

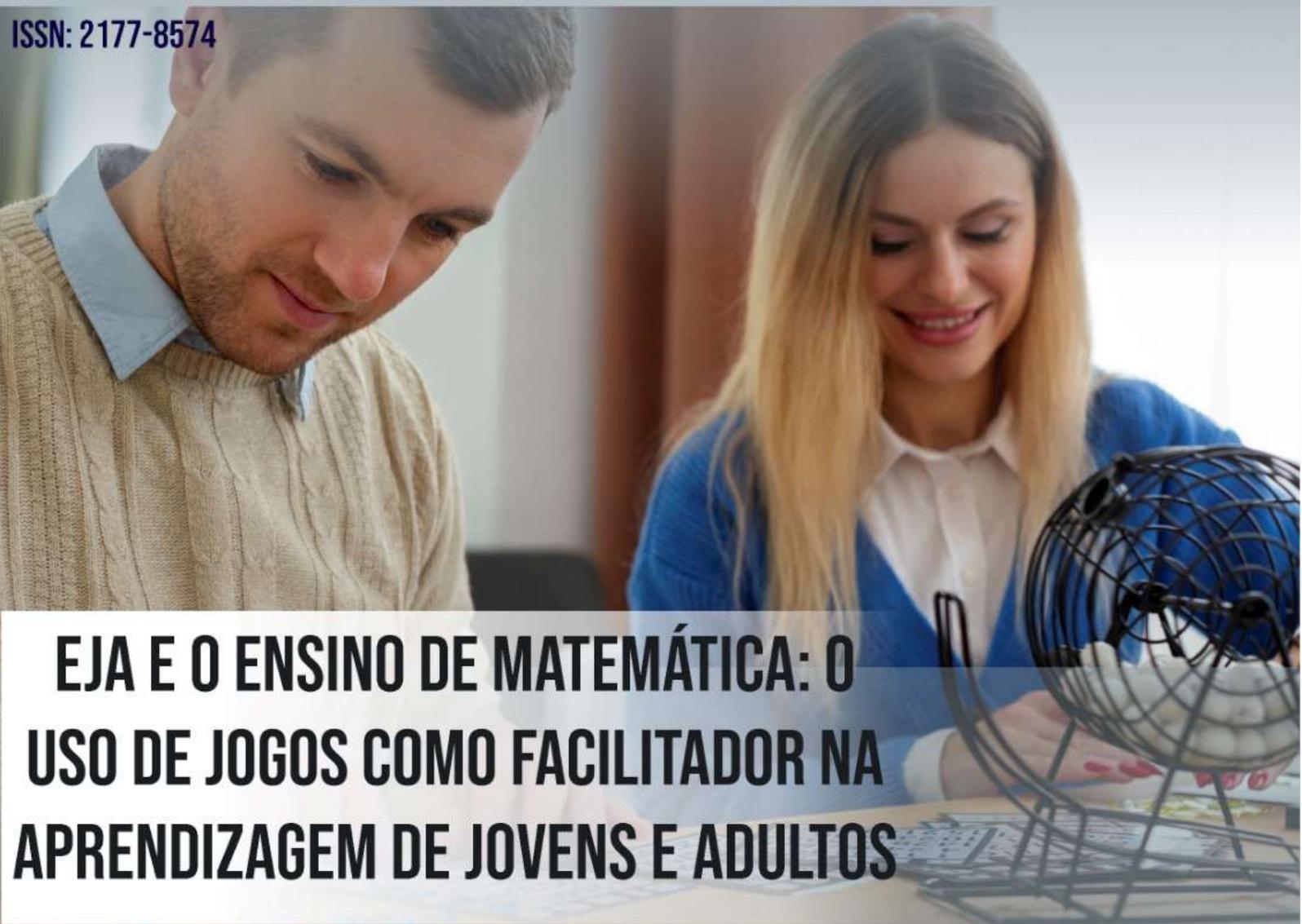
SCIENTIFIC Magazine

SITE: [HTTP://SCIENTIFICMAGAZINE.ORG/EN](http://SCIENTIFICMAGAZINE.ORG/EN)
E-MAIL: SCIENTIFICMAGAZINE@HOTMAIL.COM



ANO: XXI, V. 15. - Nº 148/ JANEIRO/ FEVEREIRO 2023

ISSN: 2177-8574



EJA E O ENSINO DE MATEMÁTICA: O USO DE JOGOS COMO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**INTERDISCIPLINARES: FORMAÇÃO
CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NO
PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA NA
PERIFERIA DE MANAUS - UMA
CONSTRUÇÃO COLETIVA**

**O ENSINO A DISTÂNCIA EM MEIO A
COVID-19**

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 148/ Janeiro/
fevereiro 2023

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal

Publicação contínua

E-mail:

scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-

2016. Quadrimestral: 2017- Mensal:

2018

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português
e espanhol, as línguas oficiais do
MERCOSUL

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

<http://scientificmagazine.com.br/>

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a Ms. Vânia Aparecida Menegus Liesch

Prof^a Ms. Eunilia Serra Silva

Prof^o Ms. Jose Braz Serra Silva

Prof^o Esp. Cleison Garrido de Almeida

Prof^o. Marco Antônio de Oliveira Montolo

Prof^a. Tatiane Deluque França Arruda

Prof^o. Edgar Ferreira de Souza

Prof^a Ms. Maria Mirleyalves de Amorim

Prof^a Ms. Elizangela Aparecida Lima
Menezes

Prof^a Ms. Fabiana Holler Baptista

Prof^a Ms. Ana Maria da Silva Reis

APRESENTAÇÃO

A SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line) com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

A revista traz identificada cada artigo por meio do DOI, *Digital Object Identifier* (Identificador de Objeto Digital), é um padrão de números e letras que identificam publicações. Ele faz essa identificação exclusivamente em ambiente virtual, dando ao objeto singularidade e permanência reconhecida na web. Artigos, periódicos, imagens, *copyright*, livros, capítulos de livros e qualquer conteúdo digital pode receber um código de especialização DOI. Ele facilita a busca em campos digitais e valoriza a legitimidade dessa publicação.

A revista aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

SUMÁRIO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES: FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	5
Vânia Aparecida Menegus Liesch	5
A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE MANAUS - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	21
Eunilia Serra Silva.....	21
Jose Braz Serra Silva	21
O ENSINO A DISTÂNCIA EM MEIO A COVID-19	45
Cleison Garrido de Almeida.....	45
Marco Antônio de Oliveira Montolo	45
Tatiane Deluque França Arruda.....	45
Edgar Ferreira de Souza	45
EJA E O ENSINO DE MATEMÁTICA: O USO DE JOGOS COMO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS	57
Maria Mirleyalves de Amorim	57
ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS: BARREIRAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	73
Elizangela Aparecida Lima Menezes	73
Fabiana Holler Baptista	73
Ana Maria da Silva Reis	73
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO ESCOLAR: PROMOVENDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	86
Vânia Aparecida Menegus Liesch	86

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES: FORMAÇÃO CONTINUADA E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vânia Aparecida Menegus Liesch ¹

RESUMO

A investigação teve como objetivo analisar se a formação continuada oferece práticas pedagógicas interdisciplinares para os docentes no Ensino Fundamental. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Este artigo apresenta uma investigação que procurou descrever sobre a formação recebida e a percepção de professores sobre o conceito de interdisciplinaridade e como ela é vivenciada em suas práticas pedagógicas. Para isso, foi analisado contribuições de diversos autores como: Moraes e Villardi (2016), Goulart (2013), Peterossi e Meneses (2019), Perrenoud (2015), Pereira (2020) e outros que discorrem sobre a temática. Conclui-se que docentes sempre buscam por mudanças significativas nas práticas pedagógicas após a formação continuada, que se mantêm ao longo do tempo. A abordagem de atividades interdisciplinares desempenha um papel importante na aprendizagem competente e, portanto, a consolidação de uma cultura interdisciplinar é considerada necessária como uma proposta curricular inovadora que responda às demandas da formação do educando a partir do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação de Professores, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of the research is to analyze whether continuous training offers interdisciplinary pedagogical practices for teachers in Fundamental Education. A qualitative, descriptive and bibliographical research was carried out. This article presents an investigation that tried to discover about the training received and the perception of teachers about the concept of interdisciplinarity and how it is experienced in their pedagogical practices.

¹**Graduação:** Pedagógica pela Unir - Universidade Federal de Rondônia, Bacharel em Direito – Avec; **Pós-graduação:** Políticas Públicas – Faculdade Phênix de Ciências Humanas, AEE – VEC - Faculdade Integradas de Várzea Grande, Gestão Supervisão e Orientação - AJES – Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena, Psicopedagogia Clínica e Institucional – AVEC - Faculdade de Várzea Grande, Didática e Metodologia do Ensino Superior – AVEC - Faculdade Integradas de Várzea Grande. **Mestrado:** Ciências da Educação - Universidade Internacional “Tres Fronteras”. profemestrevania@hotmail.com

For this, contributions from various authors were analyzed, such as: Moraes and Villardi (2016), Goulart (2013), Peterossi and Meneses (2019), Perrenoud (2015), Pereira (2020) and others who disagree on the subject. I conclude that teachers are always looking for significant changes in pedagogical practices after continuous training, which is maintained over time. The approach of interdisciplinary activities plays an important role in competent learning and, therefore, the consolidation of an interdisciplinary culture is considered necessary as an innovative curricular proposal that responds to the demands of the training of students from the Fundamental Teaching.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher Training, Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas deparam com problemas de grande escala em relação ao ensino e aprendizagem, que, para serem resolvidos, devem refletir e elaborar propostas baseadas em alternativas de diferentes disciplinas, a fim de se formarem profissionais capazes de saber atuar na prática em diferentes (HECKHAUSEN, 2021).

Nesse cenário global, a capacidade de aprender é um dos bens mais preciosos, o que sugere um claro propósito para a educação nessa realidade. São muitos os contextos que oferecem oportunidades e recursos para aprender na sociedade atual, mas somente as instituições formais de educação podem garantir uma ação sistemática voltada para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem de todas as pessoas sem exceções e, sobretudo, sem exclusões e que contribuam para tornar visível o flagelo social que tanto nos preocupa hoje. Assim, capacitar os professores implica em ajudar o aprendiz a refletir sobre o que aprende e sobre o significado que esse aprendizado tem; abordando a complexidade do fenômeno a ser aprendido a partir de suas diferentes dimensões tendo em conta o contexto em que se desenvolve (NÓVOA, 2017).

A preocupação em melhorar a qualidade do ensino, ou seja, em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, tem mantido Gestores, Sistemas de Ensino em pensar, deliberar, refletir,

elaborando ideias, planejando ações a serem realizadas em diferentes disciplinas do processo de formação dos profissionais que envolva significativamente a aprendizagem dos alunos (POMO, 2019).

O estudo procura destacar as inovações oferecidas pelos cursos de formação continuada dos professores a respeito das práticas pedagógicas, através de uma abordagem interdisciplinar, que concebe como um desafio no ensino, pois a interdisciplinaridade implica, o professor analisar, a partir de diferentes perspectivas científicas, problemas ou conjunto de problemas, cuja complexidade de cada uma das disciplinas ajudará a elucidar diferentes dimensões da realidade social a trabalhar (SOUZA *et al.*, 2023).

Sobre o trabalho interdisciplinar nas escolas, Teixeira (2022, p. 54) explica que “grande parte dos conteúdos são trabalhados nas escolas a partir de diferentes perspectivas disciplinares de forma isolada, fragmentada e reducionista”. Nesse contexto, o estudo realizado procura descrever as ações educativas que visem trabalhar as diferentes dimensões desta problemática e, assim, formar profissionais competentes, capazes de uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, com responsabilidade ética e social, sobre o que se aprende dentro e fora da instituição e sobre o significado que a sua aprendizagem oferece em relação ao aprendizado do aluno de maneira interdisciplinar.

