de 57 mil estudantes atendidos, tendo assim o acesso e a permanência à escola garantida. Com isso, o Governo estadual totaliza 372 ônibus, possibilitando o acesso dos estudantes à escola, sobretudo àqueles com locomoção reduzida e àqueles que residem no meio rural.

Assim sendo, é notório que é um programa imprescindível para o cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, haja vista que ele funciona como um intermédio para o direito público subjetivo da educação. Em suma, ele funciona como uma ponte para que os estudantes tenham acesso à educação no Brasil, na qual historicamente serviu para atender prioritariamente às classes burguesas.

O PETERN: DA GESTÃO PÚBLICA À GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS NA 5ª DIREC

Nesta seção, fazemos uma discussão teórica e crítica sobre os princípios da administração pública, sob a ótica de Matias-Pereira (2009), e a relação de tais princípios com a parceria entre o público e o privado, exemplificando a forma como o PETERN é gerido na 5ª DIREC. Ademais, também será discutida a forma de controle interno do referido programa, realizado pela própria diretoria regional.

De acordo com Matias-Pereira (2009, p. 111), várias transformações sociais e econômicas mudaram o cenário da conjuntura atual, influenciando a forma pela qual a gestão pública é entendida nos órgãos públicos no Brasil. Tais mudanças mencionadas pelos autores citados referem-se à recente crise econômica e financeira atual, que gerou a crise do *Welfare State* nos países desenvolvidos, crise do desenvolvimentismo nos países periféricos e esgotamento do modelo econômico de fiscalização, político, administrativo, insuficiência de governabilidade.

Essas transformações socioeconômicas acabaram por desencadear soluções para um melhor desempenho do Estado, gerando em consequência disso a adoção da nova gestão pública, ora pautada na junção de elementos corporativos e públicos.

Antigamente, a questão do transporte escolar, no Estado do Rio Grande do Norte era gerido pelo próprio governo do estado, através da Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Assim, as empresas de ônibus passavam por licitação. As mesmas tinham que se adequar a todas as regras impostas pelo governo, para que assim pudessem concorrer a tal licitação e poder transportar os alunos da rede estadual nos municípios circunscritos à 5ª Diretoria Regional de Educação e Cultura.

Os pagamentos feitos à empresa vencedora da licitação eram efetivados pelo próprio governo, sem que necessitasse repassar para os municípios, como é feito atualmente. Contudo, sem a parceria que hoje existe, os valores eram muito expressivos, causando, muitas vezes, desfalques no erário, acontecendo muitas vezes a paralisação da empresa, no fornecimento do serviço por falta de pagamento dos valores à empresa licitada. Assim, foi pensada a parceria entre Estado e Municípios, cuja responsabilidade financeira é dividida. Aos Municípios fica a responsabilidade de controlar a gestão dos transportes; às DIREC, fica a responsabilidade de elaborar documentos, que vão contribuir para a prestação de contas das prefeituras junto ao Governo do Estado.

Dentro desse contexto, Matias-Pereira (2009, p. 111) afirma que o Estado funciona como o principal ente de apoio do mercado, funcionando de forma inteligente-mediador-indutor, que preza pela eficiência, eficácia e efetividade, sendo capaz também de promover a criação do valor público, de gerir o capital social, engajamento cívico, coordenação de atores públicos e privados, inclusão social e compartilhamento de responsabilidades.

Outrossim, Matias-Pereira (2009, p. 111) aponta que a governança pública e corporativa apresenta algumas semelhanças, apesar do privado possuir focos específicos. Tais semelhanças são apontadas como transparência, equidade, cumprimento das leis, prestação de contas e conduta ética. Nisso, esses autores apontam que nas últimas décadas no Brasil, o Estado tem uma estreita relação com o mercado, com o setor privado e com o terceiro setor, acarretando assim uma mudança significativa na forma de governança pública.

A Gestão pública foi fortemente influenciada pelo movimento da *New Public Management* (NPM), que tinha por objetivo fortalecer a transferência dos conhecimentos gerenciais do setor privado para o público. Assim, a nova gestão pública no Brasil passa a ser mediada pelo poder e pela ação do setor privado e das organizações do terceiro setor, tendo por base um sistema de governança inovador à gestão pública.

Nesse sentido, é possível relacionar a forma como o PETERN é gerido no Rio Grande do Norte, pois ela traz elementos da nova gestão pública, na medida em que no programa há a observação dos aspectos de engajamento cívico, coordenação de atores públicos e privados, inclusão social e compartilhamento de responsabilidades em todas as etapas do programa, desde a escolha dos parceiros, instituições e entes conveniados. Para além disso, pode-se refletir que o Estado passa a estabelecer parcerias com o setor privado, através dos convênios e contratação de empresas terceirizadas para a execução e desenvolvimento do programa.

Reconhecido isso, é necessário que o PETERN, dentro da lógica de uma política educacional, seja encarado com mais clareza, prioridade e parceira entre os municípios e governo estadual. Dentro da DIREC, é importante ter o controle interno das ações.

Quando bem estruturado, o controle interno serve como mecanismo capaz de garantir boas práticas de gestão, preservação do patrimônio e aplicação de recursos públicos de forma eficaz, eficiente e com maior economicidade. Trata-se de uma forma de controle em que a própria administração pública exerce o poder de fiscalização e revisão sobre seus atos e conduta de seus agentes. Tem como objetivo fazer o gestor atuar de acordo com os princípios norteadores da administração pública a fim de atender aos interesses da coletividade.

Ainda em 1922, com a publicação do Regulamento da Contabilidade Pública, é

possível perceber a preocupação com o controle no setor público. No entanto, segundo Silva (2004, p. 208 *apud* Lima, 2012, p. 17) “naquela época o controle interno atuava examinando e validando as informações sob os aspectos da legalidade e da formalidade”. Sua preocupação era no sentido de atender aos órgãos de fiscalização externa e não à avaliação da forma como os administradores atuavam na prestação dos serviços do setor público públicos

De acordo com o Tribunal de Contas do Paraná (2017, p. 11), quando o ato é submetido previamente à análise do órgão de controle, esse último é considerado prévio. O controle concomitante corresponde à verificação do ato simultaneamente a sua execução. Já o controle a *posteriori* é aquele que se efetiva após a ocorrência do fato com fins de verificar falhas ou irregularidades.

Dentro dessa perspectiva, o controle interno do PETERN é realizado pela própria 5º DIREC, que é a ponte entre os municípios e a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN). Assim sendo, o controle interno é realizado no início, meio e fim do processo, à medida em que a liberação de cada parcela, referente ao recurso financeiro, é repassada do Estado para os municípios na ocasião da entrega do Termo de Cumprimento de Objetivos. Dessa forma, são quatro parcelas a serem repassadas do recurso do PETERN para cada município da 5ª DIREC, conforme o fluxograma abaixo:

Figura 1: Fluxograma do Controle Interno do PETERN na 5ª DIREC



Fonte: dados do autor.

Por fim, esse controle se faz necessário, por parte da 5ª DIREC, para que o processo esteja em constante evolução, no tocante à fluidez do trâmite da documentação, para que assim não haja atrasos nos repasses financeiros às prefeituras, pela Secretaria de Estado, da Educação e Cultura/SEEC, culminando, muitas vezes na falta do envio dos ônibus para o tráfego dos alunos.

O PETERN NA 5ª DIREC: ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA ESCOLA

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para este estudo, analisamos dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc). Esses dados são referentes à localização das escolas (meio urbano e rural), ofertas educacionais e quantitativo de matrículas, dos quais são basilares para discutirmos o PETERN como um programa de relevante importância para o estado do Rio Grande do Norte.

Este trabalho é de natureza qualitativa e quantitativa e nele buscamos articular essas duas abordagens, conforme Souza e Kerbauy (2017), como foco na superação da dicotomia entre elas, porque o problema e os dados aqui apresentados têm caráter multidimensional, por isso a necessidade de abordá-las conjuntamente. A pesquisa incorpora elementos de ambas as abordagens, utilizando-se do desenho exploratório, no qual um conjunto de dados quantitativos ajudam à análise dos dados qualitativos e vice-versa.

Ressaltamos que a análise qualitativa tem relação com a minha experiência como técnico administrativo da 5ª DIREC, o que possibilita ter conhecimentos práticos acerca da rotina de trabalho do PETERN, mas conforme Velho (1999), nos colocamos no lugar de pesquisador, de estudante de pós-graduação, que necessita manter uma distância mínima, psicológica e social, para garantir condições de objetividade do objeto estudado, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar as análises.

Assim a partir dos dados coletados e da literatura sobre a temática do transporte escolar, a pesquisa traz uma análise sobre o indicador de impacto (quantitativo de estudantes matriculados em meio urbano e rural), destacando a importância do PETERN na 5ª DIREC.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciarmos as análises, consideramos necessário apresentar dados referentes às escolas da 5ª DIREC, que justificam a atuação do PETERN nos municípios dessa regional de ensino. Utilizamos como parâmetro o indicador de matrícula para, assim,

avaliarmos o impacto desse programa nos municípios circunscritos na 5ª DIREC.

Recorremos ao SIGEduc para construir esses dados. Primeiro, ao reconhecermos os municípios e escolas que fazem parte da 5ª DIREC, fizemos o levantamento sobre a localização das escolas (meio rural ou urbano), as ofertas de ensino dessas escolas e o quantitativo de estudantes matriculados.

A seguir, apresentamos as escolas da 5ª diretoria regional e seus respectivos municípios, assim como a localização dessas escolas:

Quadro 1 – Quantidade de escolas, por município, em meio rural e urbano da 5ª DIREC

MUNICÍPIO	Nº ESCOLAS	NOME DA ESCOLA	OFERTA	MEIO RURAL	MEIO URBANO
Ceará-Mirim	11	Escola Estadual Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco	Ensino Médio, Fundamental II – EJA e PROJOVEM	x	
		Escola Estadual Augusto Xavier de Góis	Ensino Fundamental II, Médio Integral e Regular	x	
		CEEP Ruy Antunes Pereira	Educação Profissional Médio e Integral		x
		Escola Estadual Barão de Ceará-mirim	Ensino Fundamental - Integral		x
		Escola Estadual Eneas Cavalcanti	Ensino Fundamental I, II e EJA		x
		Escola Estadual Imaculada Conceição	Ensino Fundamental I		X
		Escola Estadual Interventor Ubaldo Bezerra de Melo	Ensino Médio Regular		X
		Escola Estadual Monsenhor Celso Cicco	Ensino Fundamental II		x
		Escola Estadual Prof. Edgar Barbosa	Ensino Médio Regular		x
		Escola Estadual Prof. Otto de Brito Guerra	Ensino Médio Regular e EJA, Ensino Fundamental I		x
		Escola Estadual General João Varela	Ensino Fundamental I		x
Touros	03	Escola Estadual Tabelaio Júlio Maria	Ensino Fundamental II e Ensino Médio		x
		Escola Estadual Isabel Barbosa Vieira	Ensino Médio Integral		x
		Escola estadual Cel. Antônio do Lago	Ensino Médio, EJA e Ensino Fundamental I		x

Taipu	03	Escola Estadual Adão Marcelo da Rocha	Ensino Médio Regular		x
		Escola Estadual Joaquim Nabuco	Ensino Fundamental II		x
		Escola Estadual Clotilde de Moura Lima	Ensino Fundamental I		x
Pureza	02	Escola Estadual Henrique Eufrásio de Santana	Ensino Médio Regular		x
		Escola Estadual Maria Antônia	Ensino Fundamental I e II		x
Rio do Fogo	02	Escola Estadual Dom Eugênio Sales	Ensino Médio Regular		x
		Escola Estadual Gov. Lavoisier Maia Sobrinho	Ensino Médio Regular		x
Maxaranguape	01	Escola Estadual Stoessel de Brito	Ensino Médio Regular	x	
São Miguel do Gostoso	01	Escola Estadual Olímpia Teixeira	Ensino Médio Regular		x
Total				03	20

Fonte: SIGEduc (2023)

Pelo exposto, há 03 (três) escolas que se situam no meio rural, correspondendo a 13% do total das escolas, e 20 (vinte) escolas no meio urbano, num total de 87% das escolas da 5ª DIREC.