Dessa forma, surge os questionamentos da pesquisa: O que são práticas inovadoras? Como definir interdisciplinaridade? Por que a necessidade de trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos a serem aprendidos? Diante desses questionamentos foi elaborado objetivo geral da pesquisa: analisar se a formação continuada oferece práticas pedagógicas interdisciplinares para os docentes no Ensino Fundamental; seguido pelos objetivos específicos: discorrer sobre a interdisciplinaridade na educação; descrever sobre a importância da interdisciplinaridade nas práticas inovadoras; apontar a interdisciplinaridade e sua projeção na prática da formação de professores.

2. INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

A falta de articulação e contextualização dos conteúdos escolares tem tido uma influência importante no atual desinteresse dos alunos, sobretudo no Ensino Fundamental. Para os alunos, aprender não significa um desafio intelectual, mas sim um exercício de memorização com tarefas que não têm relação com a vida cotidiana, onde os exercícios fundamentais de observação e pensamento crítico para seu desenvolvimento foram praticamente eliminados das atividades escolares.

A perspectiva da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica no ensino favorece uma abordagem integral dos problemas com o objetivo de dar respostas e soluções aos fenômenos pensados. Vários autores têm investigado a respeito da interdisciplinaridade com ênfase no Ensino Fundamental, bem como na formação de professores (SOUZA *ET AL.*, 2023; HECKHAUSEN, 2021; JAPIASSU, 2016; MORAES, 2018; PIAGET, 1999; TEIXEIRA, 2022), pois, a interdisciplinaridade, sua a abordagem educacional tem deixado de se materializar nas práticas pedagógicas.

Grandes pensadores como: Aristóteles ou Leonardo da Vinci conseguiram sistematizar o conhecimento de forma global, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Mas, a partir da revolução de Galileu e da mecânica de Newton, o conhecimento cresceu e diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas sobreviveram a se desenvolver. Essa fragmentação da cultura gerou especialização e abriu caminho para a fragmentação do conhecimento, com o objetivo de estudar com maior profundidade os diversos fenômenos naturais (MORAES, 2018).

Assim, durante os séculos XVII e XVIII, começaram a destacar as áreas autônomas do conhecimento que estas deveriam serem trabalhadas intrinsecamente, relacionadas as novas disciplinas científicas autônomas e diferenciadas, graças às quais se produziram muitos avanços científicos. Essa organização disciplinar foi finalmente institucionalizada no século XIX, com a

criação da universidade moderna, que legitimou o estudo do conhecimento fragmentado, a partir dos benefícios que proporcionou ao processo de industrialização que se iniciou (POMO, 2019). No entanto, alguns autores foram críticos e argumentaram que a especialização do conhecimento havia distorcido a visão real do mundo, levando muitos cientistas a terem uma visão reducionista dos problemas.

A partir da segunda metade do século XX, essa visão foi motivada por investigadores que estudavam as disciplinas híbridas, buscando romper as fronteiras disciplinares para enfrentar e abordar fenômenos de diversas áreas do conhecimento (DOMINGUES, 2021). A interdisciplinaridade nasceu então como uma reação à especialização, devido à insatisfação que a perspectiva da ciência clássica gerou em vários campos do conhecimento, principalmente a partir dos estudos em cibernética (TEIXEIRA, 2022). Conseqüentemente, uma abordagem de determinados conteúdos com abordagem interdisciplinar surge da necessidade de um aprofundamento teórico, que garanta um nível superior em vários aspectos e da realidade social.

A interdisciplinaridade segundo Morin (2016), não pode ser espontânea, deve ser colegiada entre todos os integrantes, de modo que seja considerada uma estratégia de ensino-aprendizagem, em que o centro do processo é o sujeito que aprende e para os professores deve ser um método de trabalho para alavancar o ensino e aprendizagem dos alunos.

O conceito de interdisciplinaridade foi definido pela Unesco segundo Japiassu (2016) como:

[...] a cooperação de várias disciplinas, que criou para um objetivo comum e que, por meio de sua associação, criou para a geração de novos conhecimentos, novas linguagens e uma perspectiva comum, rompendo fronteiras disciplinares em busca da circulação de conceitos e da formação de disciplinas híbridas (JAPIASSU, 2016, P. 113).

Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade é entendido como um nível de colaboração entre as disciplinas que implicam reciprocidade e enriquecimento mútuo, a ponto de desenvolver quadros conceituais mais

amplos que modificam as disciplinas em contato e as tornam dependentes umas das outras. Conseqüentemente, uma visão interdisciplinar gera qualidades integradas que as disciplinas não possuíam academicamente, o que garantia uma organização do conhecimento mais ligada à realidade (DOMINGUES, 2021).

Sobre o conceito de interdisciplinaridade Megid Neto (2019) explica que faz parte de um grupo maior de termos que, embora relacionados, não necessariamente têm o mesmo significado de pluridisciplinaridade (ou multidisciplinaridade) e transdisciplinaridade.

Pomo (2019, p. 25) define os três termos: pluri (ou multi), inter e transdisciplinaridade, como um *continuum* que vai "da coordenação à combinação e desta à fusão". Nesse *continuum*, a pluri ou multidisciplinaridade consiste na integração disciplinar que envolve justapor ou reunir pontos de vista, informações e perspectivas de diferentes áreas, a fim de solucionar problemas, mas sem transformar ou modificar as disciplinas envolvidas.

Entretanto, Micheletti (2018) aponta que, quando essa dimensão é superada e se avança em direção à convergência e à complementaridade, encontra-se na zona preservada chamada interdisciplinaridade. Finalmente, quando a convergência desaparece e se estabelece um ponto de unificação e uma perspectiva holística, podemos falar de transdisciplinaridade.

Como princípio organizador, Rios (2023) descrever que a interdisciplinaridade é estruturada sob o paradigma da complexidade, que afirma que toda realidade é um sistema porque está relacionada ao seu contexto, ou seja, problemas reais apresentam processos múltiplos cujas inter-relações formam a estrutura que funciona como um todo organizado denominado sistema complexo; uma das características deste último é a "interdefinibilidade e dependência mútua das funções que estes elementos abrangem dentro do sistema total, o que significa que uma análise de um sistema complexo não pode ser realizada simplesmente reunindo estudos das

diferentes áreas envolvidas" (MORIM, 2016, p. 52). Conseqüentemente, devemos ser capazes de entender essa complexidade e passar do paradigma da simplificação para a complexidade.

No campo da educação, Souza *et al.* (2023) comentam que os problemas de natureza interdisciplinar constituem uma oportunidade para educar crianças e jovens em uma visão não fragmentada do mundo com responsabilidade social e ambiental, por exemplo. A maioria dos grandes problemas sociais da atualidade (imigração, marginalidade, educação, criminalidade, meio ambiente, urbanismo), deve necessariamente ser interrogada por meio de estudos interdisciplinares e, nesse contexto, uma pedagogia interdisciplinar busca aprofundar os processos de ensino e aprendizagem para os alunos. adquirir uma visão holística dos fenômenos complexos da natureza e da sociedade.

2.1. Interdisciplinaridade por meio das práticas inovadoras

Por meio das práticas inovadoras conforme expõem Domingues (2021), que devem ser implementadas, os atores envolvidos exigem um certo processo de “desaprender” e “reaprender”, o que gera incerteza e questiona as competências para desempenhar os novos papéis que os agentes de mudança adotam para realizá-los. Por isso, é importante que sejam oferecidos nos espaços escolares a formação continuada.

Segundo Somerman (2020), as práticas pedagógicas interdisciplinares inovadoras caracterizam-se por dois apontamentos essenciais:

[...] a ruptura e a proeminência. A quebra na inovação refere-se à interrupção de uma determinada forma de comportamento do professor que se repete ao longo do tempo; Essa interrupção é legitimada, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar a nova prática com as existentes por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (SOMERMAN, 2020, p. 51).

Nesse sentido, a nova prática pode afetar qualquer um dos aspectos que compõem a situação de aprendizagem, tais como: objetivos, conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, recursos de aprendizagem; mas também as práticas de ensino e aprendizagem; as relações entre os sujeitos, as formas que ocorrem no contexto da sala de aula ou da instituição em geral.

Frigotto (2017) argumenta que essa forma de entender os processos das práticas inovadoras interdisciplinares, refere-se ao contexto da sala de aula, onde o triângulo didático está constantemente vinculado -professores, alunos e conteúdo curricular. É aqui que se considera importante atentar para o modo como se altera a habitual relação professor-aluno-conteúdo e como os sujeitos que aprendem são pensados como tal.

De acordo com Rios (2023), é preciso conceber a inovação das práticas interdisciplinares, do ponto de vista histórico e situacional, como uma prática contextualizada, ou seja, uma prática que deve ser compreendida em relação aos aspectos específicos que a enquadram. Dessa forma, o cenário da sala de aula se estende ao ambiente institucional e social e envolve os fatores particulares que caracterizam os sujeitos da inovação. Em relação ao exposto, Domingues (2021) explica que:

[...] as inovações pedagógicas devem ser concebidas no contexto da interdisciplinaridade, que entendemos como vínculos recíprocos, interações, trocas múltiplas e cooperação entre ciências particulares que têm um objeto de estudo comum a partir de diferentes perspectivas, ou que abordam as propriedades e relações específicas desse objeto com diferentes aparatos teóricos e metodológicos. os vários aspectos da sua essência, com vista a um conhecimento cada vez mais abrangente dela e das leis que regem a sua existência e desenvolvimento (DOMINGUES, 2021, p. 40).

Por sua vez, o autor considera que as abordagens interdisciplinares permitem abordar o mesmo fenômeno de diferentes ângulos, oferecendo assim uma imagem mais completa e enriquecedora, cheia de nuances dos diferentes métodos utilizados.

Para Megid Neto (2019), a interdisciplinaridade é considerada “como um processo, uma forma de pensar e proceder” para enfrentar o conhecimento da realidade e resolver os problemas complexos que ela

coloca. Nesse ponto, ao realizar uma inovação nas práticas educativas, através de uma abordagem interdisciplinar, concebemos como um desafio no ensino e uma necessidade urgente que emerge dos conflitos e exigências da própria sociedade. A interdisciplinaridade implica analisar, a partir de diferentes perspectivas científicas, problemas ou conjunto de problemas, cuja complexidade é tal que o contributo de cada uma das disciplinas ajudará a elucidar diferentes dimensões da realidade social a trabalhar.

Como discorre Souza *et al.* (2023, p. 23), “Os conteúdos que no Ensino fundamental são trabalhados a partir de diferentes perspectivas disciplinares de forma isolada, fragmentada e reducionista”. Nesse contexto, a escola deve preparar e assim, formar os profissionais competentes, capazes de uma reflexão crítica com responsabilidade ética e social, sobre o que se aprende - dentro e fora da instituição – e sobre o significado que a sua aprendizagem tem na sua vida pessoal, social e profissional.

Embora o consenso geral seja conclusivo a favor do estabelecimento da interdisciplinaridade na formação do professor, como discorre Rios (2023, p. 76), “é um tanto difícil encontrar, exemplificados, os caminhos que permitam realizá-la, é um desafio não isento de dificuldades”. Como acrescenta o autor, existem fatores que dificultam o desenvolvimento deste trabalho, que podem ser resumidos como:

- ✓ A concepção curricular dos planos de formação dos professores não favorece uma concepção interdisciplinar (formação disciplinar por um lado e formação pedagógica por outro os professores não possuem o conhecimento de outras disciplinas), que permitem projeção e participação em projetos interdisciplinares;
- ✓ A predisposição dos professores nas formas e meios ensinar;
- ✓ A não conceituação do processo de ensino aprendizagem como um processo ativo, dinâmico, grupal e individual, social e contextualizado;
- ✓ A fundamentação epistemológica, que permite a análise dos fenômenos da natureza e da sociedade como um todo.

Além do conceito de interdisciplinaridade entre os pesquisadores, Frigotto (2017) coloca que também existem critérios diferentes sobre as formas de implementá-la na prática pedagógica. Segundo Heckhausen (2021):

[...] A interdisciplinaridade pode ser vista como uma estratégia pedagógica que implica a interação de várias disciplinas, entendida como o diálogo e a colaboração destas para alcançar a meta de um novo saber (HECKHAUSEN, 2021, p. 34).

A interdisciplinaridade também deve ser reconhecida como fundamento teórico e metodológico para a formação de profissionais da educação, porém, Teixeira (2022) considera que ainda existem dificuldades na preparação teórica e metodológica de professores a assumirem a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem:

[...] Uma criança que observa seu ambiente não o divide em disciplinas. Da mesma forma, o professor, buscando atrair e estimular os alunos a gostarem das atividades, deve proporcionar uma experiência de aprendizagem próxima de seus interesses e condizente com as situações que vivenciam em seu cotidiano (TEIXEIRA, 2022, p. 52).

Segundo o autor, a fragmentação do conhecimento impede que o aluno aprenda a refletir e analisar os problemas a partir de uma visão global, tirando a objetividade e a capacidade de lançar um olhar conjunto sobre os problemas.

Somerman (2020) complementa afirmando que as disciplinas fazem parte de um todo e a necessária interação entre elas demanda estratégias curriculares que garantam a interdisciplinaridade, pois tal finalidade transcende e amplia as possibilidades das disciplinas. É por esta razão que, no contexto do ensino, a interdisciplinaridade "é um princípio didático a ter em conta no desenho curricular, o que implica que no ensino deve ser considerado como uma invariante metodológica" (SOMERMAN, 2020, p. 78).

Portanto, para abordar um assunto na formação continuada de forma interdisciplinar, deve-se partir primeiro da disciplina, "uma disciplina pode ser definida como uma categoria organizadora do conhecimento científico

com sua autonomia, fronteiras delimitadas, linguagem própria, técnicas e teorias próprias” (MORÍN, 2016, p. 51). Em outras palavras, o conceito de disciplina pressupõe um objeto de estudo científico plenamente identificado e próprio de cada ciência, em sua objetividade e homogeneidade. Os limites disciplinares, tão necessários no surgimento, desenvolvimento e evolução das ciências, acabaram isolando as disciplinas umas das outras e, portanto, oferecendo uma visão fragmentada e tendenciosa da realidade.

2.2. Reflexões sobre a interdisciplinaridade e sua projeção prática na formação de professores

A escolha de trabalhar a partir de uma abordagem interdisciplinar deve-se ao desejo de incorporar uma educação mais adequada à complexidade do mundo contemporâneo, que permitirá aos alunos, antes de tudo, compreender melhor seu ambiente graças às novas habilidades adquiridas e, em segundo lugar, podem resolver problemas tanto na vida profissional quanto pessoal, com base em atitudes e valores aprendidos na perspectiva interdisciplinar.

A compreensão de mundo dos alunos segundo Nóvoa (2017), supõe o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e, nesse sentido, a interdisciplinaridade na educação, proporciona uma percepção global dos problemas, estimula a capacidade de detectar interações entre diferentes campos do saber. Portanto, a perspectiva interdisciplinar na educação promove a busca de significado do aluno em termos de conhecimento e sua perspectiva social.

Pomo (2019) aponta que a educação interdisciplinar baseia-se na análise dos conteúdos das diferentes disciplinas, com o objetivo de encontrar problemas complexos que incorporem elementos comuns às diferentes disciplinas e que sirvam para adaptá-los ao ambiente estudantil.

Atualmente, os documentos curriculares vigentes, principalmente na BNCC (BRASIL, 2018), incorporam vínculos entre as diversas disciplinas ou áreas do conhecimento, o que pode ser interpretado como uma tentativa de abordagem interdisciplinar de conteúdos específicos. No entanto, o sistema escolar ainda mantém o paradigma do conhecimento totalizante, onde tudo o que deve ser aprendido se encontra dentro de cada uma das disciplinas

O ensino interdisciplinar conforme Micheletti (2018), é uma tarefa extremamente complexa. No entanto, independentemente da natureza disciplinar ou interdisciplinar, requer necessariamente profissionais com alto nível de habilidade em suas respectivas disciplinas e conhecimento dos conteúdos e métodos de outras áreas afins. Isso se refletirá em um trabalho pedagógico com atividades que permitam ao aluno desenvolver habilidades investigativas, aprender a trabalhar em equipe, estimular a autonomia e a responsabilidade individual e coletiva, adquirir segurança para a discussão de ideias e desmistificar o conhecimento científico e o professor como as únicas fontes de conhecimento.

Em outras palavras, Souza *et al.* (2023) explica que a formação do professor constitui a introdução de novidades em várias dimensões das instituições educativas, podendo levar a mudanças na sala de aula, nos aspectos organizacionais, na cultura escolar e nos próprios componentes da comunidade educativa. O processo de formação caracterizam-se por serem constituídas por elementos ideológicos, cognitivos, éticos e afetivos, que podem adquirir a qualidade de serem explícitos ou ocultos.

Heckhausen (2021) ao definir a importância da interdisciplinaridade como uma estratégia didática assumida pelos professores, para promover uma aprendizagem holística e significativa, como uma estratégia didática para promover a formação dos professores e sua atuação em um ambiente educacional coloca que as seguintes condições devem ser atendidas:

- ✓ Cada professor deve ser competente em sua disciplina e possuir determinados conhecimentos;

- ✓ O professor deve ter uma atitude aberta a novos métodos de abordagem da realidade;
- ✓ O professor não deve pensar que seu critério é o único e que sua verdade é absoluta;
- ✓ Os professores devem compreender o processo de ensino-aprendizagem como um processo dialético, institucional, direcionado, sistemático, bilateral e ativo, de natureza social e grupal, contextual e individual, em que são geradas as estratégias de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a partir formação os professores devem construir e reconstruir conhecimentos, assim como sua prática pedagógica. Deve sempre adquirir o pensamento interdisciplinar e sua concretização em cada aula, estimulando o aluno a enfrentar situações que devem ser resolvidas aplicando tal concepção, isso estimulará o aluno a assumi-la como seu próprio método de trabalho, que deve favorecer a formação de hábitos intelectuais, a compreensão holística da realidade, a possibilidade de intervenção em todas as esferas da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar se a formação continuada oferece práticas pedagógicas interdisciplinares para os docentes no Ensino Fundamental. Amparada nos autores que sustentaram este estudo, pode compreender que existe ainda confusão entre os professores em relação ao conceito de interdisciplinaridade. É entendida como uma simples relação ou integração de disciplinas, mas sem uma convergência real entre as áreas de conhecimento envolvidas. Essa percepção está mais próxima da ideia de multidisciplinaridade, que consiste em uma justaposição ou sobreposição disciplinar, sem enriquecimento mútuo. A interdisciplinaridade, por outro lado, supõe a colaboração de diferentes disciplinas, mas com o objetivo de gerar uma perspectiva comum sobre um problema a ser estudado que produza um nível de dependência entre as disciplinas envolvidas.

Houve a compreensão de que a interdisciplinaridade oferece a possibilidade para o professor superar o pensamento puramente disciplinar na forma de especificar o processo ensino-aprendizagem, induz a romper a tradicional separação entre vida e escola, entre estudo, trabalho e pesquisa, considerando esta tríade como contextos de vida e para a vida.

Conclui-se que a aplicação sistemática do princípio da interdisciplinaridade deve ser inerente à prática pedagógica do professor, para isso é necessário que os novos planos de formação dos profissionais da educação, as novas concepções de trabalho docente sejam permeadas por essa necessidade, para o que fica evidente enfrentar esse desafio.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, L. M. Interdisciplinares e conhecimentos especializados na combinação de métodos de investigação científica. UFMG, IEAT, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.) Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOULART, Iris Barbosa. Piaget. **Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HECKHAUSEN, H. A prática da interdisciplinar – Antologia. Porto: Campo das Letras. 79-90, 2021

JAPIASSU, Hilton. **O ensino interdisciplinar e a didática desenvolvedora da educação**. Rio de Janeiro: Imago, 220 p, 2016.

MEGID NETO, J. **Compreensão e Interesse do Professor para realizar a Interdisciplinaridade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MICHELETTI, G.; PERES, L.P.de F.; GEBARA, A.E.L. **Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema**. In: MICHELETTI, G. (org.) Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção. 3.ed. São Paulo: Cortez, p.21-31, 2018.

MORAES, M.B; VILLARDI, R. **Interdisciplinaridade e Produção de textos na escola: reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita**. III SIMPOSIO DE LEITURA, II SELISIGNO. 2001, Anais, p.729-739, 2016.

MORAES, Renato Pereira de. **Concepções de "interdisciplinaridade e educação do campo" de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8354>

MORIN, E. Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. (Org.). **Ensaio de Complexidade**. 6ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NOVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2017.

POMBO, O. **Epistemologia em busca da interdisciplinaridade**. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, 10(1), 9-40, 2019.

RIOS, David Ramos da Silva. **Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 23 [Acessado 6 Fevereiro 2023]. e180080. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180080>>. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/Interface.180080>. https://www.google.com/search?q=scielo++interdisciplinaridade&rlz=1C1_UUXU_esBO956BO956&biw=1422&bih=569&sxsrf=AJOqlzVFib0k6sSBUarQvJzr9X4lwBVMSO%.

SOMERMAN, T. R. **O ensino fragmentado sem o trabalho Inter ou transdisciplinaridade**. Paulus – SP, 2020.

SOUZA, M. A. de.; SALGADO, P. A. D. CHAMON, E. M. Q. de O; FAZENDA, I. C. A. . **Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 4–25, 2022. DOI: 10.21814/rpe.22479. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479>. Acesso em: 6 fev. 2023.

TEIXEIRA, M. J. **Interdisciplinaridade definida como: “um ato de cultura e não uma simples relação entre conteúdos”** - Investigações - Porto Alegre, v. 11, n. 2. 2022.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE MANAUS - UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Eunilia Serra Silva²
Jose Braz Serra Silva³

RESUMO

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996 traz no seu espírito e em vários artigos uma maior flexibilidade e autonomia para a escola desenvolver o seu processo de ensino aprendizagem. Para isso, determina no Artigo 12 que os estabelecimentos de Ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de Ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua Proposta Pedagógica. Ainda nos Artigos 13,14 e 15, enfatiza que o Projeto Pedagógico é forma de a escola trabalhar sua autonomia através de uma Gestão Democrática, com o envolvimento da comunidade escolar na elaboração desse Projeto. Desta forma, este artigo tem por objetivo geral analisar sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola na periferia de Manaus, além de verificar de verificar todo o aparato teórico que foi utilizado pela escola na construção de seu Projeto Político Pedagógico; identificar os processos de envolvimento da comunidade escolar na construção deste projeto; e, observar a aplicação do Projeto Político Pedagógico a partir de sua construção. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se o método dedutivo de abordagem, com enfoque qualitativo, pois, há uma análise de conteúdo, e uma sistematização de forma descritiva, por intermédio da pesquisa documental, da observação direta e levantamentos bibliográficos, com a finalidade de evidenciar a qualidade das informações com trabalho de campo.