Nos municípios de Touros, Taipu, Pureza, Rio do Fogo e São Miguel do Gostoso, observamos que 100% das escolas estão situadas no meio urbano dos municípios. Nesses municípios, prioritariamente, a atuação do PETERN é fundamental para que os estudantes do meio rural tenham acesso às escolas.

Somente os municípios de Ceará-Mirim e Maxaranguape apresentam uma distribuição diferente: no primeiro, há 02 (duas) escolas no meio rural e 09 (nove) escolas no meio urbano, no segundo há apenas 01 (uma) escola no meio rural. De forma mais específica, as escolas do meio rural de Ceará-Mirim/RN estão localizadas nos seguintes distritos: a Escola Estadual Professora Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, localizada no Assentamento Rosário, que foi construída em uma região estratégica para contemplar estudantes do vale de Maxaranguape/RN (Assentamentos Nova Vida, Vale Ver e a comunidade de Dom Marcolino Dantas) e estudantes do município de Rio do Fogo (Comunidade de Torres); e a Escola Estadual Augusto Xavier de Góis, localizada na Praia de Muriú, litoral do município de Ceará-Mirim, que atende estudantes da região litorânea. Já a Escola Estadual Stoessel de Brito, apesar de estar circunscrita no meio urbano, ela é considerada rural, por atender em sua maioria estudantes da zona rural.

Mesmo assim, as ações do PETERN fazem-se relevantes para os dois municípios, porque é observado o movimento dos estudantes do meio rural para o urbano, assim como um movimento interno dentro do próprio meio rural (rural para o rural) nos casos em que os estudantes residem em distritos/ comunidades. Cabe destacar que essas três escolas situadas no meio rural cumprem um papel importante para o combate das desigualdades sociais existentes nos espaços do município, uma vez que aproxima a escola da realidade dos estudantes, evitando que eles realizem deslocamentos mais longos.

Vale destacar também que do quantitativo dessas escolas, 08 delas ofertam apenas o Ensino Fundamental, 05 escolas ofertam o Ensino Fundamental e Médio e 10 escolas apenas o Ensino Médio, considerando as suas modalidades. De acordo com esses dados, verifica-se que, do total de escolas sob a dominialidade da 5ª DIREC, a maioria delas oferta o Ensino Médio, sendo elas situadas no meio urbano dos municípios.

Então, reconhecendo a oferta reduzida do Ensino Médio nos meios rurais dos municípios, os estudantes necessitam migrar cotidianamente do meio rural para o meio urbano com a finalidade de terem acesso à escola, sobretudo quando fazemos referência ao Ensino Médio. Nesse sentido, o PETERN torna-se fundamental para a garantia da educação dos estudantes.

Cabe destacar também que a migração dos estudantes que cursam o Ensino Fundamental é menor, porque os sistemas municipais ofertam essa etapa de ensino nas comunidades e/ou distritos dos meios rurais. Mesmo assim, esse movimento migratório também ocorre no contexto do Ensino Fundamental, uma vez que se observa o fluxo de estudantes, do meio rural para o urbano, no que diz respeito a esse nível de ensino.

Essa mobilização dos estudantes, do meio rural para o meio urbano, na busca de acessarem à escola, é verificada pelo quantitativo de matrícula das escolas da 5ª DIREC. Sobre essa questão, apresentamos a seguir o quantitativo de matrículas desses municípios, estabelecendo uma correlação com as ações do PETERN. Os dados quantitativos foram extraídos do Sistema de Monitoramento de Ensino (SIGEduc), fazendo referência de um marco temporal compreendido de 2018 a 2013.

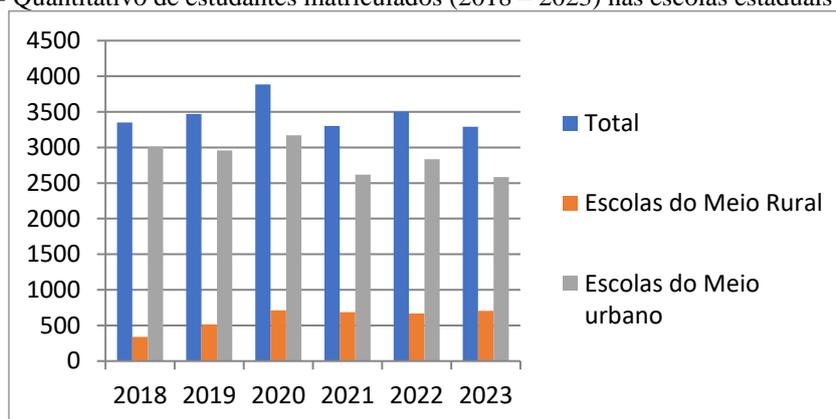
Nas escolas estaduais da 5ª DIREC, em 2018, identificamos um total de 3.349 estudantes matriculados, dos quais 338 são estudantes matriculados em meio rural e 3.011 estudantes em meio urbano. Em 2019, constatou-se 3.471 estudantes matriculados, dos

quais 514 estavam em escolas de meio rural e 2.957 estudantes em escolas do meio urbano.

Em 2020 e 2021, recorte temporal marcado pela pandemia da Covid 19¹⁹, mesmo reconhecendo que os estudantes não se locomoveram para as escolas, apresentamos o quantitativo de matrículas para melhor ilustrar o fluxo de matrícula: no primeiro ano, dos 3.884 estudantes matriculados, 712 representam o quantitativo do meio rural e 3.172 do meio urbano; no segundo ano, 2021, do total de 3.302 estudantes matriculados, 685 estavam inscritos em estabelecimentos de ensino do meio rural e 2.617 do meio urbano.

No ano de 2022, dos 3.501 matriculados na rede estadual, 668 estudantes estavam circunscritos em escolas do meio rural e 2833 estudantes do meio urbano e no ano de 2023, dos 3.291 estudantes matriculados, 705 tinham matrícula em unidades escolares do meio rural e 2.586 do meio urbano. Esses dados estão sintetizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes matriculados (2018 – 2023) nas escolas estaduais da 5ª DIREC



Fonte: SIGEduc (2023).

Em relação ao período de 2018 a 2020, observamos um aumento de 12,98% no total de matrículas, considerando toda a 5ª DIREC. Em relação ao mesmo período, notamos também um acréscimo de 5,35% nas matrículas em escolas do meio urbano, apesar da leve redução em 2019. Entretanto, em relação às escolas em meio rural,

¹⁹ Destacamos que em 2020 as escolas funcionaram apenas 17 dias letivos, porque paralisaram as atividades funcionais em decorrência da pandemia do Covid 19. Os municípios custearam o programa, até essa data, com os recursos (saldo) de anos anteriores, mas para aqueles que não tinham essa reserva financeira, o governo estadual fez o repasse do complemento e, aos municípios que não tinha nenhum recurso (saldo) como reserva, o Governo repassou o recurso referente aos 17 dias trabalhados. No ano de 2021, o ano letivo iniciou apenas no segundo semestre do ano, então, os municípios que estavam adimplentes com suas prestações de contas, todos os 135 dias foram pagos em uma parcela única às prefeituras, conforme portaria da época.

percebemos um acréscimo de 110,65%, considerando o mesmo recorte temporal, ou seja, de 2018 para 2020.

Podemos inferir que o aumento no quantitativo de matrículas de estudantes em escolas do meio rural e urbano rural tem relação com as ações que são desenvolvidas no âmbito do PETERN.

Sobre esses dados, podemos inferir que o aumento de matrículas em escolas de meio urbano entre 2018 e 2020 ocorreu pelo movimento de migração diária de estudantes do meio rural para o meio urbano, principalmente aqueles que procuram a oferta do Ensino Médio. Em relação ao aumento expressivo de matrículas nas escolas do meio rural, principalmente nas escolas de meio rural, entendemos que isso ocorre porque essas escolas, além de atenderem a comunidade local, atende também outros distritos do mesmo município ou de municípios vizinhos.

Em relação aos dados de matrícula de 2021 a 2023, observamos que houve um leve decréscimo de 1,18% no quantitativo de matrícula dos estudantes do meio rural, enquanto no meio rural aconteceu um aumento de 2,9%.

Vale salientar que além do cumprimento do papel de promover a educação e a formação da cidadania, a instituição social da escola, em alguns casos funciona como um ambiente em que os pais – em sua grande maioria da classe trabalhadora em situação de vulnerabilidade social – deixam os seus filhos por uma questão social e econômica, na medida em que necessitam trabalhar no mínimo 8 horas diárias e não têm como deixá-los em outro ambiente, devida à escassez de recursos econômicos.

Assim, o acesso à escola garantido pelo PETERN também funciona como um instrumento facilitador para o ambiente escolar, local este que terá o papel de socializar os estudantes, assim como um espaço de lazer e produção de conhecimento.

A partir dessas reflexões, é possível pensar sobre a importância de ações no contexto do PETERN, porque ele vem atender os estudantes que necessitam se locomover de um espaço para outro com a finalidade de terem acesso à escola, assim como nela permanecerem.

O PETERN é relevante quanto ao traslado dos estudantes do meio rural para o urbano, tendo em vista que as escolas de Ensino Médio se concentram nos espaços urbanos dos municípios, mas também fazemos destaque a importância desse projeto no

que tange ao deslocamento interno de estudantes do meio rural que, muitas vezes, necessitam se deslocar das comunidades às escolas ainda situadas em meio rural.