Palavras-Chave: PPP. Currículo. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The Law of Directives and Basis of National Education, Law No. 9.394 / 1996 back in spirit and in several articles greater flexibility and autonomy to school develop their teaching and learning process. For this, it determines in Article 12 that the education establishments, in compliance with common standards and its education system, will have the mandate to: develop and implement its pedagogical proposal. Even in Articles 13,14 and 15, emphasizes that the Education Programme is as school work their autonomy through a democratic management, with the involvement of the school community in the development of this project. Thus, this article has the

²**Graduação:** Ciências Biológicas – ISES - Instituto Santareno De Ensino Superior – Santarém – PA; **Pós-graduação:** Gestão Ambiental – UCAM PROMINAS – MINAS GERAIS; **Mestrado:** em Ciências Da Educação – UNIDA – Universidad De La Integración De La Américas / Paraguay / PY. E-mail: eunilia@hotmail.com

³**Graduação:** Ciências Biológicas – ISES - Instituto Santareno de Ensino Superior – Santarém – PA; **Pós-graduação:** Educação Ambiental – UFPA – PA; **Mestrado:** em Ciências da Educação – UNIDA – Universidad de la Integración de las Américas / Paraguay / PY .E-mail: braz.serra@yahoo.com.br

objective to analyze on the construction process of the political pedagogical project of a school on the outskirts of Manaus, and check to check all the theoretical apparatus that was used by the school in building their political pedagogical project; identify the processes involved in the school community in the construction of this project; and observe the implementation of the political pedagogical project parit of its construction. As research methodology, we used the deductive method approach, with qualitative approach, because there is a content analysis, and systematization descriptively, through documentary research, direct observation and literature surveys, in order to highlight the quality of the information with field work.

Keywords: Educational Policy Project; Curriculum; Pedagogical proposal.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico - PPP tem ocupando muitos espaços de discussões acadêmicas de cientistas da educação e por professores e técnicos da educação de escolas em todos os níveis administrativos da federação do Brasil, como claro objetivo da melhoria da qualidade do ensino. O presente artigo tem a finalidade de provocar uma ação reflexiva acerca da construção do projeto político- pedagógico de uma escola da periferia de Manaus, que pode ser compreendido como a proposta de organização do espaço escolar como um todo.

Não resta dúvida de que a escola é o local de geração e operacionalização doprocesso de ensino e aprendizagem e para isso se faz necessário à concepção de um instrumento de organização do trabalho pedagógico com base em uma ampla discussão com participação de toda a comunidade escolar.

Nesse aspecto, se torna fundamental que a escola assuma seus compromissos e responsabilidades como todo o processo escolar, sem que fique na espera de os órgãos superiores da administração do processo educativo tomem essa iniciativa, mas que, acima de tudo forneçam as condicionalidades necessárias para que a escola decida seu próprio caminho.

Partindo desta visão fundamental da importância da construção do PPP por uma comunidade educativa, apresentamos a seguir o resultado de sua caminhada coletiva. Passado, presente e futuro coexistem nesta proposta que deve ser considerada como a continuidade de uma utopia de uma escola perfeita.

Desta forma, este artigo tem por objetivo geral analisar o processo de construção do PPP de uma escola na periferia de Manaus, além de identificar todo o aparato teórico que foi utilizado pela escola na construção de seu PPP; identificar os processos de envolvimento da comunidade escolar na construção deste projeto; e, observar a aplicação do PPP a partir de sua construção.

Como metodologia de pesquisa, utilizou-se o método dedutivo de abordagem, com enfoque qualitativo, pois, há uma análise de conteúdo, e uma sistematização de forma descritiva, por intermédio da pesquisa documental, da observação direta e levantamentos bibliográficos, com a finalidade de evidenciar a qualidade das informações com trabalho de campo.

2. CONCEITO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A indagação inicial quando se busca firmar um conceito é: o que é projeto político-pedagógico. Na concepção etimológica do termo, a palavra projeto se origina do latim *projectu*, que tem o significado de lançar para diante, ou seja, tem o significado de prever o futuro, de criar os caminhos em busca de um objetivo. No sentido da escola a adoção de um projeto significa a busca para a realização de algo, ou seja, lança-se algo para que se caminhe adiante, com base especificamente na estrutura existente, buscando o possível. É visão de futuro que se quer alcançar diferente do que teve no passado e do que se tem no presente, como informa Gadotti (1996).

Todo projeto trabalha com a ruptura com o passado e o presente e se vale de esperanças de melhoria no futuro próximo. Assim quando se projeta algo significa a quebra do *status quo* para uma situação de risco em busca da ruptura de uma situação confortável com a finalidade de se adquirir uma nova estabilidade em função de que, do que se imagina seja melhor do que o que se tem.

Neste aspecto, o projeto político-pedagógico ultrapassa a simples existência de planos ensino e de atividades diversas. O projeto não pode ser encarado apenas como um documento em papel que vai ser guardado para serem apresentado às entidades de governança educacional como instrumento burocrático que cumpre apenas o que determina a legislação. Ele deve ser construído em uma ação coletiva e participativa de todos os segmentos da comunidade escolar.

Para Silva (2003), o PPP é o estabelecimento de um caminho, a necessária busca por uma direção. É uma ação coletiva e participativa intencional, que estabelece um compromisso formal da coletividade educacional com a escola que se quer construir.

Por essa razão explícita, segunda a autora supracitada, o projeto pedagógico de uma escola funciona também como um firmamento de compromisso sociopolítico de toda a comunidade escolar de forma evidente, já que nele deve constar o tipo de sociedade que se quer atingir.

E por que a denominação de projeto político. Político por que deve assumir o necessário comprometimento com a formação cidadã e como um modelo de sociedade. Para Saviani (1983, p. 93) "A grandeza política que deve estar contida no PPP acontece exatamente quando esse comprometimento de formação cidadã está no contexto pedagógico da escola".

Na dimensão pedagógica se localiza a verdadeira intenção da escola, que deve ter o vetor da formação cidadã do sujeito participativo responsável, comprometido, crítico e criativo. No sentido pedagógico, o

PPP ganha à dimensão escolar quando define as ações educativas que devem ser implementada com o objetivo de se cumprir os propósitos e sua intenção de educar. Para Marques(2003), o PPP tem absolutamente indissociável, ou seja, no âmbito da escola não existe somente o projeto político e muito menos o projeto pedagógico de forma isolada.

Assim é que o PPP é um processo intenso e dinâmico de espaço reflexivo que envolve uma discussão ampla dos problemas da escola, na busca de alternativas de solução compatíveis com a realidade da escola, entre sua intenção objetiva e subjetiva constitutiva de forma normativa. Para a autora, o PPP é o documento normativo que define a intencionalidade da escola no processo de educar e na sua visão de sociedade.

Para Betini (2005), a elaboração e aplicação do PPP evidencia a convivência democrática que cria os mecanismo de participação, visando uma ação coletiva de todos os componentes da comunidade escolar o que certamente acarreta a prática da cidadania, ou seja, é a perfeita interação entre a dimensão política e a dimensão pedagógica do espaço educativo na escola.

Já para Fonseca (2003) o projeto político-pedagógico, ao se efetivar no espaço escolar proporciona decisões democráticas e participativas, buscando instaurar uma forma de organização do trabalho escolar que evite situações conflituosas e casos elas existam que sejam amplamente discutidas e superadas, já que no espaço escolar democrático não existe condicionantes competitivas, corporativas e autoritárias, ou seja, o PPP, quebra a rotina da gestão autocrática, racionaliza a gestão administrativa da escola eliminando a burocracia excessiva, o que certamente rompe com as relações impessoais e frias e, também acaba por os poderes de decisão centralizados.

Desse modo, como informam Longhi e Bento (2006), o projeto político- pedagógico tem uma ligação intensa e dinâmica com a organização do trabalho escolar no âmbito pedagógico em dois (2) aspectos: o primeiro

na organização do espaço escolar em toda a sua dimensão; e, em segundo lugar na organização da sala de aula.

Estes dois (2) aspectos do PPP, segundo os autores em voga, inclui a necessária interação com o contexto social que envolve a comunidade escolar como um todo e sua visão total de sociedade. Nesta interim, os referidos autores inferem que o PPP tem por objetivo central estabelecer o necessário procedimento de organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A construção do projeto político-pedagógico não pode nem ser pensada sem que a escola goze de autonomia, de que a escola possa estabelecer seus próprios caminhos, de criar sua própria identidade. Ou seja, alguns pressupostos são básicos para a construção do PPP na escola.

O primeiro é sem dúvida autonomia, a liberdade de escolha e de possuir a sua própria visão de sociedade. Sem isso, não há PPP. O segundo é sem dúvida a identidade, ou seja, a escola tem que ter sua própria identidade e não se copia de modelos estabelecidos. Sua caracterização própria é fundamental. O terceiro ponto necessário para a construção do PPP é sem dúvida originalidade, ou seja, o PPP tem que ser único, individual, com características próprias, considerando apenas aquilo que sua comunidade pensa (BAFFI, 2002).

Para Neto e Almeida (2000), o PPP tem a finalidade de buscar uma nova organização do espaço escolar e se torna um grande desafio para a comunidade escolar como um todo. Mas como enfrentar esse desafio? Em primeiro lugar se faz necessário que se tenha disposição para enfrentar o desafio. E ele começa com a busca do necessário aporte teórico que vai embasar a construção do PPP. Mas neste momento surge uma indagação - qual seja? Se a construção do PPP pressupõe identidade e originalidade, como buscar o aporte teórico e metodológico em outras experiências?

A resposta é simples: não se precisa abandonar a caracterização própria para buscar o necessário aporte teórico que vai fundamentar o

PPP. Este aporte deve estar embasado em experiências acadêmicas e científicas de profundidade teórica no sentido de estabelecer os alicerces como base em uma teoria pedagógica crítica viável, que tenha ligação com a identidade e a originalidade da escola comprometida com uma visão moderna de educação, de democracia e de participação social na resolução de problemas de educação.

Mas, esse aporte teórico terá que servir apenas de embasamento, já que a o PPP terá que ser originário do espaço do que Freitas (1991, p. 23) denomina de "chão da escola", com a participação de todo o aparato comunitário que envolve a escola, dentre eles, professores e técnicos e sua representação – Congregação de Professores e Técnicos. Estudantes – Grêmio Estudantil, Funcionário, Pais e Comunidade em geral – Associação de Pais, Mestres e Comunitários. E, Gestão escolar com base em modelos de pesquisa.

Para Gandin (s/d), esse procedimento inicial tem o significado de que a escola quer imprimir mudanças significativas em seu espaço escolar, concebendo um instrumento balizador de sua ação política e pedagógica e da sua organização escolar como um todo, criando o seu próprio modelo e não seguindo os ditames, seja do Ministério da Educação e/ou das Secretarias de Educação Estadual ou Municipal, já que não é papel destas instituições definir que modelo de escolar cada comunidade deve possuir.

O mesmo autor infere:

[...] O PPP está alinhado com produção PPP de uma qualidade que é, ao mesmo tempo, política e técnica. Neste processo, é preciso não descuidar nem da elaboração de uma clara visão de mundo e nem da construção do conhecimento, tarefa precípua da escola; ambos devem estar relacionados intimamente.

Assim, para que se produza um documento ilustrativo da ação política e pedagógica que a escola vai proceder a partir do PPP a participação é estritamente imprescindível. E de toda a comunidade escolar. Cabe a gestão de a escola motivá- los e incentivá-los a participarem de forma efetiva da construção do PPP.

Dessa forma, percebe-se que todos os autores citados chegam à mesma conclusão, o projeto político-pedagógica é um construção coletiva e participativa e não pode funcionar como um instrumento normativo burocrático apenas, mas sim funcionar como um propulsor da ação política e pedagógica da escola a partir de então.

2.1. Princípios que devem nortear um PPP

Para se construir um PPP em uma escola se faz necessário que alguns princípios sejam abordados e considerados. O primeiro destes princípios faz referência a um princípio constitucional: o princípio da igualdade.

Então durante a construção da PPP, o igualitarismo deve ser a base basilar como uma ideologia que, entre os valores que compõe a fórmula da legitimidade que atribui à igualdade, tomada em um ou outro de seus sentidos, Lugar de preponderância, assumindo que a igualdade é um conceito que tende a afirmar condições de uma tendência de longa duração que lhe aventura a qualificar de providencial, mas que não se efetiva na sociedades industriais (COMPARATO,1998).

Assim a igualdade deve esta interligada com as condições de acesso e permanência na escola. Saviani (1983, p 63) infere que, a desigualdade está perfeitamente estabelecida quando se chega à escola, mas que no final adesigualdade inicial tem que se transformar em igualdade. O autor destaca:

[...] Na realidade o processo educacional só ode se visto de forma conjunta buscando identificar a necessária distinção entre democracia no momento de entrada e no momento de partida, ou seja, considerando a desigualdade da entrada e a igualdade da saída.

Para Comparato (1998) a condição jurídica das pessoas iguala-se com a extinção do modo de produção feudal, ou seja, teoricamente, os ordenamentos jurídicos incorporam o princípio da igualdade, tão defendido

na Revolução Francesa e na Declaração de Direitos Humanos no século XVIII da própria Inglaterra, ou seja, os indivíduos são reconhecidos como igualmente aptos a fazer contrato, a comprar, a vender, a casar-se.

Vem em seguida, ou juntamente, um processo de igualização dos direitos políticos. Em terceiro lugar, como nas sociedades capitalistas tornam-se mais produtivas e mais ricas, as disparidades extremas entre abundância e a penúria veem-se gradualmente suprimidas – ou melhor, são percebidas, pela maioria dos excluídos como algo que deve ser suprimido.

A esse quadro bastante otimista informado por Comparato (1998), pode-se acrescentar um último traço. As desigualdades de acesso aos bens públicos, como a educação, por exemplo, que seriam também progressivamente diminuídos, a ponto de, em última instância, todos os membros da sociedade contemporânea poderem aspirar ao gozo de um mesmo tesouro cultural.

Assim, os ordenamentos jurídicos, inclusive o do Brasil, incorporam o princípio da igualdade afirmam que as oportunidades devem ser iguais, ou seja, não deve se restringir apenas ao aumento da oferta para o atendimento da demanda, mas que a qualidade do atendimento seja a mesma. Não pode haver diferenciação entre escolas.

O segundo princípio é o princípio da qualidade, que não pode de forma alguma se constituir em privilégios de alguns. O desafio do sistema de ensino e notadamente da escola na construção de seus PPP é de reservar a necessária qualidade para todos.

Para Gadotti (1994), a qualidade que a escola pública deve buscar como objetivo central de sua ação pedagógica está centrada em duas (2) dimensões inseparáveis: a formal ou técnica e a política. A primeira é a atividade da escola propriamente dita, ou seja, são as metodologias e os instrumentos utilizados no dia a dia do trabalho escolar; a segunda (política) está centrada na questão da participação ou como informa Demo (1994, p. 14): "a competência humana do ser humano e buscar de sua própria história,

deve está em perfeita harmonia com as finalidades históricas da sociedade”.

Assim, a qualidade do ensino está voltada ao desafio de fazer a história e o fazer da história tem que possuir identidade própria. Assim a qualidade formal está atrelada a qualidade política. A qualidade da escola precisa ser medida e essa medição está diretamente ligada aos seus índices de reprovação e evasão. Quanto menor forem eles, mas qualidade se terá no processo educativo como um todo. Assim, não basta garantir o acesso, é preciso que os resultados do processo ensino e aprendizagem sejam satisfatórios.

O terceiro princípio é o da gestão democrática que está garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– Lei Nº 9.394/1996 que envolve as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Esse princípio rompe com os modelos autoritários da gestão na escola, onde o gestor é o senhor de todo o processo decisório na escola.

Para Dalbério (2008) a gestão democrática exige que os problemas da escolaseja encarados de forma coletiva. É um problema de todos e por ser de todos tem a responsabilidade sobre ele. Para Paro (1992) a gestão democrática modifica e provoca um reflexão sobre o processo decisório da organização escolar, ou seja, os problemas e suas alternativas de solução devem ser socializados. Esta socialização implica em participação e esta em uma ação coletiva que provoca mudança nos modelos consagrados na história da educação no Brasil. Tenório e Rozenberg(1997, p. 5) inferem sobre a participação:

[...] A participação integra o cotidiano de todos os indivíduos. Ao longo da vida eem diversas ocasiões somos levados, por desejo próprio ou não, a participar de grupos e atividades. O ato de participar, tomar parte, revela a necessidade que os indivíduos têm em se associar na busca de alcançar objetivos que lhes seriam de difícil consecução ou até mesmo inatingíveis caso fossem perseguidos individualmente, de maneira isolada.

Alarcão (2001) concorda com Tenório e Rozenberg (1997) afirmando que a efetivação da gestão democrática envolve a participação de toda a comunidade escolar de forma direta ou por intermédio de seus representantes legais institucionalizados o que leva a um verdadeiro envolvimento nas decisões/ações administrativo-pedagógicas. Marques (1990, p. 21) afirma isso de forma absolutamente clara e didática:

A participação de todos os elementos da comunidade escolar, por exemplo, promove a necessária transparência no processo decisório, o que acaba por transformar as decisões legítimas. Também promove o necessário controle de todas as ações e atividades e, sobretudo, estabelece a contribuição para que todas as questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Assim, se evidencia que implantar a gestão democrática, embora seja uma imposição legal contida no ordenamento jurídico brasileiro é um processo desafiador já que muda a postura da comunidade escolar que tem que adquirir uma postura crítica e da própria gestão que tem que dividir o processo decisório.

.O quarto princípio norteador da construção de um PPP na escola é o princípio da liberdade, também um princípio constitucional. A liberdade está atrelada em todos os sentidos a autonomia. Ambos os casos (autonomia e liberdade), são inerentes ao trabalho pedagógico em si. Autonomia pressupõe normas que deve ser seguidas pelos atores da comunidade escolar.

Para Rios (1982, p. 77), a liberdade “é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal”. Já a autonomia pressupõe decisões própria, escolhas de caminhos em que a identidade deve se estabelecer.

O quinto princípio e a valorização do magistério e o padrão de formação do magistério esteve sempre atrelado ao projeto de desenvolvimento industrial imposto a sociedade brasileira, ou seja,

formavam-se professores para proferir formação de mão de obra que atendessem as premissas do desenvolvimento industrial, o que começou a mudar com o advento da Lei nº 9.394/1996.

Na realidade os novos enfoques da formação de professores no Brasil foi estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 que imprimiu uma mudança completa nestes padrões formacionais, passando a fazer parte das agências institucionais – secretarias de educação em nível estadual e municipal que precisaram estabelecer convênios com as universidades Freitas (2008, p. 33) diz com muita propriedade:

[...] Várias circunstâncias são responsáveis por esta situação, entre elas estão os requerimentos que a formação social brasileira (e suas conexões internacionais) impõem à questão educacional, de forma muito evidente em todo o processo.

Até mesmo para o leigo, nos últimos anos, uma nova terminologia esteve presente nos jornais e na televisão, assinalando os rumos de uma nova ordem mundial. Competitividade internacional; desregulamentação; Estado mínimo, informática, desemprego, redução do *déficit* público, recessão, etc., são exemplos. O velho padrão de exploração da classe trabalhadora (que influenciou as mudanças educacionais dos anos 1970) encontra dificuldades para continuar gerando riqueza. Nos anos 1970, o padrão de exploração implicava ampla fragmentação das tarefas de produção, acompanhadas por rotatividade, de forma a baixar seus salários, segundo Carvalho (2008).

Nesse processo, a formação do trabalhador era bastante limitada e rapidamente conduzida no posto de trabalho, por observação direta ou por cursinhos rápidos no interior da fábrica. O que importava era o domínio de um conjunto limitado de tarefas realizadas dentro de certo ritmo. O nível educacional da força de trabalho é, nesta perspectiva, apenas um elemento complementar e a pouca qualidade da escola não incomoda. Carvalho (2008, p. 56) complementa a análise sobre a década posterior (1980):

[...] A partir de meados da década de 1980, o Brasil sofreu influência de um movimento internacional, que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de

organização do processo de trabalho. Este processo foi acompanhado por uma nova divisão de mercados que criou conglomerados regionais, sob a liderança de alguns países emergentes (por exemplo, Japão e Alemanha), onde a competitividade internacional definiu posições dos países membros. Entre outros fatores, fez parte do aumento desta competitividade à introdução e novas formas de organização do trabalho (por exemplo, tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total) baseadas em novas tecnologias (em especial a microeletrônica).

Nestas novas formas, apontadas por Carvalho (2008), de organização da produção, o capital fixo (complexificou-se o velho padrão de exploração é superado⁴ e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola⁵ Maior capacidade de integração trabalho em equipe, mais democracia na condução do trabalho, caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática – entre outras – são requeridas. No entanto, as habilidades não podem ser rapidamente improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar – não no atual, mas em um reformulado. A qualidade da escola passa a interessar mais.

2.2. O PPP em uma Escola Pública

A escola estudada se localiza no bairro Armando Mendes, Zona Leste de Manaus e começou suas atividades no ano de 2001, para atender a demanda de ensino fundamental do bairro. No turno matutino atende o ensino fundamental de 1º a 5º ano; no vespertino atende o ensino fundamental do 6º ao 9º ano; e no noturno atende a educação de jovens e adultos.

O atual gestor assumiu a direção da escola no ano de 2011, fruto de uma eleição direta realizada na escola, onde concorreu com mais dois (2)

⁴No sentido hegeliano do termo, eliminar/conservar.

⁵Ver Paiva (2009). op. cit Freitas, L. C. Neotecnicismo e formação do educador, in Alves, N. Formação de professores: pesar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992; Pinto, A. M. R. o mundo capitalista e as transformações do fordismo: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes. Tese de doutorado. PUC-SP, 1991.

candidatos. Obteve cerca de 75% dos votos. Sua função anterior era de pedagogo da escola, em dois (2) períodos – vespertino e noturno, sendo que no período noturno obteve 98% dos votos válidos. Era uma pessoa, em 2011 dedicada ao trabalho e que gozava de grande respeitabilidade na comunidade escolar.

Quando assumiu, sua primeira providência foi realizar um completo diagnóstico administrativo, financeiro e pedagógico da escola e com eles em mãos chamou a comunidade escolar para uma reunião de apresentação do documento. Nesta reunião informou que não conseguiria resolver os principais problemas da escola de forma isolada e que necessitava de todos para que, principalmente os problemas de ordem pedagógicas fossem resolvidos, como a evasão que girava em torno de 23% e da reprovação que estava em torno de 32%.

Como combate inicial a evasão identificou que um dos principais problemas atinente ao fato estava à descontinuidade do fornecimento de merenda escolar. Identificou que havia um grande desperdício na produção da merenda escolar e provocou uma imediata redução, levando os profissionais que trabalhava na cozinha a realizarem um curso de iniciativa da própria escola para que os desperdícios fossem evitados. O curso foi ministrado em parceria com o Serviço Social do Comércio – SESC sem nenhum custo para a escola. Reduziu o desperdício em 35% de forma muito rápida o que provocou uma imediata redução da evasão.

No caso da reprovação, procedeu a uma análise profunda das metodologias aplicadas pelos professores; de suas motivações pessoais e de seu envolvimento com a vida dos alunos. Foi conseguido, aos poucos uma participação dos professores. Iniciou-se, então, na escola, o entendimento da questão. E o primeiro fato identificado foi o da realização profissional que se coaduna perfeitamente como a questão do progresso profissional. A literatura informa que esse progresso profissional se depara com a profunda falta de infraestrutura nos equipamentos educacionais o que acaba trazendo a desmotivação do trabalho, já que muitos governantes pensam que apenas

salário é capaz de motivar. Soares (2006, p. 65) é enfático quando a questão do progresso profissional na questão da motivação de agentes públicos inferindo:

[...] As instituições públicas muito, em sua grande maioria, não oferecem aos seus agentes públicos a oportunidade de progresso, o que se transforma em um fator desmotivador que merece destaque. Elas não oferecem oportunidades de progresso profissional e progresso pessoal já que as chances são muito pequenas, por se tratar de organizações extremamente influenciadas pela política partidária.