Diante disso, é importante frisar que o PETERN, além de realizar esse traslado de estudantes (do meio rural para o urbano; rural para rural), também atende aos estudantes do meio urbano, que residem em bairros longínquos em relação à escola que são matriculados, possibilitando assim a diminuição das desigualdades desses estudantes na escola, assim como também os possibilita para uma ascensão social, através da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, cabe destacar que a Especialização em Gestão de Processos Educacionais, ofertada pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), por meio das trocas de conhecimentos, possibilitou um aperfeiçoamento na minha qualificação profissional, pautada, assim, em um olhar mais crítico, reflexivo acerca de busca de soluções práticas para o trato da temática do cotidiano profissional, visando, contudo, à construção de uma sociedade mais democrática, justa, em que a Educação seja tratada de forma ética, e dentro dos princípios da transparência e laicidade.

Nisso, cabe destacar que as disciplinas da pós-graduação foram cruciais para a minha formação profissional e como Especialista na área. Entretanto, merece frisar que a disciplina de Educação Fiscal foi primordial para a construção de uma análise e reflexão crítica acerca do controle interno do objeto de estudo deste artigo. Outrossim, as disciplinas de Política Educacional no Cotidiano Escolar e a de Avaliação Institucional foram fundamentais para a construção da referida pesquisa, na medida em que com elas pude observar a união da teoria estudada na sala de aula e a prática do exercício profissional.

A guisa de considerações finais, baseando-se em todos os dados analisados nesta pesquisa, foi constatado que a Política Educacional de atendimento de transporte escolar na 5ª DIREC – o PETERN, consegue cumprir com o objetivo de proporcionar o acesso dos estudantes à escola. Cabe destaque que devido às escassas escolas no meio rural que fornecem o Ensino Médio, esse programa consegue ter um papel fundamental na vida dos estudantes que residem nesse espaço dos municípios, na medida em que os ônibus desse

programa funcionam como uma ponte para a ida ao ambiente escolar, o que pode contribuir assim, para atenuar as desigualdades sociais desses estudantes.

Outrossim, pode-se destacar que algumas lacunas foram encontradas no programa e que poderão ser aperfeiçoadas no processo de monitoramento e controle interno deste, como: infraestrutura dos ônibus, irregularidade de frota própria e dificuldades de comunicação e atendimento aos comandos da DIREC, na medida em que há a destinação de recursos financeiros por parte do Estado aos municípios. Nesse sentido, apesar do objeto do presente trabalho ter repasses do Governo do Rio Grande do Norte, há uma dificuldade de comunicação com os prestadores do serviço.

Em suma, entende-se que o Programa é de fundamental importância na vida dos estudantes, inclusive esta política educacional e encontra respaldo legal em todas as legislações de caráter educacional, com inclusão da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, o estudo relevou-se desafiador e crucial, na medida em que esse estudo analítico e crítico sobre o Programa no município de Ceará-Mirim/RN é inédito. Entretanto, o estudo merece ser aprofundado a fim de analisar mais impactos sociais do Programa, levando em consideração outros indicadores sociais como frequência escolar, índice de evasão escolar, quantitativo de estudantes que residem no meio rural e no meio urbano. Por fim, a ausência de estudos na área no município *lócus* do estudo limitaram a realização desse trabalho, na medida em que na fase do levantamento bibliográfico só era encontrado documentos legais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 01 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de dez. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 01 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para

Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Liliane Chaves Murta. **Controle Interno na Administração Pública: O Controle Público na Administração como um Instrumento de Accountability**, 2012.

MATIAS-PEREIRA, José. **A Governança Corporativa aplicada no Setor Público brasileiro**. APGS, Viçosa, v.2, n.1, PP. 109-134, jan./mar. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI nº 224, de 06 de julho de 2021**. *Estabelece os critérios, as formas de transferência, a execução, o acompanhamento e a prestação de contas de recursos financeiros ao Programa Estadual de Transporte Escolar do Rio Grande do Norte – PETERN, em caráter excepcional em virtude do retorno as aulas presenciais na rede pública estadual de ensino. Natal, 2021.*

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto nº 21.495, de 28 de dezembro de 2009**. Cria o Programa Estadual de Transporte Escolar Rural do Rio Grande do Norte – PETERN. Natal, 2009.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria n.º 070/2017-GS/SEEC**. Estabelece os critérios, as formas de transferência, a execução, o acompanhamento e a prestação de contas de recursos financeiros ao Programa Estadual de Transporte Escolar do Rio Grande do Norte - PETERN. Natal, 2017.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, 31(61), 21-44. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/29099> > Acesso em:

TCE-PR. Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **Cartilha Diretrizes e orientações sobre o controle interno para os jurisdicionados**. TCEPR, 2017. Disponível em: <<https://www1.tce.pr.gov.br/multimidia/2017/6/flipbook/317850/files/assets/basic-html/page37.html>>. Acesso em: 03 de junho de 2023.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: ____ (Org.). **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO NÍVEL IV

Maria Gorete De Lima
Anne Charlyenne Saraiva Campos

Atualmente os estudos a respeito da Educação Infantil avançam cada vez mais no cenário do ensino básico no Brasil, em virtude da atualização das leis e normativas, da discussão da diversidade nos processos de ensino/aprendizagem, das práticas musicais adotadas pelos Centros de Educação Infantil.

O século XX foi marcado por reflexões e mudanças acerca da educação brasileira, assim como alterações na legislação assegurando o direito à educação como dever da família e do Estado, como expõe o art. 227 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que determina a Educação Infantil gratuita para crianças de até cinco anos de idade (Brasil, 1996).

Oliveira (2019) esclarece também que a LDB “[...] estabelece desde os princípios gerais até as especificidades dos níveis e modalidades de ensino e apresenta também orientações para o acompanhamento e o progresso da criança para o acesso ao Ensino Fundamental[...]” (Oliveira, 2019, p. 11). A Educação Infantil amparada por lei perde seu caráter exclusivo de assistencialista, se destinando às crianças do Brasil, sem distinção de raça, de cor ou classe social.

No decorrer dos últimos anos há um progresso nas normativas que registram a importância da Educação Infantil, assim como registrado na publicação do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) com orientações que atendem às determinações estabelecidas pela LDB (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) direcionando o foco à primeira etapa da Educação Básica.

É possível perceber que os avanços acerca da Educação Infantil continuam, confirmando cada vez mais sua legitimação por meio de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualmente em vigor, 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 [...]” (Brasil, 2017, p. 7), apresentando orientações desde a Educação Infantil até o Ensino Médio²⁰.

Além dos documentos nacionais são encontrados também os estaduais e municipais, contendo referências, procedimentos e orientações pedagógicas para a sua implementação. No Rio Grande do Norte foi publicado o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil (2018) para referenciar as escolas do estado em consonância com a BNCC, assim como na cidade do Natal o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (RCMEI, 2018). A Educação Infantil pode ser oferecida em instituições da rede pública e em escolas privadas, no qual atuam profissionais graduados em Pedagogia.

Conforme o DCNEI (2010) a concepção de criança é estabelecida como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura [...]” (DCNEI, 2010, p. 12) com isso, sendo a criança um ser que produz cultura, conhecer Arte é cultural e essencial, nessa pesquisa será destacada a linguagem artística música no contexto da Educação Infantil.

À vista disso, esta pesquisa tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas musicais adotadas pelas educadoras do nível IV. Este artigo se estrutura da seguinte maneira: Introdução, Base Epistemológica, Metodologia, Resultados da Pesquisa, Reflexões das Práticas Musicais, Considerações Finais e Referências.

BASE EPISTEMOLÓGICA

Esta pesquisa foi fundamentada com a realização de leituras e estudos em publicações sem diversas fontes de informação como em Brito (2003) que ressalta que a aproximação com os sons e a música, inicia ainda na fase da gestação, sendo:

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz

20 Documento referente ao Ensino Médio ainda em fase de elaboração e discussão até o momento da apresentação deste artigo.

materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles [...] (Brito, 2003, p. 35).

Com as práticas musicais as crianças cantam, recontam, dançam, imitam e brincam com a própria voz, desta forma partilhando com Brito (2003) da concepção de música, como sendo: “A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes [...]” (Brito, 2003, p. 25).

Compreende-se então, a música como um elemento fundamental para Educação Infantil. É essencial a prática da Educação Musical como auxílio nos processos de ensino/aprendizagem desde crianças bem pequenas até a maioria com a finalidade de contribuir com seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e entre outros fatores.

As crianças, dependendo dos estímulos recebidos, são capazes de perceber e distinguir os diversos sons existentes ao seu redor, desde os ambientes urbanos ou rurais, do cotidiano e da natureza, bem como das vozes humanas, dos animais e de instrumentos musicais. As crianças estão receptivas a entenderem e assimilarem os estímulos do mundo em que vivem, e pela variedade de sons podem ser encantadas e assim despertar a sua curiosidade para a paisagem sonora²¹ em que estão inseridas.

As aprendizagens se fortalecem nas trocas de conhecimentos, durante as interações sociais, com a família, na sociedade, podendo acontecer também diariamente no contexto escolar. Alves (2019) menciona os preceitos de Vygotsky a respeito da aprendizagem:

[...] nascemos num tempo histórico; que condiciona a forma como somos e nascemos numa cultura, num conjunto de modos de pensar, de forma de agir, de valores e sentimentos que conformam quem somos. Isso significa que somos formados a partir das interações, como possibilidade de desenvolvimento para aprendizagem, não sendo suficiente o crescimento natural biológico (Vygotsky *apud* Alves, 2019, p. 37).

Contudo, para que as aprendizagens se concretizem os estudantes precisam em certos momentos da figura de um educador que tem como papel “[...] o de proporcionar experiências diversas e enriquecedoras que fortaleçam e desenvolvam suas capacidades [...]” (Craidy; Kaercher, 2001, p. 31).

²¹ Paisagem sonora compreendida como sons que compõem o ambiente.

Compreendendo que o educador pode ser um mediador das aprendizagens infantis, precisará descobrir práticas pedagógicas entendidas como: “[...] o conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor [...]” (Veiga, 1989, p. 9), garantindo, dentre outras experiências as que “[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão de individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]” (DCNEI, 2010, p. 25).

Assim, fazendo uso adequado dos recursos materiais ao seu alcance que favoreçam a aprendizagem e estabeleçam um ensino de qualidade, portanto Santos (2019), relata:

[...] cabe aos educadores abrirem espaço para trabalharem conceitos e expressões musicais, como as cantigas de ninar, as composições que enriquecem desenhos e filmes infantis, as parlendas, cantigas e rimas do nosso folclore nacional; sendo protagonistas do cotidiano das crianças/estudantes coadunados com a ludicidade que são utilizados na linguagem pedagógica já conhecida e experimentada [...] (Santos, 2019, p. 10).

Os educadores podem se tornar os primeiros a introduzirem as expressões musicais aguçando o interesse das crianças. Em conformidade com a importância da música na Educação Básica Bellochio e Figueiredo (2009), afirmam que:

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos da vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do intervalo, imitadas em coreografia, dentre outras (Bellochio; Figueiredo, 2009, p. 37).