Desta forma, pode-se perfeitamente inferir que se as instituições públicas fossem menos politizadas partidariamente e as possibilidades de adquirirem novas perspectivas profissionais seriam certamente um elemento que traria a satisfação e deixaria o agente público motivado.

Outro elemento fundamental na motivação do professor é a participação. Gomes (2004, p. 67) informa que: “a participação nas tomadas de decisões e nas mudanças que acontecem nas instituições públicas é mínima, e motivo de descontentamento”.

Essa participação foi decisiva para mudar o processo motivacional, pois tudo na escola era definido conjuntamente, principalmente no aspecto pedagógico. Estava aberta as portas para a formatação de um PPP. Iniciou-se as discussões e foram formados grupos de trabalho. O primeiro grupo foi constituído por professores e técnicos em busca do necessário aporte teórico que fundamentasse o PPP em construção. Esses aportes foram escolhidos de forma muito transparente e foram baseados em Paulo Freire, Moacir Gadotti, Heloísa Lück, Cipriano Luckesi e Pedro Demo.

Realizada esta etapa inicial se partiu para a construção do PPP com a escolha do coordenador que recaiu sob uma pedagoga, que por caso tinha sido a principal adversária do gestor no processo eleitoral. Também, paralelamente foi criado o comitê do PPP, composto por três (3) professores (um de cada turno); uma pedagoga; um (1) funcionário; o presidente do Grêmio Estudantil; cinco (5) pais e o presidente da Associação de Moradores do Bairro Armando Mendes.

Foi então definido o marco referencial e a escola tem por princípio filosófico a formação do aluno enquanto pessoa e cidadão do mundo, com capacidade de desenvolver a sua dimensão social voltado principalmente para o espírito de solidariedade, incentivo e tolerância e o respeito ao outro, apego a outras culturas, ao pluralismo de ideias que geram enriquecimento cultural e cívico da sociedade.

Como marco situacional foram definidos os seguintes:

Ser humano objetivado - homem Objetivado: cidadão crítico, responsável e consciente de seus direitos e deveres, comprometido com o social e ciente de seu papel histórico na sociedade.

Sociedade Objetivada: sociedade justa e democrática, organizada através da luta e consciência política e social do povo, com iguais meios de acesso e distribuição equitativa dos bens materiais e culturais.

Educação: Transmitir o conhecimento construído historicamente pelos homens criando e recriando o mesmo, de modo a adequá-lo à nova realidade social e desse modo contribuir para a formação de um sujeito criativo, participativo, autônomo, crítico e transformador.

A partir deste entendimento, o coletivo desta escola definiu como sendo Função Social da Escola transmitir/socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, dando condições para que os alunos se produzam socialmente enquanto sujeitos históricos, críticos, participativos e criativos.

Como marco doutrinal foram definidos:

- Valores e convicções - A escola deve buscar, primeiramente a qualidade do aluno, do serviço que presta; da criatividade, do espírito inovador e solucionador de problemas de seus colaboradores (alunos, servidores e pais); de trabalhar em equipe e cada pessoa contribuir e participar nas atividades escolares; de valorizar o trabalho em parceria,

dedicando - se a consecução da visão de futuro da escola; de respeitar a dignidade e os direitos de cada pessoa dentro da escola e de proporcionar oportunidades iguais a todos os colaboradores.

A visão de futuro definida foi que a escola voltada para a qualidade no atendimento aos que necessitam de seus serviços, conhecida pela excelência de desempenho, pela união e criatividade de sua equipe; pela realização do trabalho de forma eficaz, segura e responsável, respeitando alunos, pais, comunidade, equipe da escola e os interesses público. O aluno é o principal alvo da escola; é a ele que conferimos o certificado de qualidade de ensino pelos seus exemplos e vitórias na vida.

A missão foi definida como a escola está direcionada mais para a qualidade do que para a quantidade, tem como objetivo principal garantir uma efetiva aprendizagem, para que o aluno seja crítico e participativo na sociedade em que vive.

A escola deve buscar, primeiramente a qualidade do aluno, do serviço que presta; da criatividade, do espírito inovador e solucionador de problemas de seus colaboradores (alunos, servidores e pais); de trabalhar em equipe e cada pessoa contribuir e participar nas atividades escolares; de valorizar o trabalho em parceria, dedicando - se a consecução da visão de futuro da escola; de respeitar a dignidade e os direitos de cada pessoa dentro da escola e de proporcionar oportunidades iguais a todos os colaboradores.

Como marco operativo foi definido que, o modo de conceber o significado do fracasso escolar está intimamente ligado à concepção de vida escolar de quem se propõe a analisá-la/entendê-lo. A concepção da escola segue o caminho que desnaturaliza o fracasso escolar, vendo-o como uma produção a serviço da exclusão e injustiças sociais e muito raramente, como responsabilidade, culpa do usuário mais imediato da escola.

A escola, a despeito de tantos estudos, pesquisas, críticas, ainda é uma instituição do Mundo Ocidental, baseada em suas ideias de "individualismo, liberalismo, constitucionalismo, direitos humanos,

igualdade, liberdade, governo pela lei, democracia, livre mercado, separação de Igreja e Estado" além da competitividade, do Capitalismo etc. Ideias estas que esse mundo tenta "universalizar" através, por exemplo, da escola. Assim como base no seguinte objetivo específico de: desenvolver a personalidade do aluno, nos aspectos psicobiológico, social e cultura e preparar o mesmo para a vida em comunidade, iniciou-se a implantação do PPP e no início mereceu especial atenção o planejamento do currículo, pois segundo Fusari (s/d) o currículo deve ser composto de uma nova delimitação do âmbito do modelo em desenvolvimento, o qual se refere à planificação curricular nas escolas públicas, já que a clientela é definida pela heterogeneidade. Diante da caracterização dos alunos, fácil é inferir a multiplicidade dos interesses dos alunos.

Desta forma, a escola abdicou do trabalho hierarquizado e criou condições que acabou por induzir uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. A reorganização da escola foi estabelecida como de interno para externo, ou seja, de dentro para fora. Mas esse ainda é um processo em construção, pois só tem cinco (5) anos de trabalho do gestor. E esse processo foi doloroso, até que os primeiros resultados fossem aferidos de forma positiva.

Desta forma, a escola já definiu em seu PPP a sociedade que quer ser: participar da construção de uma sociedade justa, quanto à sua natureza; solidária, quanto à sua organização; a serviço da vida e da esperança, quanto à forma de agir. Entendendo como sociedade justa aquela que: respeita os direitos individuais e sociais de cada cidadão, independentemente da idade, sexo, raça, escolaridade e religião; oferece condições de atendimento às necessidades de saúde, moradia, trabalho, educação e lazer, para que todos possam viver com dignidade; garante um poder legislativo, executivo e judiciário voltado para o bem de todos, fundamentado na justiça, no direito e na verdade; desenvolve em todos a consciência crítica para o exercício de seus próprios deveres e direitos; exerce o poder público a serviço do bem comum; cria espaços de participação para que todos os cidadãos possam prestar sua contribuição na organização socioeconômica e política; promove

a socialização do saber e o engajamento de todos na busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual; favorece o crescimento constante das pessoas, conforme suas aptidões e seus interesses, valorizando a liberdade de expressão; e, preocupa-se com o ser humano e o meio ambiente, zelando, denunciando e se organizando contra todas as formas de violência.

Por sociedade solidária entende-se aquela que: desenvolve o espírito de companheirismo superando todo tipo de discriminação; dá especial atenção aos mais necessitados, na certeza de que somos todos os filhos de Deus; e, promove a ajuda mútua entre as pessoas visando a um mundo mais humano. Por sociedade a serviço da vida e da esperança entende-se aquela que: valoriza igualmente a inteligência, as aptidões físicas e a sensibilidade, promovendo um ser mais completo e harmonioso, respeitando as diferenças individuais; se empenha seriamente na melhoria e elevação do ser humano; organiza os meios de comunicação a serviço da informação democrática e da verdade; liberta-se da ganância e converte-se a uma convivência de fraternidade e paz; respeita, assume e promove a vida, em todas as suas formas, estágios e situações; desenvolve em todos, através da educação, a consciência ecológica que nos leva a cuidar do meio ambiente, de nossa saúde, de nosso desenvolvimento individual, comunitário e social; trabalha com entusiasmo, alegria, felicidade e segurança na construção da convivência social; promove diálogo com seus diferentes setores, buscando formar a consciência moral de seus cidadãos.

Também ficou bem definido no PPP da escola a pessoa que quer-se formar: pessoas livres, sensíveis, justas e espirituais.

Pela liberdade que se quer ser: sujeitos de nossa história; conscientes na escolha dos caminhos para o nosso crescimento individual, comunitário e social; capazes de buscar soluções coletivas para injustiças e desigualdades sociais, através de nosso engajamento político-social; coerentes na vivência do sentido pleno da democracia para a construção do bem comum, saindo do isolamento passivo e ocupando espaço público através do debate, do diálogo, da discussão, da crítica.

Pela sensibilidade que se quer ser: ousados na busca de caminhos para o aprimoramento individual e social; alegres na convivência; atentos ao compartilhar.

Pela justiça que se quer ser: agentes de transformação; conscientes de nossa responsabilidade na promoção do próximo; comprometidos com a preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma emergência, quando se trata de salvamento, a escola estudada, descobriu por meio de uma eleição direta um gestor comprometido com a gestão democrática. Não se ateve aos problemas de forma como se ele fosse conjuntural e sem solução na própria escola.

Os encarou como desafiadores para uma mudança de postura na relação escola x comunidade. Com índices de reprovação e abandono extremamente elevados, arregaçou a as mangas e partiu para um trabalho de conscientização e motivação de todos, inferido que o problema era de todos e a solução dos principais problema estava ali perto e sob o alcance de todos e para tal bastava que todos se sentissem responsáveis pela escola e pelos seus resultados.

Diante desta situação, a escola mudou completamente e iniciou em 2013 um processo de construção dos elementos balizador de sua visão de sociedade e de escola que queria produzir. Sem pressa e segundo os ditames da literatura criou o seu PPP de forma participativa e democrática e produziu um instrumento, se não perfeito sob o aspecto técnico, profundamente comprometido com a realidade e com os interesses da comunidade escolar.

Desta forma, se buscou efetivar na escoo, com a construção do PPP a noção de cidadania e, os cidadão Os cidadãos são sujeitos daquilo que podem

conquistar, deve ter consciência dos direitos a receber e também dos deveres que lhe cabem.

A cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Para entendermos melhor divide-se a cidadania em direitos civis, políticos e sociais, e para que esses direitos sejam atendidos eles devem existir interligados. Então, quando se fala em cidadania é preciso considerar as várias formas que este conceito assumiu durante o percurso da história em função dos diversos contextos culturais, considerando a evolução do pensamento filosófico, social e político da humanidade.

O princípio de cidadania é o direito a ter direito. Assim, o exercício da cidadania está ligado aos princípios civis e políticos e, a escola é também responsável por esses ensinamentos que englobam desde o direito a um meio ambiente equilibrado, a uma saudável qualidade de vida, ao progresso, à paz, à autodeterminação dos povos até outros direitos considerados difusos como: direitos do consumidor, das mulheres, das crianças, entre outros.

Esses últimos movem os novos movimentos sociais organizados. Atualmente, já se discute uma quarta geração de direitos, que envolve a discussão da bioética e das novas formas de vida.