Com isto, se a rotina da escola é acompanhada por música pode despertar o contato com a música desde cedo no universo infantil. Ainda sobre este assunto Gomes (2009) enfatiza que “[...] defendemos a presença do professor de música na Educação Infantil [...]” (Gomes, 2009, p. 37), reafirmando a necessidade da presença da música na escola em virtude do acesso das crianças às diversas linguagens que irão colaborar com suas aprendizagens.

Apesar disso, ainda não é possível dispor regularmente, da figura do profissional formado na área específica da linguagem artística música nos espaços da Educação Infantil, especialmente nas instituições da rede pública municipal da cidade de Natal, que continua a funcionar com profissionais não especializados no ensino musical.

Contudo, surge uma esperança quando consideramos outra afirmação de Gomes (2009), ao revelar que:

Atualmente tem crescido o número de instituições em educação infantil, tanto em âmbito público quanto privado. E, apesar de ser um espaço legitimado somente para o professor unidocente, percebe-se uma demanda expressiva nos últimos anos para a educação musical no ensino infantil [...] (Gomes, 2009, p. 18).

O professor unidocente é aquele identificado como polivalente e que leciona vários componentes curriculares na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental anos iniciais.

É possível citar também o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, documento norteador das ações educativas desenvolvidas na primeira etapa da educação, e no qual apresenta a música como “[...] uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral, e na educação infantil particularmente [...]” (RCNEI, 1998, v. 1, p. 45).

São considerações que ressaltam a importância da música no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, apesar da falta de professores no quadro de profissionais com formação específica para o ensino de música, é importante reconhecer que, existe a disposição dos educadores em aprender os conhecimentos específicos desta área para o desenvolvimento de práticas musicais em sala de aula.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados, apresentam o delineamento para a realização deste artigo, sendo um estudo de caso de natureza aplicada.

Esta pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no bairro de Bom Pastor, na Zona Oeste da Cidade de Natal/RN, no qual a coleta de dados foi feita com educadoras dos níveis I,II,III e IV dos turnos matutino e vespertino, com o objetivo de conhecer as práticas musicais em sala de aula.

Para a construção deste artigo foram estabelecidas três etapas: a) Fundamentação e Procedimentos Metodológicos; b) Pesquisa de Campo e Coleta de dados e c) Resultados e Análise.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação “[...]observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso[...]” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 31), tratando-se de uma “[...]observação não estruturada, sendo livre, sem verdadeira estrutura com configuração não-participante que ocorre quando o pesquisador deliberadamente se mantém na posição de observador e de expectador, evitando se envolver ou deixar-se envolver com o objeto da observação” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 31). Foram observados os espaços da instituição de Educação Infantil, como também as práticas pedagógicas das educadoras dentro da sala.

De abordagem mista como a Quali quanti, caracterizado por Teles Júnior (2019) como:

Uma combinação de abordagem qualitativa em que os entrevistados ficam livres para apontar seus pontos de vista sobre determinados assuntos, que estejam relacionados com o objeto de estudo com a abordagem quantitativa que é uma classificação de dados que utiliza diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações para um determinado estudo, ou seja, os resultados se baseiam nas duas [...] (Telles Junior, 2019, p. 3-5).

Quanto aos procedimentos técnicos foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a fim de compreender a “[...] bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico [...]” (Lakatos, 2003, p. 83) e também documental “[...] onde são investigados documentos com o propósito de descrever e comparar usos, costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como passado, com a pesquisa histórica [...]” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 62).

Esta investigação incluiu a pesquisa de campo com o “[...] objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles [...]” (Lakatos, 2003, p. 186) e o Estudo de Caso “[...] sendo a pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variados de sua via [...]” (Cervo; Bervian; Silva, 2007, p. 62).

Para a coleta de dados, aplicou-se durante o segundo semestre do ano de 2022,

exclusivamente o questionário, [...] “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]” (Rampazzo, 2009, p. 116), contendo vinte e sete questões variadas.

Inicialmente, foi enviado 01 questionário a cada educadora infantil do Centro Municipal pesquisado, sendo estas do nível I, do nível III e do nível IV. Optou-se por delimitar para este estudo de caso, as duas educadoras do nível IV porque desta forma, seria possível obter resultados mais expressivos, visto que se refere a uma turma do turno matutino e a outra do vespertino, com a maior quantidade de estudantes matriculados e com frequência constante.

O instrumento de coleta de dados, foi enviado ao aplicativo de mensagem instantânea o *WhatsApp*, por meio do *link* de acesso ao formulário do *Google Forms*. Com a finalidade de preservar a identificação das participantes, optou-se por utilizar apenas a expressão educadoras.

O questionário foi composto por questões analíticas abertas, fechadas e de múltipla escolha; por seu caráter exploratório, as questões abertas são usadas “[...] quando o pesquisador conhece pouco a área em estudo e sente necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento de uma situação ou de um fenômeno a fim de enunciar hipóteses [...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 219). Nas questões fechadas “[...] o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim ou não [...]” (Lakatos, 2003 p. 204) e as questões de múltipla escolha “[...] apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo facetas do mesmo assunto [...]” (Rampazzo, 2009, p. 119).

Quanto à finalidade caracteriza-se por ser uma pesquisa descritiva que “[...] observa, registra, analisa e correlaciona os fatos ou fenômenos, sem manipulá-los; baseada em estudo de caso quando a pesquisa é sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo [...]” (Cervo, Bervian; Silva, 2007, p. 62).

Os dados foram analisados, enfatizando as respostas das respondentes, procurando transparecer as opiniões para serem bem compreendidas, considerando-se apenas a postura profissional e o contexto em que atuam, sem se deter em aspectos emocionais, que não vem ao caso. Importando registrar quais seus conhecimentos sobre música e as práticas musicais; como se portam em sala de aula ao discorrer sobre o tema; com que

objetivo e intenções fazem uso da música para ampliar as aprendizagens das crianças.

RESULTADOS

Os dados coletados com a pesquisa serviram para melhor descrever e refletir sobre as concepções e práticas musicais das educadoras no centro municipal infantil pesquisado. Selecionou-se do questionário aplicado, respostas que explicam a forma como são desempenhadas suas ações sobre a temática abordada neste artigo.

Os construtos de cada uma das educadoras estão relatados aqui seguidos de perguntas e respostas. Quanto ao perfil das educadoras temos: I) a educadora (A) reside em Natal, tem idade entre 41 a 45 anos, é graduada em Pedagogia, e está há dez anos na Educação Infantil; II) a educadora (B) reside em Ceará-Mirim/RN²², temida de entre 26 a 30 anos, é graduada em Pedagogia, está há cinco anos na Educação Infantil, ambas estavam na condição de seletivas da rede municipal de educação.

RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

Foi observado que o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) *lócus* da pesquisa, está localizado no Bairro de Bom Pastor na Zona Oeste de Natal/RN. O prédio onde o Centro está instalado é alugado e sua estrutura possui: 01 área externa na parte frontal do prédio; 03 salas de aula; 01 corredor; 01 secretaria; 03 banheiros; sendo 02 infantis e 01 para adultos; 01 cozinha; 01 refeitório; e 01 pátio por trás do prédio.

As educadoras desempenham sua prática em sala de aula bem como é possível utilizar outros espaços desde que estejam disponíveis, utilizando-se também de recursos pedagógicos ofertados pela instituição.

Durante a fase de observação, foi verificado a existência de brinquedos, representando instrumentos musicais de uma bandinha rítmica, sendo de uso coletivo, guardada sobre um armário em uma sala reservada para armazenar livros, jogos pedagógicos e outros equipamentos utilizados na instituição. Estes materiais são compostos por: 04 tambores, 03 chocalhos, 02 pratos, 01 triângulo, 01 afoxé, entre outros.

22 Cidade localizado na Grande Natal, encontra-se distante 33 km da capital do estado.

Dentre estes, foi percebido que alguns se encontram quebrados e muitos outros foram confeccionados com materiais alternativos, recicláveis como: garrafas pet, latinhas, panelas velhas, potes de plásticos, pedaços de cabos de vassoura, entre outros. As educadoras selecionam os equipamentos necessários para realizarem suas aulas, dando-lhes a intencionalidade de acordo com o tempo de aprendizagem de cada criança.

RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Quanto às concepções/ações

A fim de compreender a formatação deste item, as questões enviadas estarão em **negrito**, as respostas das educadoras estarão descritas em *itálico* e em seguida serão apresentados a reflexão da pesquisadora acerca dos dados apresentados.

QUADRO 1 – Tabulação da coleta de dados.

Questões	Respostas das Educadoras	Reflexões da Pesquisadora
Qual a sua concepção sobre música?	<p>Educadora (A) – <i>É um processo de desenvolvimento para a criança.</i></p> <p>Educadora (B) – <i>A música é uma mistura de melodias e sons que proporcionam, se bem usadas, prazeres e alegrias. Podemos utilizá-las de forma pedagógica como apoio para formar nossas crianças.</i></p>	<i>É possível entender que a música é concebida como um componente essencial na Pedagogia, e particularmente na Educação Infantil por favorecer a formação da criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento integral: desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.</i>
Qual o objetivo de utilizar a música durante suas aulas no CMEI?	<p>Educadora (A) – <i>O objetivo de utilizar a música durante as aulas no CMEI é o de trabalhar a criatividade, a imaginação, a concentração, a atenção e o movimento corporal.</i></p> <p>Educadora (B) – <i>O objetivo é o de fixar conteúdos, para o momento lúdico alegria e animação. Ela favorece uma aprendizagem prazerosa.</i></p>	<i>Percebe-se que a música é utilizada para concretizar vários momentos de aprendizagem, fazendo uso da objetividade como, por exemplo, nas histórias contadas e dramatizações, a música auxilia no suspense, quando se faz a voz do lobo, na hora do grito do personagem, na hora da surpresa..., em que todos esperam a próxima cena e aguça a imaginação como a concentração da criança.</i>
De que forma você utiliza a música no CMEI?	<p>Educadora (A) – <i>Utilizo a música como brincadeira, relaxamento, no momento da organização da sala e nas tarefas de cantar e dançar.</i></p> <p>Educadora (B) – <i>Entretenimento educacional, passatempo, brincadeira, relaxamento, datas</i></p>	<i>A prática musical é realizada em momentos específicos de aprendizagem, todos elaborados em projetos pedagógicos para se alcançar um objetivo, por exemplo no campo da matemática quando se estuda as cores, quantidades e tamanhos; nota-se também que para cada momento da rotina, é</i>

	comemorativas, cantar e dançar.	executada uma música que facilitará na adaptação da criança à rotina da instituição como: hora de lanche, organização da sala, brincadeiras, hora da atividade, dentre outros.
Qual a importância da música na Educação Infantil?	<p>Educadora (A) – Estimular a coordenação motora, melhorar a capacidade de concentração e de memorização.</p> <p>Educadora (B) – A música expõe muitas vezes a criança ao lúdico, muitas brincadeiras, regras são cantadas, então, através dela podemos trazer momentos de socialização mais fácil e acolhimento.</p>	Observa-se que a música ajuda na socialização e interação das crianças, para vencer a timidez e formar grupos, ao ouvir as que têm regras as crianças assimilam com mais facilidade os temas a serem trabalhados, estimulando a concentração.
O processo de aprendizagem com música na Educação Infantil deve ser utilizado constantemente ou parcialmente?	<p>Educadora (A) – Constantemente, aperfeiçoa a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração da mesma.</p> <p>Educadora (B) – Constantemente, as crianças aprendem constantemente com a música, não haveria de ser diferente.</p>	Compreende-se que a música pode ser utilizada constantemente, ainda que de maneira essencial, que despertam de certa forma o interesse da criança por música e por ser indispensável nas aprendizagens
Você se considera um profissional qualificado para trabalhar a música na Educação Infantil?	<p>Educadora (A) – Não. Não tenho curso de música.</p> <p>Educadora (B) – Não. Precisa estudar com afinco, não basta apenas colocar uma música para as crianças ouvirem, precisa ter a intencionalidade nesta atividade; é música que estamos a usar.</p>	Percebe-se que as educadoras são conscientes quanto a não serem profissionais especializadas para o ensino de música, embora introduzam da melhor maneira possível a música nas aprendizagens, despertando o interesse das crianças por esta linguagem artística, mesmo de forma limitada.
Existe algum obstáculo em trabalhar com música em sala de aula?	<p>Educadora (A) – Sim. Não existe a formação do professor.</p> <p>Educadora (B) – Sim. Quando na escola não tem instrumentos facilitadores que possamos fazer uso deles, como: caixa de som, internet, CDs e afins.</p>	Nota-se que é necessário a oferta e a realização de mais cursos de formação na área de música, capacitando mais o profissional, podendo ampliar e qualificar sua intermediação nas aprendizagens.
No CMEI em que você leciona tem professor específico de música?	<p>Educadora (A) – Não.</p> <p>Educadora (B) – Não.</p>	Verifica-se que é necessário investimento na formação destes profissionais para que seja devidamente lotado nos centros de educação pública, incluindo a Educação Infantil. E mesmo tendo um profissional habilitado em música para as aulas nos Centros Municipais, é fundamental que haja encontros semanais para planejamento, orientação e formação continuada dos educadores infantis.

Qual tipo de música você trabalha com as crianças na sala de aula do CMEI?	Educadora (A) – Músicas infantis e cantigas de roda. Educadora (B) – Músicas infantis.	É perceptível que o trabalho desenvolvido com música ainda é bem limitado, sendo importante diversificar os gêneros musicais para ampliar o repertório artístico e cultural assim como aguçar a sensibilidade da criança.
Aproximadamente, quanto tempo por semana você faz uso da música durante as aulas com suas crianças no CMEI?	Educadora (A) – Todos os dias, 02 vezes na rotina. Educadora (B) – Todos os dias, nas brincadeiras, ao final da aula as crianças costumam brincar e cantar, é uma média de 20 minutos.	Durante toda a rotina da Educação Infantil a música está presente, como elemento de estimulação das atividades a serem trabalhadas, porque alegre, encanta e prepara os espaços para as aprendizagens.
Você considera que o uso da música nas aulas facilita na aprendizagem da criança?	Educadora (A) – Sim. A música é um componente facilitador no processo de aprendizagem. Educadora (B) – Sim. Elas aprendem facilmente, já que é um momento que podemos classificar como lúdico.	Neste momento temos a confirmação de que o uso da música é indispensável na Educação Infantil para intensificar o processo de ensino/aprendizagem e acima de tudo qualificar a educação de um modo geral.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

REFLEXÕES DAS PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletindo a respeito dos dados apresentados sobre as práticas musicais das educadoras do Nível IV do Centro Municipal de Educação Infantil, foi possível conhecer as concepções no que concernem aos conhecimentos que têm a respeito de música, visto que apresentam discernimento da falta ou pouco conhecimento especializado na área por não possuir a formação específica na linguagem artística música.

Os relatos apresentam informações da maneira como a música é praticada diariamente em sala de aula e daquilo que são exigidos no cenário da Educação Infantil. Relacionando, os dados coletados durante a fase de observação e os relatos apresentados no questionário, compreende-se que as educadoras procuram a melhor maneira de intensificar sua mediação nas aprendizagens, com objetivos claros a serem alcançados, considerando os conhecimentos prévios das crianças.

As estratégias utilizadas são bem elaboradas e destinadas a atingir exclusivamente a clientela infantil, não parecem fugir do contexto em que atuam.

Outro aspecto relevante nas ideias das educadoras é o quanto valorizam o ensino da arte, ainda que com pouca profundidade no que diz respeito ao conhecimento

específico de música, mas procurando conscientemente ultrapassar limites com propostas de aprendizagens mais significativas.

As educadoras afirmam que a utilização da música é de fundamental importância na educação e no desenvolvimento integral da criança, uma vez que nos processos de aprendizagens escolares facilitam nos domínios da coordenação motora, no desenvolvimento da fala, na concentração, na assimilação de conteúdos, na animação, nos movimentos corporais, nas datas comemorativas e de celebrações culturais locais, habilidades extramusicais necessárias para o desenvolvimento humano.

A música também, segundo as respondentes, estimula o bom convívio social, trazendo harmonia e promovendo a autoestima, está presente nas brincadeiras, nas cantigas de roda, ajudam na concentração da degustação literária. A rotina precisa deste recurso para ser assimilada com alegria e descontração, auxiliando nos momentos de choro, acalmando nos momentos difíceis de interação ajudando a criança a vencer o medo de estar em grupo.

Segundo as informações coletadas as educadoras concordariam com a realização de um curso de formação continuada na área de música, já que concordam que a prática musical deve ser usada constantemente na Educação Infantil, mesmo que não haja uma estrutura adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os profissionais da Educação Infantil apresentam compromisso com o desenvolvimento integral dos seus estudantes, proporcionando o contato com diversas linguagens, bem como as artísticas: artes visuais, dança, música e teatro (ação dramática e faz de conta), que é de suma importância neste desenvolvimento.

Ao trazerem práticas musicais ainda que de modo acanhado ou limitado, as educadoras estimulam o bem viver social entre as crianças, enriquecendo sua comunicação, expressão e tornando-as conhecedoras do mundo em que vivem.

Porém, nossos profissionais ainda se deparam, com certos obstáculos para que suas práticas pedagógicas se legitimem e sejam mais eficazes em sua função de mediador. As dificuldades nascem desde a falta de estrutura sem sala ou da necessidade de

instrumentos musicais e a falta de formação continuada para as educadoras na área da música.

Em conformidade com este assunto, Lopardo (2018) relata que:

[...] No Brasil, muitas ações ao longo dos últimos anos foram desenvolvidas para concretizar a presença da música nas escolas, tanto no nível público como no privado, porém essas ações deparam-se com diversos obstáculos referentes às problemáticas locais e falhas no sistema de implantação de políticas públicas a nível nacional, tais como: ausência de profissionais habilitados, falta de estrutura física e recursos financeiros, dentre outros fatores, que constituem uma realidade a partir da qual a existência da música nas escolas se transforma muitas vezes num desafio (Lopardo, 2018, p. 11).

Espera-se obter mais apoio para sustentar as práticas musicais na Educação Básica, principalmente nas instituições públicas onde se concentra a clientela mais carente, para o cumprimento da Lei nº 11.769 (Brasil, 2018) onde o ensino de música é obrigatório, porém ainda é possível observar sua ausência e a de profissionais especializados em diversas instituições da Educação Infantil.

Esta pesquisa se torna importante no momento em que, traz elementos para uma reflexão a respeito do que é possível fazer para melhorar ou integrar as práticas musicais nos Centros de Educação Infantil, dos setores público ou privado.

Deseja-se que por meio da reflexão apresentada nesta pesquisa, possa contribuir para o surgimento de práticas musicais enriquecedoras que serão aplicadas nas aprendizagens, promovendo o pensar, o criar e expressar das crianças.

A expressão musical fica enraizada no pensamento das crianças, sendo muitas vezes reproduzido e propagado em casa, na rua, no bairro etc. Desta forma, a Educação tem a responsabilidade de oferecer situações que envolvam aprendizagens com a Música, de modo formal ou informal, contando com o apoio de profissionais ou educadores que lutam por inovar o ensino em sala de aula.

Esta pesquisa mostra que estes profissionais existem, que aprendemos com quem exerce seu ofício, todavia precisam de recursos e de capacitação na área específica destacada neste trabalho.

Almeja-se que as práticas musicais, ocupem com mais intensidade os espaços dos centros educacionais infantis contribuindo, assim, com o fortalecimento das

aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vanessa Takigami. Campos de experiência pela teoria de Vygotsky. **Cadernos de Educação**, v. 18, n 36, jan./jun., 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. A educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. In: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017. Cap. 3. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília; DF: [s. n., 2016]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL, Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 ago. Seção 1, p. 1, 2008a. Disponível em: <HTTP://pesquisa.m.gov.br/imprensa/JPS/Visualiza/mdex.jsp.jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em 20 nov. de 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai, balão... entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v.1, n.1, out., 2009. ISSN: 21173172.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elixé. **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GOMES, Carolina Chaves. Educação musical e educação infantil. *In:* CONGRESSO DA ANPPOM, 19., 2009, Curitiba, *Anais [...]* Curitiba: DeArtes, UFPR, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPARDO, Carla Eugênia. **A música na escola:** tempos espaços e dimensões. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **Legislação educacional e políticas públicas.** São Paulo: Senac, 2019.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SANTOS, Sérgio. **Conceitos essenciais de música na prática pedagógica:** método eudaimonia. Timburi, SP: Editora CIA do EBOOK, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=LPSrDwAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 29 ago. 2023.

TELLES JUNIOR, Hamilton de Oliveira. **Como escrever seu artigo:** explicações simples. Porto Alegre: PLUS/Simplíssima, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 13. ed. São Paulo: Papirus, 1989.