Neste sentido a cidadania deve ser ensinada na escola, pois, torna-se produto da história, sendo um o conjunto de direitos e liberdades políticas, sociais e econômicas, já estabelecidas ou não por lei. A escola neste sentido é responsável pelo ensinamento da cidadania como forma de fazer valer cotidianamente esse conjunto de direitos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola reflexiva e nova racionalidade. Artigo, 2001. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf> Acesso em 14 de jun de 2022.

BAFFI, M. A. T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Artigo. 2002. Disponível em http://www.aedb.br/faculdades/ped/conteudo/gestao_escolar/O_planejamento_em_Educacao_revisando_conceitos.pdf Acesso em 13 de jun de 2022.

BETINI, G. A. A construção do projeto político-pedagógico da escola. Artigo. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. Do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005. Disponível em http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf Acesso em 15 de jun de 2022.

CARVALHO, M. S. Tecnologia educacional. São Paulo: Pioneira, 2008.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e a escola. Artigo. Fundação Carlos Chagas, n. 104, 1998. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/716> Acesso em 15 de jun de 2022.

DEMO P. Educação e qualidade. Campinas, Papirus, 1994.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 14 de jun de 2022.

FREITAS L. C. Organização do trabalho pedagógico. Palestra proferida no V11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador, in ALVES, N. Formação de professores: pesar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. Artigo, s/d. Disponível em [PDF] <http://www.yimg.com> Acesso em 15 de jun de 2022.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/96. Disponível em http://temascontemporaneos.pbworks.com/w/file/66353288/A_autonomia_qualidade_e_nsino_1994.pdf. Acesso em 15 de jun de 2022.

GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. Artigo. Seminário Nacional ESCOLA CIDADÃ: Aprender e Ensinar Participando Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre 24-26 de março de 1994. Disponível em http://temascontemporaneos.pbworks.com/w/file/66353288/A_autonomia_qualidade_e_nsino_1994.pdf. Acesso em 15 de jun de 2022.

GANDIN, L. A. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. Arti. s/d. Disponível em zonaws.com/academia.edu.documents/20175695/6_gandin.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56

TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473950356&Signature=bixznTqp09xDi4%2F3u2TEaIt%2BFYE%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DProjeto_Politico- Pedagogico_construcao_c.pdf Acesso em 15 de jun de 2022.

GOMES, C. Motivação. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. B. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. Artigo. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3n. 9 - jul.-dez. /2006 ISSN 1807-2836. Disponível em <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31518115/6779665-Projeto-Politico-Pedagogico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473947512&Signature=cEsqTTVa0rGuDmb48K%2FC30Q5ESo%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3D6779665+Projeto+Politico+Pedagogico.pdf> . Acesso em 13 de jun de 2022.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. Artigo. Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> Acesso em 15 de jun de 2022.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

NETO, A. C.; ALMEIDA, M. D. de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. Artigo. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35- 46, fev./jun. 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em 15 de jun de 2022.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Artigo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 73, n. 174, 1992. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1256> Acesso em 12 de jun de 2022.

RIOS, T. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In: Série Ideias. São Paulo, FDE, 1982.

SAVIANI, D. Para além da curvatura da vara. In: Revista Ande no 3. São Paulo, 1982.

SILVA, M. B. da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Artigo. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf> Acesso em 15 de jun de 2022.

SOARES, A. de P. Motivação e satisfação no trabalho público. São Paulo: Summus, 2006.

TENÓRIO, F. G.; ROZEMBERG, J. E. Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. Fundação Getúlio Vargas, 1997. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/viewFile/43833/42694> Acesso em 14/ de set de 2016.

Um Espaço de Avaliação Coletiva? Artigo, s/d. Disponível em [http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/coord-pedagogico/artigos/conselho%20escolar%20-%20um%20um%20ritual%20burocratico%20ou%20espaco%20de%20avaliacao%20coletiva .pdf](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/coord-pedagogico/artigos/conselho%20escolar%20-%20um%20um%20ritual%20burocratico%20ou%20espaco%20de%20avaliacao%20coletiva.pdf) Acesso em 14 de jun de 2022.

O ENSINO A DISTÂNCIA EM MEIO A COVID-19

Cleison Garrido de Almeida⁶
Marco Antônio de Oliveira Montolo⁷
Tatiane Deluque França Arruda⁸
Edgar Ferreira de Souza⁹

RESUMO

O presente artigo intitulado: O ensino a distância em meio a COVID-19, tem como objetivo geral: verificar de que modo a educação a distância em meio a COVID-19 influencia na vida dos alunos. Discutindo sobre algumas dificuldades e benefícios encontrado em meio ao estudo à distância para alunos do Ensino Fundamental, Médio e do Ensino Superior. Foi realizada uma pesquisa hermenêutica dialética interpretativa, descritiva, de revisão bibliográfica com método qualitativo. Como resultado do estudo apontou que a pandemia da COVID-19 gerou alterações e perturbações em amplos setores da atividade humana. A educação tem sido uma das mais afetadas em grande parte dos países do mundo. A modalidade de educação a distância (EAD), fundamentalmente em suporte digital, veio oferecer soluções emergenciais para esta crise. Neste estudo realizou-se uma análise sobre as percepções desta modalidade educacional. O artigo aborda a problemática mais recente, as consequências trazidas pela COVID 19 relacionada com os tempos pós-confinamento, tratou de apresentar sobre o trabalho docente, assim como procurou reafirmar a importância dessa modalidade de ensino, demonstrando algumas dificuldades encontradas por professores e alunos em meio a COVID-19, uma vez que por muito tempo a EAD foi questionada pelos educadores, porém neste estudo pode afirmar que essa forma de ensino traz novas possibilidades de comunicação e informação, além de fazer com que seja repensada as práticas pedagógicas. Portanto as duas modalidades podem conviver em harmonia, aproveitando o que de melhor cada uma tem a oferecer.

Palavras-Chave: Aluno. Educação a Distância. Desenvolvimento. Professores. COVID-19.

ABSTRACT

⁶**Graduação:** Licenciatura em Educação Física (Unopar); Bacharelado em Educação Física (Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera). **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino Superior e EAD (FAEL) Faculdade Educacional da Lapa. Ensino de Educação Física e EJA (Faculdade Dom Alberto). E-mail: cleison.almeida@edu.mt.gov.br

⁷**Graduação:** Licenciatura em Educação física- Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. E-mail:marcoacabou@gmail.com

⁸**Graduação:** Licenciatura em Educação física - Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. E-mail: tatynhadeluquetaty@gmail.com

⁹**Graduação:** Licenciatura em Educação física - Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. E-mail: edferreirasouza40@gmail.com

This article entitled: I teach remotely in the midst of COVID-19, its objective is to verify how distance education in the midst of COVID-19 influences the lives of two students, discussing some difficulties and benefits found in the midst of the study distance for some of the Fundamental, Intermediate and Higher Education students. A descriptive, bibliographical research was carried out with a qualitative method. As a result of the study, he stated that the COVID-19 pandemic caused alterations and disturbances in large sectors of human activity. Education has been one of the hardest hit in many countries of the world. The modality of distance education (EAD), fundamentally in digital support, has seen offering emergency solutions for this crisis. In this study, an analysis was carried out on the perceptions of this educational modality. The article addresses the most recent problems, the consequences of COVID 19 related to the post-confinement times, I try to present about the teaching work, as well as try to reaffirm the importance of this teaching modality, demonstrating some difficulties encountered by teachers and some in Due to COVID-19, once EAD was questioned by educators for a long time, therefore, in this study it can be affirmed that this form of teaching offers new possibilities of communication and information, in addition to making pedagogical practices rethought. Therefore, the two modalities can coexist in harmony, taking advantage of what each one has to offer better.

Keywords: Student. Distance Education. Development. teachers. COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira se torna a cada dia mais exigente na medida em que o mundo se desenvolve principalmente para o mercado de trabalho requer alto grau de escolarização e constante qualificação como requisito para permanência. Diante disso, muitos são as pessoas que não podem parar seus estudos nem mesmo em meio a uma pandemia.

É certo que a sociedade pode ser beneficiada com a educação a distância na realização da inclusão digital, porém ela é uma ferramenta que tem um alcance ainda maior, principalmente para suprir as necessidades da população que não tem acesso ao ensino superior tradicional, seja por motivos de transporte, geográfico ou indisponibilidade de tempo muitas vezes tendo que conciliar suas várias atividades para sobreviver prejudicando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos.

A EAD no Brasil teve impulso por causa do Artigo 80 da LDB, que dispõem que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação

de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”, neste momento a EAD passa a ser incluída nas políticas públicas de ensino. E com a atual situação que se encontra a saúde com a pandemia e decreto de isolamento e distanciamento para prevenção do COVID-19 a EAD, mais uma vez se destaca no cenário educacional.

A educação a distância é colocada como um veículo importante para a inclusão social, e a LDB determina um tratamento diferenciado, que inclui: a) custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; b) concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; c) reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais- PCNs Brasil (1998b), buscar o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, no qual requer a apresentação de questões sociais que efetivamente contribuam para a aprendizagem e reflexão dos alunos, possibilitando-lhes uma visão ampla e consistente da realidade da qual fazem parte, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva.

Neste período de pandemia, a paralisação das atividades presenciais na maioria dos casos não vem se traduzindo como uma paralisação das atividades educativas. As escolas necessitam responder aos imperativos da sociedade de aprendizagem (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011) e precisam criar estratégias que consigam transferir seu funcionamento para dentro da casa de estudantes e professores.

As bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida por LDB, que foi regulamentada pelo atual Decreto n. 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e portaria Ministerial n. 4.361/2004, inclusive para o oferecimento de cursos superiores.

Os referenciais de qualidade para a educação superior a distância descreve dez itens fundamentais que devem ser considerados na preparação dos cursos e programas a distância: compromisso dos gestores; desenho do projeto; equipe profissional multidisciplinares; comunicação/interação entre os agentes; recursos educacionais; parcerias; transparências nas informações e sustentabilidade financeira.

Devem lembrar que esses são apenas alguns pontos básicos para garantir qualidade de ensino Superior à Distância. Entretanto, cada instituição pode acrescentar outros referenciais de acordo com as especificidades próprias do seu contexto. Destaca-se no referencial de qualidade da educação a distância que:

[..] A diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que nesta o aluno constrói o conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábito relativos ao estudo, a profissão e a sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores) (BRASIL, 2003, p. 03).

Em vista do benefício de inclusão social que a EAD pode propiciar pode afirmar que o custo total (da EAD) é extremamente pequeno se considerar que auxilia o resgate da imensa dívida social notada em nosso território e minimiza o estrago do COVID-19. O estudo em questão tem como problematização mostrar o quanto a educação a distância contribui para enfrentarmos ao momento de pandemia que vivemos. Com o intuito de saber como os docentes e alunos se adaptam com o EaD? Quais são os resultados? Como agir? Contextualizar a temática com bibliografias consultadas afim de descrever o ensino a distância em meio a COVID-19.

Nesse contexto, a pesquisa apresenta como objetivo geral: verificar de que modo a educação a distância em meio a COVID-19 influencia na vida dos alunos. Para desenvolver o estudo foram elaborados os objetivos específicos: reafirmar a importância do ensino a distância; pontuar a utilização do ensino EaD e as TICs; destacar a importância/função do professor e do tutor no processo de educação a distância como mediador do conhecimento;

demonstrar algumas dificuldades encontradas por professores e alunos em meio a COVID-19.

Portanto, a partir desta perspectiva, este estudo se enquadra na abordagem hermenêutica onde intervém uma dialética interpretativa usando as contribuições teóricas obtidas a partir da revisão bibliográfica, descritiva, com método qualitativo, com a qual se pretende analisar a implementação da EAD em tempos de pandemia. A hermenêutica compreensiva permite ao investigador, questionar os territórios temáticos do saber, a imaginação criadora, a atitude transvisionária, a irreverência face ao conhecido, as formas de interrogar a realidade, a criticidade na hermenêutica e a liberdade de pensamento, entre outros.