OS EFEITOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Márcio Targino Da Silva
Maria Gilvânia Herculano Silva
Senhorinha Barbosa Do Nascimento Pessoa
Nednaldo Dantas Dos Santos

A contação de histórias constitui uma das manifestações artísticas mais antigas da humanidade, desempenhando papel central na formação do imaginário simbólico e no estímulo à criatividade individual. Essa prática, acessível a qualquer pessoa e aplicável em qualquer contexto sociocultural, promove a preservação e a valorização de diversidades culturais enquanto incentiva descobertas emocionais e intelectuais. De acordo com Couto, Santos, Santos e Silva (2016), a contação de histórias é uma ferramenta que resgata culturas adormecidas e proporciona momentos de reflexão e prazer, fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Esse método pedagógico dialoga diretamente com o universo infantil, partindo de situações concretas para proporcionar vivências significativas que fortalecem os processos de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar, é imprescindível que as atividades do cotidiano sejam projetadas para encorajar as crianças a superarem desafios e compreender novas realidades. Nesse contexto, Pires (2011) ressalta que a prática da contação de histórias deve ser introduzida desde os primeiros anos escolares, uma vez que favorece o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos estudantes, aspectos indispensáveis para sua formação integral.

A narrativa de contos é capaz de despertar nas crianças o interesse pela leitura e o autoconhecimento, utilizando os personagens como espelhos para explorar suas próprias emoções e reflexões. Além disso, a contação de histórias consolida-se como um instrumento pedagógico valioso, pois contribui para o ensino-aprendizagem, estimula o imaginário e fortalece o gosto pela leitura, como destaca Koscheck (2015). Essa metodologia é essencial para a construção de competências e habilidades que impactam positivamente a formação educacional e cultural das crianças.

O primeiro contato das crianças com a leitura, em geral, ocorre pela audição de histórias, prática frequentemente iniciada no ambiente familiar e intensificada na escola. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, apresentando contos de fadas,

fábulas e outros gêneros que encantam e instigam o imaginário infantil. Villardi (1999) observa que esses relatos incluem seres encantados e elementos mágicos, componentes que fascinam as crianças e ampliam seu repertório simbólico e cultural.

A linguagem simbólica presente na contação de histórias permite que as crianças construam pontes de significação entre o mundo exterior e seu universo interior. Esse processo, mediado por professores e narradores, desenvolve valores, senso crítico, criatividade e habilidades linguísticas. Além disso, conforme Martins (1994), a leitura deve ser incentivada continuamente, pois constitui uma ferramenta educacional poderosa para a formação integral do indivíduo, proporcionando experiências transformadoras que se estendem para a vida em sociedade.

Ao participarem da narrativa de histórias, as crianças interagem de forma ativa, ainda que silenciosa, internalizando emoções como medo, alegria e amor, ao mesmo tempo em que aprendem a nomear e lidar com esses sentimentos. Essa prática fomenta a oralidade, enriquece o imaginário e contribui significativamente para a construção de uma personalidade equilibrada e sociável. Lajolo (2002) reforça que o incentivo à leitura por parte de pais e professores é essencial, uma vez que a exposição precoce ao universo dos livros favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional, mesmo antes da alfabetização formal.

Diante disto, este trabalho teve como objetivo analisar a influência da metodologia de contação de histórias no rendimento dos estudantes do nível I da Educação Infantil de duas escolas no município de Lagoa de Pedras/RN, investigando os impactos dessa prática tanto no período anterior à pandemia da COVID-19, com aulas presenciais, quanto durante o ensino remoto implementado durante a pandemia.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ISOLAMENTO SOCIAL

O ato de contar histórias na Educação Infantil constitui uma prática pedagógica essencial, pois promove o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da capacidade de reflexão das crianças. Essa metodologia estimula a formulação de ideias próprias e a vivência de situações que envolvem sentimentos complexos, favorecendo o aprendizado por meio da narrativa. Durante o período de isolamento social imposto pela

pandemia da COVID-19, essa prática adquiriu uma importância ainda maior, adaptando-se às modalidades de ensino remoto e oferecendo momentos de prazer e superação, mesmo diante de um contexto marcado por desafios e incertezas. Conforme Martins e Anchieta (2011, p. 5), a leitura é uma prática multifacetada que contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos linguísticos, cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais. Nesse sentido, a contação de histórias emerge como um recurso pedagógico indispensável, capaz de minimizar os impactos negativos do isolamento social no processo de ensino-aprendizagem.

CONCEPÇÕES DE DIFERENTES AUTORES SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira, enquanto atividade central na infância, desempenha papel significativo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Inserida nesse contexto, a contação de histórias enriquece o universo lúdico infantil, promovendo a formação de leitores e o desenvolvimento de habilidades como convivência, exploração, participação e autoconhecimento. Além disso, elementos visuais e simbólicos, como fantoches e figurinos, ampliam as possibilidades criativas e emocionais das crianças, fortalecendo os laços afetivos entre educandos e educadores. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2009, p. 37).

O ambiente escolar, como espaço socializador, é fundamental para a formação de valores, da consciência crítica e do caráter das crianças. É nesse espaço que elas iniciam suas interações sociais, moldando suas primeiras experiências e compreensões do mundo. O papel do professor, nesse cenário, é o de mediador e facilitador, valorizando os saberes que os estudantes trazem de suas vivências e articulando práticas que estimulem a imaginação criativa. Zanlorenzi, Sabai e Krinski (2018), ao discutirem as ideias de Vigotski, destacam que “o desenvolvimento da imaginação criadora é uma força vital no processo pedagógico, orientando a formação da criança para o futuro” (Vigotski, 2018, p. 122). Assim, a contação de histórias contribui para preparar as crianças para os desafios da vida, promovendo uma educação integral e humanizadora.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E APROVEITAMENTO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A formação continuada de professores é um componente indispensável para a qualificação da prática pedagógica, especialmente no contexto da Educação Infantil. A contação de histórias, enquanto metodologia didática, desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, ao integrar valores, cultura, segurança emocional e linguagem. Por meio da formação continuada, os educadores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e transformar suas práticas, promovendo mudanças significativas no fazer pedagógico. Segundo Tardif (2002, p. 21), “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana constroem o alicerce da prática profissional, pois essa experiência possibilita ao professor adquirir e produzir seus próprios saberes”.

Além de enriquecer as práticas docentes, a formação continuada amplia a capacidade dos professores de inovar e implementar metodologias que atendam às necessidades específicas da Educação Infantil, um período crucial para o desenvolvimento intelectual e socioafetivo das crianças. Essa formação fomenta a valorização profissional e contribui para que os docentes se sintam mais preparados e confiantes para propor práticas pedagógicas significativas. Dessa forma, a contação de histórias não é apenas um recurso didático, mas também uma estratégia para transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado criativo, emocionalmente enriquecedor e culturalmente relevante.

METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os elementos estruturais da metodologia empregada na pesquisa, abordando os fundamentos teórico-metodológicos, o contexto e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e o percurso metodológico, bem como as estratégias utilizadas para o tratamento e análise dos dados coletados. A escolha metodológica visa garantir a coerência entre os objetivos do estudo e os métodos adotados para alcançá-los.

A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e qualitativa, caracterizando-se, em sua natureza, como aplicada. Quanto aos seus objetivos, trata-se de um estudo exploratório e descritivo. Os procedimentos metodológicos seguem a perspectiva proposta por Laville e Dionne (1999), priorizando uma análise documental baseada em

fontes primárias, como relatórios, diários de classe, planos de ensino e projetos acadêmicos relacionados ao campo de experiência da Educação Infantil. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma compreensão detalhada e contextualizada do objeto de estudo, ao mesmo tempo em que integra diferentes dimensões do processo educativo.

O estudo contempla a análise de dados relacionados à metodologia de contação de histórias e seu impacto nos rendimentos escolares dos estudantes do nível I da Educação Infantil, nos anos de 2019 e 2020. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais do município de Lagoa de Pedras/RN, sendo uma localizada na zona rural e outra na zona urbana. A escolha dessas instituições teve como objetivo comparar os contextos educacionais distintos, permitindo uma análise mais ampla e representativa dos resultados obtidos.

Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos por fontes primárias e documentais, como relatórios dos docentes, diários de classe, planos de aula e projetos acadêmicos. Esses documentos, acessíveis nas referidas escolas públicas municipais, foram analisados com o apoio dos professores das turmas do nível I, que colaboraram fornecendo informações relevantes para a pesquisa. A sistematização e análise dos dados seguiram um plano detalhado, apresentado nos quadros 1 e 2, que permitiu organizar e interpretar as informações de forma clara e objetiva, promovendo a articulação entre os dados coletados e os objetivos do estudo.

Quadro 1. Plano de análise das atividades.

OBJETIVO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a influência da metodologia de contação de histórias sobre o rendimento dos estudantes do nível I da Educação Infantil de duas escolas no município de Lagoa de Pedras/RN, analisando seus impactos antes e durante a Pandemia da COVID-19, respectivamente com as aulas presenciais e ensino remoto.	Registro dos diários

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Quadro 2. Plano de análise dos dados.

OBJETIVO	CATEGORIA DE ANÁLISE
Identificar a influência da metodologia de contação de histórias sobre o rendimento dos discentes que participaram em atividades presenciais e atividades remotas no período de pandemia da COVID-19.	Relatório dos docentes
	Atividades devolutivas /planos de aulas
	Atividades impressas

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

De acordo com Laille e Dionne (1999), o uso de documentos primários em pesquisas qualitativas e quantitativas permite uma análise integrada, respeitando a especificidade dos dados e seu contexto de produção. Dessa forma, a metodologia aqui descrita busca garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, ao mesmo tempo em que contribui para a ampliação do conhecimento acerca do impacto da contação de histórias na Educação Infantil.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi elaborado e seguido um percurso metodológico detalhado, descrito no quadro 3, com o objetivo de garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e os métodos aplicados. A metodologia adotada reflete uma abordagem estruturada e reflexiva, considerando tanto a natureza exploratória do estudo quanto a necessidade de articular diferentes etapas de investigação para alcançar resultados significativos.

O percurso metodológico integrou elementos qualitativos e quantitativos, conforme os pressupostos teóricos apresentados por Laille e Dionne (1999), que destacam a importância de combinar múltiplas abordagens para ampliar a compreensão do objeto de estudo. Nesse contexto, a pesquisa documental constituiu a base da análise, utilizando fontes primárias, como relatórios, diários de classe, planos de ensino e projetos acadêmicos relacionados ao campo da Educação Infantil. Esses documentos foram fundamentais para compreender como a metodologia de contação de histórias influenciou o desempenho dos estudantes durante os anos de 2019 e 2020.

Quadro 3. O percurso metodológico está sendo desenvolvido em três etapas, de acordo com o quadro abaixo.

ETAPAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADO
Primeira etapa	Identificar o número de estudantes matriculados do nível I em duas escolas municipais de Lagoa de Pedras no período de 2019 a 2020;	Registro dos diários.
Segunda etapa	Analisar e comparar as habilidades e competências dos estudantes matriculados do nível I da Educação Infantil nos anos 2019 e 2020;	Relatório das atividades realizadas pelos discentes nas Unidades Educacionais.
Terceira etapa	Identificar a frequência dos estudantes matriculados do nível I em duas escolas municipais de Lagoa de Pedras/RN no período de 2019 a 2020.	Registros de frequências das Unidades Educacionais.

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Cada etapa do percurso metodológico foi planejada para explorar as relações entre a prática pedagógica e os rendimentos escolares, considerando os contextos distintos de uma escola localizada na zona rural e outra na zona urbana do município de Lagoa de Pedras/RN. Essa escolha permitiu comparar os cenários educacionais e identificar variáveis que impactaram de forma diferente o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise contextualizada é essencial para interpretar as nuances do fenômeno investigado, promovendo uma visão mais integrada dos resultados.

A sistematização dos dados coletados seguiu os critérios estabelecidos no plano de análise apresentado no quadro 3. Essa etapa envolveu a categorização e interpretação das informações, permitindo a identificação de padrões e tendências relacionados à eficácia da metodologia de contação de histórias na Educação Infantil. Além disso, a triangulação dos dados buscou garantir a validade das interpretações, alinhando os resultados aos objetivos propostos no estudo.

Com base no percurso descrito, a pesquisa contribui para aprofundar o entendimento sobre a aplicação da contação de histórias como ferramenta pedagógica e sua relevância no desenvolvimento infantil. Segundo Laville e Dionne (1999), a integração de métodos diversos enriquece a análise e proporciona subsídios mais robustos para a discussão científica. Assim, este trabalho apresenta um percurso metodológico cuidadosamente estruturado, alinhado às demandas de investigação no campo da Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados das análises documentais realizadas, considerando os objetivos específicos delineados na metodologia e respeitando as etapas propostas no percurso investigativo. Os dados obtidos permitem uma reflexão crítica sobre os impactos das variáveis analisadas, em especial, a relação entre a metodologia de contação de histórias e os rendimentos escolares dos estudantes no período de 2019 e 2020, em escolas da zona rural e urbana do município de Lagoa de Pedras/RN.

Os dados de matrículas indicam que, na zona rural, o número de estudantes inscritos permaneceu constante entre os anos de 2019 e 2020. No entanto, na zona urbana,

houve uma redução no número de matrículas em 2020, conforme ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4. Número de discentes matriculados do nível I da Educação Infantil em duas escolas municipais de Lagoa de Pedras/RN.

ANO LETIVO	NÚMERO DE MATRÍCULAS	
	ZONA RURAL	ZONA URBANA
2019	04	46
2020	04	42

Fonte: Autores, 2021.

O declínio no número de matrículas pode ser atribuído a fatores diversos, como as dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, que afetaram diretamente o acesso e a permanência das crianças na escola. Conforme Oliveira (2018), o processo de adaptação ao ambiente escolar é complexo e envolve a reorganização das rotinas familiares, o que pode ter sido intensificado pelas restrições impostas durante o isolamento social.

No diário de classe dos docentes, observou-se que, na zona rural, a regularidade no número de matriculados reflete uma maior estabilidade no vínculo entre escola e comunidade. Essa estabilidade pode estar relacionada à proximidade da instituição escolar com as famílias, facilitando a manutenção do engajamento educacional. Por outro lado, na zona urbana, as dificuldades em 2020, como o acesso limitado à tecnologia e a adaptação ao ensino remoto, podem ter contribuído para a diminuição no número de matrículas, especialmente entre famílias de menor renda, como destaca Costa e Silva (2020) em sua análise sobre os impactos da pandemia no setor educacional.

Além disso, a adaptação das crianças ao horário e turno escolar, bem como às novas condições impostas pelo ensino remoto, desempenhou um papel relevante nos resultados apresentados. Oliveira (2018) ressalta que a familiaridade com o ambiente escolar é essencial para a construção de vínculos afetivos e de confiança entre estudantes, professores e famílias, aspectos que foram diretamente afetados pelo isolamento social. A análise dos dados indica que esses fatores interferiram não apenas no número de matrículas, mas também na continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados apresentados apontam para a necessidade de aprofundar as estratégias pedagógicas que considerem o contexto das famílias e as particularidades de

cada comunidade escolar. A contação de histórias, enquanto metodologia ativa e lúdica, mostrou-se essencial no fortalecimento dos vínculos educacionais, particularmente em contextos de maior vulnerabilidade. Conforme Laville e Dionne (1999), a prática educativa deve ser contextualizada, respeitando as especificidades dos sujeitos e promovendo o engajamento coletivo na superação dos desafios.

Os dados coletados nos relatórios do segundo bimestre, registrados nos diários dos professores, indicam diferenças significativas entre os anos de 2019 e 2020 no desempenho dos estudantes das duas escolas investigadas. Em 2019, o maior número de estudantes alcançou habilidades e competências de forma significativa, atingindo plenamente os objetivos de aprendizagem relacionados ao campo de experiência da contação de histórias. No entanto, em 2020, constatou-se uma redução no número de estudantes que conseguiram atingir tais objetivos, reflexo das dificuldades enfrentadas durante a pandemia da COVID-19 e a implementação do ensino remoto (Quadro 5).

Quadro 5. Número de discentes com maior e menor aproveitamento no campo de experiência de duas escolas do Nível I da Educação Infantil em Lagoa de Pedras/RN.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	2019		2020	
	ZONA RURAL	ZONA URBANA	ZONA RURAL	ZONA URBANA
Fantasia e imaginação	4	44	3	39
Intimidade com a leitura	4	45	2	32
Fluência e habilidade de produzir histórias	4	43	3	38
Desperta a prática pela leitura	4	42	2	29
Facilidade de imaginação do mundo a sua volta	4	40	3	37

Fonte: Autores, 2021.

Os resultados apresentados, no quadro 5, reforçam a influência do contexto educacional sobre o processo de ensino-aprendizagem. Em 2019, o formato presencial possibilitou maior interação entre professores e estudantes, além de um acompanhamento mais direto e contínuo das atividades pedagógicas. Esse contexto favoreceu o desenvolvimento das habilidades previstas no campo de experiência da contação de histórias. Por outro lado, em 2020, com a transição para o ensino remoto, os índices de aproveitamento diminuíram consideravelmente, o que evidencia o impacto negativo das restrições impostas pela pandemia. Como destacam Miranda et al (2020), a ausência de equipamentos adequados, o desinteresse dos estudantes, a falta de apoio das famílias e

limitações estruturais das instituições de ensino configuram barreiras significativas para a efetivação do aprendizado no contexto remoto.

O campo de experiência da contação de histórias exige, por natureza, interações dinâmicas e criativas que são mediadas por práticas pedagógicas presenciais e lúdicas. No ensino remoto, a ausência de um ambiente escolar estruturado e a limitação das ferramentas tecnológicas dificultaram a implementação dessas práticas. Como aponta Oliveira (2018), o engajamento das famílias é essencial para a continuidade do aprendizado, especialmente em situações que demandam maior autonomia e suporte emocional por parte das crianças. A falta desse apoio também se revelou um desafio no período analisado.

Acrescido a isso, os dados indicam que os professores enfrentaram dificuldades adicionais, como a adaptação das estratégias pedagógicas ao formato remoto e a gestão das emoções dos estudantes diante do isolamento social. Miranda et al (2020) destacam que o desinteresse dos estudantes, somado à ausência de recursos tecnológicos, prejudicou não apenas a continuidade das atividades escolares, mas também a motivação dos docentes, que se viram sobrecarregados com demandas inéditas e pouco suporte institucional.

Os resultados reforçam a necessidade de refletir sobre estratégias que possam minimizar os impactos de crises semelhantes no futuro. A contação de histórias, enquanto metodologia pedagógica, mostrou-se valiosa no período presencial e pode ser adaptada para o contexto remoto, desde que as condições adequadas sejam garantidas, como o acesso à tecnologia e o envolvimento das famílias. Como argumenta Oliveira (2018), a educação precisa ser compreendida como um processo colaborativo, no qual escola, família e comunidade desempenham papéis complementares e fundamentais.

Os dados apresentados, no quadro 6, demonstram que, no ano de 2019, as frequências escolares na zona rural e urbana alcançaram índices considerados ótimos, com percentuais de 95% e 96%, respectivamente. Esses resultados indicam um padrão elevado de assiduidade no período analisado, reforçando a efetividade da organização escolar e a participação das famílias no acompanhamento das atividades presenciais. No entanto, em 2020, devido à implementação das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19, os diários de classe não puderam ser preenchidos da mesma forma, sendo

substituídos por cadernetas adaptadas que registravam apenas os vínculos estabelecidos entre professores e estudantes.

Quadro 6. Percentual de frequência dos discentes do nível I da Educação infantil de duas escolas municipais de Lagoa de Pedras/RN.

ANO LETIVO	PERCENTUAL DE FREQUÊNCIA	
	ZONA RURAL	ZONA URBANA
2019	95%	96%
2020	-	-

Fonte: Autores, 2021.

O impacto dessa adaptação metodológica pode ser analisado sob diferentes perspectivas. Embora o registro de frequência no ano de 2020 não tenha sido realizado de maneira tradicional, a adaptação do formato das cadernetas reflete o esforço das instituições escolares em manter o vínculo pedagógico com os alunos durante um período de intensa disrupção educacional. Como apontam Batista, Barbosa e Viegas (2020), a transição para o ensino remoto exigiu não apenas mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, mas também a reorganização de processos administrativos para assegurar a continuidade do aprendizado em condições adversas.

A análise do índice de frequência de 2019 revela que a assiduidade dos estudantes contribuiu significativamente para a qualidade do ensino-aprendizagem, especialmente nas turmas que utilizaram a contação de histórias como metodologia pedagógica. Esse cenário, entretanto, foi profundamente alterado em 2020, quando a impossibilidade de encontros presenciais comprometeu o acompanhamento direto dos alunos. Além disso, fatores como a falta de acesso a dispositivos tecnológicos e a ausência de apoio familiar emergiram como desafios adicionais no processo educativo durante o ensino remoto, conforme destacado por Batista et al (2020).

Os registros adaptados de 2020 evidenciam a tentativa das escolas de reduzirem os efeitos da ausência de aulas presenciais, mas também expõem as limitações impostas pelo contexto pandêmico. O registro de vínculos, embora importante, não substitui a avaliação mais ampla do envolvimento e da participação efetiva dos estudantes nas atividades propostas. Segundo Oliveira (2018), a frequência escolar regular é um indicador fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que reflete o engajamento tanto dos estudantes quanto de suas famílias.

Dessa forma, os resultados obtidos ressaltam a necessidade de refletir sobre estratégias que possam garantir maior resiliência dos sistemas educacionais em cenários de crise. A contação de histórias, enquanto metodologia pedagógica, mostrou-se eficaz no contexto presencial de 2019, mas sua implementação no formato remoto enfrentou barreiras que limitaram seu alcance. Como destacam Batista et al (2020), a integração de ferramentas digitais e o fortalecimento da relação escola-família são elementos-chave para enfrentar os desafios impostos por situações de ensino emergencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias demonstrou ser uma prática pedagógica valiosa, especialmente na Educação Infantil, promovendo a criatividade e incentivando diversas formas de expressão e interação entre as crianças. A análise dos dados documentais realizada em duas escolas públicas municipais de Lagoa de Pedras/RN, uma localizada na zona urbana e outra na zona rural, nos anos de 2019 e 2020, revelou importantes insights sobre o impacto dessa metodologia no contexto educacional.

Na zona rural, o número de matrículas permaneceu estável durante o período analisado, enquanto na zona urbana houve uma redução de 46 para 42 estudantes. Essa diferença pode refletir as dificuldades enfrentadas pelas famílias em contextos urbanos, especialmente durante a pandemia da COVID-19, que afetou diretamente o acesso e a permanência dos alunos na escola. Comparando o desempenho dos discentes, verificou-se que 80% dos alunos das duas escolas obtiveram resultados satisfatórios nas aulas presenciais em 2019, em contraste com os desafios enfrentados no ensino remoto em 2020.

Em relação à assiduidade, a frequência média dos alunos nas aulas presenciais alcançou 96%, destacando a importância do contato direto entre professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a ausência de registros tradicionais durante o ensino remoto impossibilitou uma análise comparativa da frequência nesse período, devido à reformulação dos diários de classe para registros de vínculos. Essa adaptação, embora necessária, aponta para a necessidade de estratégias mais robustas que garantam o acompanhamento e o engajamento efetivo dos alunos em cenários de ensino emergencial.

É fundamental que os docentes da Educação Infantil recebam capacitações periódicas e eficazes, voltadas para a aplicação da metodologia de contação de histórias. Essas formações devem abordar estratégias que não apenas fortaleçam o ensino presencial, mas também preparem os professores para adaptar essa prática a contextos remotos ou híbridos, ampliando suas contribuições no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A contação de histórias, enquanto metodologia ativa e lúdica, pode atuar como uma ponte entre a aprendizagem formal e as experiências vivenciais das crianças, tornando-se uma ferramenta indispensável no fortalecimento do ensino-aprendizagem nos anos iniciais.

Esses resultados reforçam a relevância de estudos contínuos sobre o impacto de metodologias pedagógicas inovadoras, especialmente em contextos adversos, e a importância de políticas educacionais que promovam condições adequadas para sua implementação, beneficiando alunos, professores e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2009.

COSTA, F. A.; SILVA, M. J. **Impactos da pandemia na educação: desafios do ensino remoto no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.

COUTO, Acácia Simone; SANTOS, Josemary Carvalho; SANTOS, Maria Lindinaura dos; SILVA, Mônica Carvalho Lima. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Faculdade São Luís de França**. 2016.

DE OLIVEIRA-MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: **Anais CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação**. 2020.

DUARTE, Cristina Rothier; SILVA, Ana Paula Serafim Marques; FORMIGA, Girlene Marques. Formação docente e contação de histórias: a leitura literária na escola. **Revista Leia Escola**. V. 18, n. 2. Campina Grande. 2018.

KOSCHECK, Arcelita. **Hora do conto e seu reflexo na educação infantil**. 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. P. 340.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo, 1994.

MARTINS, Ana Maria. ANCHIETA, Karen de Abreu. A importância do ato de ler no universo infantil. **Facesi em Revista**. Ano 3. Vol. 3. N.2. 2011.

OLIVEIRA, SCM de. **O processo de adaptação das crianças na educação infantil: os desafios das famílias e dos educadores da infância**. 249 f. 2018. Tese de Doutorado. Tese.(Programa de Pós-Graduação em Educação)-Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP, Presidente Prudente.

PIRES, Olivia da Silva. Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor. **Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Maringá**, v. 37, 2011.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: **Qualitymark/Dunya** Ed, 1999.

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak et al. A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: um projeto de extensão de contação de histórias. **Revista Panorâmica online**, v. 29, 2020.

POSFÁCIO

No âmago da formação docente reside um compromisso inadiável com o saber e com o ato de ensinar. A pesquisa educacional, quando entrelaçada ao cotidiano da escola, ilumina as complexidades do ensino-aprendizagem e se torna uma bússola que orienta a práxis pedagógica em direção à emancipação intelectual e social.

Compreendemos que toda instituição formadora carrega em sua essência o desejo de transformar. No Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), essa vocação se manifesta como um compromisso inquebrantável com a construção do saber docente. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimento, o IFESP é um território de reinvenção, onde a pesquisa se entrelaça à prática pedagógica, ampliando horizontes e fortalecendo o fazer educativo no Rio Grande do Norte.

Este e-book, “A pesquisa no contexto da Educação Básica do Rio Grande do Norte: elementos básicos do processo formativo de professores”, nasce desse compromisso. Cada página revela o esforço coletivo de estudantes e professores que, movidos pelo desejo de compreender e aprimorar a Educação Básica, transformam suas inquietações em investigações científicas. A escrita acadêmica que aqui se materializa não é apenas uma exigência curricular, mas um gesto de resistência e reinvenção, no qual os professores em formação assumem sua identidade como pesquisadores, críticos e agentes de mudança.

O IFESP, como instituição, não somente forma professores, mas os inspira a questionar, a refletir e a intervir. Ao incentivar a pesquisa na pós-graduação lato sensu, promove uma articulação essencial entre teoria e prática, fomentando o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores potiguares. A escrita deste e-book evidencia a potência da investigação científica como elemento estruturante da formação docente, possibilitando que o professor além de transmitir conhecimento, construa-os, ampliando os contornos de sua própria prática pedagógica.

Os textos aqui reunidos refletem um processo formativo que vai além da sala de aula: eles são frutos de experiências, reflexões e desafios que compõem o cotidiano da Educação Básica. Cada capítulo apresenta análises que não apenas dialogam com as demandas da realidade educacional, mas que também buscam propor novas estratégias e

caminhos possíveis. Assim, esta obra se configura como um registro da inquietação epistemológica que impulsiona a docência para novas possibilidades de ensino, aprendizagem e transformação social.

Por meio deste livro, o IFESP reafirma seu papel como instituição de vanguarda na formação de professores pesquisadores, consolidando sua trajetória de compromisso com a produção do conhecimento e com a qualificação da educação pública do estado. Que esta obra sirva não apenas como um testemunho do que foi pesquisado, mas também como um convite permanente à investigação, ao aprimoramento e à reflexão crítica.

Pois ensinar é um ato de pesquisa, e pesquisar é um compromisso com o futuro da educação.

Prof. Dr. Nednaldo Dantas dos Santos

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

Prof. Dr. Nednaldo Dantas dos Santos



Possui licenciatura (2004), bacharelado (2005) e mestrado (2007) em Ciências Biológicas; doutorado em Ciências da Saúde (2012) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em matemática (2020) e pedagogia (2021) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde com o desenvolvimento de Produtos

Nanotecnológicos na UFRN (2013). Atualmente é professor formador do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em morfologia externa, extração e purificação de polissacarídeos sulfatados de vegetais marinhos e dulcícolas, avaliação de atividades biológicas *in vitro* e *in vivo*, desenvolvimento e avaliação de nano e microssistemas e suas aplicações biotecnológicas e farmacêuticas. Possui experiência com formação de professores nas áreas de ciências da Natureza e Ciências Exatas. Desempenhou atividades como coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Projetos Especiais e Pesquisa no IFESP. Participou do GT de Formação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Foi pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP) da Universidade de Brasília (UNB) e do Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Formação Docente (IFESP). Participou de projetos financiados pelos CNPq e CAPES. Destaque para atuação no projeto/subprojeto de Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

<http://lattes.cnpq.br/3538940359754089>

<http://orcid.org/0000-0003-2617-7261>

Prof^ª. Dra. Sayonara Fernandes da Silva



Doutora em Educação (2020) e Mestre em Educação (2015) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN na linha de pesquisa: Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Membro do grupo de pesquisa Ensino de Leitura e Literatura-GPELL/UFRN-CNPq e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Diversidade e Autoformação-GPLIDA/IFESP-CNPq, pesquisando os seguintes temas: políticas públicas de leitura com ênfase no PNBE/PNLD; alfabetização e letramento nas séries iniciais; a competência recepional do leitor de narrativas por imagens, ilustração do livro para infância; literatura infantil; mediação de leitura, literatura negra e a formação do leitor na Educação Infantil. É Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar UNP (2003) e em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy-IFESP (2010). Realizou Estágio Doutoral na Universidad Complutense de Madrid com estudos sobre leitura e escrita criativa na Facultad de Educación do Centro de Formación del Profesorado - UCM (2018). Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (1997), e em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Vale do Acaraú - CE (2012). Experiência profissional docente com ênfase em Linguística, Leitura, Redação, Produção de texto e Literaturas e na área da Educação Infantil. Professora Formadora do Instituto de Ensino Superior Presidente Kennedy - IFESP/ SEEC/ RN. Professora e Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação/Natal/RN, Formadora do Curso Cenas de Leitura.

<http://lattes.cnpq.br/0453523519779680>

http://orcid.org/0000_0002_6377_9766

Prof^ª. Ma. Maria Tereza Penha de Araújo Silva



Psicóloga há mais de trinta anos e licenciada em Psicologia (UFRN) e professora há mais de quarenta anos por escolha. Mestre em Ciências Sociais (UFRN), especialista em Educação Especial (UFRN) e Psicopedagogia (UNP). Atualmente é professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), instituição onde ensina e aprende desde o ano de 2010. Possui experiência nas áreas relacionadas à escuta e aconselhamento

terapêutico, docência no ensino superior e orientação de memoriais de formação acadêmica. Estudiosa da espiritualidade enquanto atributo da personalidade de cada sujeito, amante da natureza, da música e da poesia, fruto da junção sertão e mar, origens que a constituíram enquanto ser.

<http://lattes.cnpq.br/8214176336397507>

Prof^a. Ma. Elisângela Ribeiro de Oliveira Cabral



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Potiguar (UNP); especialista em Gestão Ambiental Urbana pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na atualidade é Professora Formadora no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) atuando na formação docente nos cursos de pedagogia, matemática e como coordenadora do curso de especialização em educação ambiental. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente: ciência, linguagens e tecnologias da mesma instituição. Membro do Grupo de estudos e pesquisa profissão docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP) pela Universidade de Brasília e do grupo de pesquisa da UFRN: Formação e profissionalização docente junto a Rede Tisse: Territórios Inteligentes e Sustentáveis no âmbito Social e Educativo. Participou da equipe de gestão que desenvolveu atividades de redação e formação para a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e ensino Fundamental - ProBNCC no Estado do Rio Grande do Norte em parceria com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação e Cultura do Estado - SEEC- RN.

<http://lattes.cnpq.br/2231355321077098>

<https://orcid.org/0000-0002-7904-7041>



ISBN: 978-6-58992-895-9



9 786589 928959