2. BREVE HISTÓRIA DO EAD

A educação a distância começou no século XV quando foi inventada a imprensa por Guttenberg na Alemanha. Segundo Alves (2001), a figura do mestre, segundo a história, era desnecessária, além da escola da época resistirem durante anos ao livro escolar impresso.

Em fim dos anos 70, começou a expansão da metodologia de EAD nos estabelecimentos de ensino no Brasil, especialmente nos grandes centros urbanos, São Paulo e Rio de Janeiro.

As décadas de 80 e 90 supõem um grande avanço, nesse sentido por causa da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na EAD. Essa inserção permite entre acesso a um grande número de informações e facilita a comunicação e interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quem em outra época eram elementos limitadores.

Atualmente a Educação a Distância cresce significativamente no Brasil mais de 1,2 milhão de pessoas estudaram a distância em 2005 das quais, 504, 204 estudaram em uma instituição autorizada pelo Sistema de Ensino no Brasileiro. Junto a essa proliferação, assistimos também à multiplicação dos

tipos de cursos (ABRAEAD, 2006).

Segundo o mesmo anúncio a Educação a Distância cresce significativamente no Brasil no ano 2005 foram oferecidos 321 novos cursos contra 56 novos cursos em 2004. E o número de instituições credenciadas que oferecem educação a distância no Brasil cresceu 30% o que antes era 166 instituições passou a ser 217.

Nesse sentido, Pesce (2020) discorre que existem plataformas didáticas ou ambientes virtuais de aprendizagem que devidamente administrados pelo professor podem se tornar um poderoso aliado do processo ensino-aprendizagem.

2.1. COVID-19 e suas consequências no ensino

No ano 2020, o mundo é paralisado por uma pandemia. Um vírus altamente contagioso e razoavelmente letal provoca uma transformação imaginável na sociedade (CRARY, 2016) que não pode parar, quem precisa produzir, quem faz tudo para ganhar o seu dinheiro honestamente, (COMITÊ INVISÍVEL, 2018).

A sociedade que estava decretando o fim do sono (CRARY, 2016) torna-se insone não pela hiperatividade, mas pelo medo que se instala enquanto todos se isolam em suas casas. Medo da doença, medo do desemprego, medo da falta de renda, medo da fome, medo da violência, medo de um dever que se abre sem quaisquer garantias, medo da certeza crescente de que não voltaremos a ser o que éramos. A pandemia de COVID-19 irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana. contudo, mesmo em meio a essa situação caótica, educar é preciso.

Medidas de isolamento social para reduzir a contaminação são adotadas ao redor do mundo, com maior ou menor rigidez. Quase sempre as primeiras instituições alcançadas por essas medidas são as educacionais, ambientes que mantêm um grande número de pessoas confinadas juntas por

longos períodos.

Entre tanto, no caso da educação a paralisação das atividades nas escolas e nas universidades não significou necessariamente um período de folga para professores e alunos. Em algumas redes públicas a suspensão das atividades presenciais efetivamente traduziu-se na suspensão das atividades de ensino ainda que em muitas esteja havendo atividades remotas. Contudo, escolas e universidades privadas, inclusive educação infantil determinaram que as atividades presenciais deveriam ser transpostas por meio de ferramentas digitais para um modelo de educação remota a distância enquanto durasse a crise sanitária. Tal decisão recebeu, inclusive, suporte legal do ministério da educação (MEC).

Durante o período de isolamento causado pela COVID-19. O caráter completamente desse evento provocou uma profunda reviravolta na educação do mundo inteiro provocando uma paralisação das atividades presenciais que atingem 1,57 bilhões de estudantes, em 191 países de acordo com a Organização da Nações Unidas para a educação – UNESCO (2020).

2.2. O trabalho docente na realidade da educação a distância

Ressalta que o ensino a distância tem crescido gradativamente e em uma proporção irreversível principalmente na situação atual de COVID-19. Esse crescimento tem gerado inúmeras discussões sobre o trabalho docente, especialmente em relação à utilização das tecnologias de informação e comunicação nos cursos de nível superior.

Desse modo, é importante lembrar que o ensino a distância – EaD está presente em nossa sociedade há muito tempo do que comumente se imagina. “[...]a EAD sempre esteve vinculada ao Brasil no ensino técnico desde a década de 40 com o Instituto Monitor e o Instituto Universal de Brasília depois ao ensino de adultos – os antigos supletivos – com os telecursos[...].”

Em relação ao surgimento da EAD em nível superior, Moran (2002, p.

269) aponta que “O primeiro curso de graduação a distância criado foi o de pedagogia de 1º a 4ª série pela Universidade Federal do Mato Grosso em caráter experimental, a partir de 1995 para professores em serviço da rede pública estadual e municipal [...]”, iniciando-se assim a formação dos profissionais em nível superior a distância.

A partir do reconhecimento do ensino a distância foi necessária uma regulamentação específica da atual abordagem ensino/aprendizagem, o que aconteceu por meio do decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Ministério da Educação – MEC, caracterizando o ensino superior à distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didática-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2007, p. 05).

Dessa forma, ao se pensar no ensino a distância como uma nova modalidade de ensino aprendizagem, fundamentada no autoestudo e na autonomia do aluno, é preciso atenção sobre a atuação do professor que se mostra essencial na medida em que se apresenta como o principal eixo de conjunto de ações, questionamentos e implicações que acontecem ao redor do ato de ensinar e aprender.

Silva (2005) aponta que o professor é uma pessoa que vive em integração com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos humanos que dão sentido à sociedade. O EAD permite compreender que esta integração é ampliada pois os professores vão interagir com os alunos e com outros autores que acompanham o processo de aprendizagem desses alunos com outros professores tutores a distancias e tutores presenciais.

Nesse entendimento, o professor de EaD que tem contato com alunos e colaboradores de todo o país associa-se de forma ativa ao processo de transformação social. O trabalho do professor de EaD não é único e nem pode ser desenvolvido independente das outras relações existentes no espaço de

aprendizagem, mas é fundamental uma vez que é por meio dele que as demandas são suscitadas, alicerçando assim a construção do profissional docente.

O professor que leciona no EaD tem uma dinâmica de trabalho diferenciada do ensino presencial, pois dele é exigido uma visão sistêmica de todos os momentos que cercam o aprendizado dos alunos com o diferencial de interagir com os alunos a distância, assim o professor EaD apesar dos vários julgamentos impostos ao valor de seu trabalho apresenta grande importância e significação na construção social pois participa ativamente do processo educativo e este está diretamente ligado a formação de seu caráter histórico. O processo educativo se dá na interação com o ambiente físico social e cultural denotando a tarefa educativa um caráter de essencialidade para a existência do ser humano.

Nessa perspectiva, cabe ao professor a função social e específica do ato de ensinar e aprender que a sociedade considera essencial para a sua conservação e transformação levando em conta a interatividade dos seres humanos associada a um conjunto de capacidade e habilidades pessoais, teóricas e práticas em um processo constante de decisão cujo produto é outro.

Aprofundando a prática docente no EaD, ressalta-se neste cenário o uso das tecnologias da informação e da comunicação – TIC. O quadro branco e os livros anteriormente usados em sala de aula não são o bastante para tal modalidade de ensino como somente o conhecimento teórico não basta para a docência no EaD. O professor que desenvolve a sua prática nesta modalidade de ensino deve aglutinar a este contexto o domínio das TICs e a capacidade de estimular a participação dos alunos a este novo processo de ensino aprendizagem (MORAN, 2006).

Visando nortear o autoestudo do acadêmico, o professor além de coordenar os textos e materiais postados no ambiente virtual de aprendizagem também é responsável pela escolha de textos complementares que subsidiarão os alunos durante o autoestudo, pela elaboração das

atividades avaliativas e provas, bem como roteiros de atividades presenciais e a distância.

A interação com os alunos durante a aula Satelitária é um dos desafios para a atuação do professor EaD. Entretanto, para além das exigências do ensino presencial o professor EaD necessita de desenvolvimento em sala de aula, mas também cabe a ele apropriar-se de práticas que estimulem os alunos a participarem da mediação durante a aula, realizar os exercícios propostos analisar vídeos e buscar a participação de convidados especiais que venham contribuir com a dinâmica das aulas para que não se torne monótona somente com a fala do professor.

Nessa expectativa, a inovação deve ser uma preocupação constante do professor EaD. Não a inovação desvinculada da prática pedagógica, mas a inovação que associe a essas práticas pedagógicas a utilização das TICs e que revelem o professor como ator e objeto de mudança. (PEIXOTO, 2008).

Apesar dos vários julgamentos impostos sobre o trabalho do docente ao EaD, a sua importância e significação na construção social e inegável, principalmente pelo avanço constante dessa modalidade EaD, da utilização das TICs e pela possibilidade que esta modalidade apresenta no combate à exclusão e no estímulo para fortalecer a cidadania principalmente em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação em que nos encontramos por motivos epidêmicos o estudo EaD foi altamente explorado por motivos de segurança e para que a sociedade educacional não parasse. O EaD veio para mostrar uma solução? Não ele já estava lá apenas não era tão valorizado como merecia.

Percebe-se por meio da trajetória docentes as especificidades da atuação do professor em diferente contexto, ou seja, gradativamente buscando adequar a sua prática pedagógica às novas possibilidades

apresentadas pela evolução histórico-social. Dessa forma, o professor modifica a sua metodologia, adaptando se a realidade de novos cenários e direcionando sua atuação nas novas demandas acadêmicas.

O professor EaD deixa então de ser o único detentor do conhecimento e passa a estimular o protagonismo discente não só em relação ao seu conhecimento teórico, mas também por meio das ferramentas disposta no EaD. Essa nova realidade propõe a troca de informações e de saberes propiciando ao profissional uma prática pedagógica dinâmica.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. **Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem.** 2001. Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>. Acesso em 2 de maio. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular-BNCC.** Brasília: MEC, PESCE, L. **Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141010.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

2018.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da educação Nacional. 5.ed. Brasília: câmara dos Deputados, coordenação edições câmara, 2010. 60p. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> acesso em 27 jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. **Referencias de qualidade para educação superior a distância.** Brasília,2007

COMITÊ INVISÍVEL. **Motim e destituição agora.** SÃO Paulo: n-1, 2018.

CRARY, J.24/7: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu,2016.

PESCE, L. **Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141010.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R

(Org). Apresentando a ensinar; o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Sociedade da aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p.121=136, jan./jun.2011.

UNESCO. **UNESCO lança publicação com orientações sobre práticas educacionais abertas durante a pandemia**. 26 maio 2020. disponível em: <https://nacoesunidas.org/unesco-lanca-publicacao-com-orientacoes-sobre-praticas-educacionais-aberta-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 7 de maio.2021.

VYGOTSKY, L. Pensamentos e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EJA E O ENSINO DE MATEMÁTICA: O USO DE JOGOS COMO FACILITADOR NA APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS

Maria Mirleyalves de Amorim¹⁰

RESUMO

O jogo é uma atividade que tem contribuído para a construção do indivíduo e da sociedade. É uma atividade inerente ao ser humano, ligada à alegria, ao prazer e à diversão. É reconhecida a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, pois considera-se que enquadrado numa atividade didática potencia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comunicativo, aspectos determinantes na construção social do conhecimento. O artigo traz por objetivo: analisar o impacto das estratégias lúdicas na aprendizagem significativa da matemática na educação de Jovens e Adultos. Desenvolveu um estudo descritivo, bibliográfico e qualitativo. No estudo realizado, trouxe como resultados embasados em diferentes autores como: Urpia *et al.* (2021), Amorim (2021), Andrade e Silva (2019), Antunes (2016), Huizinga (2012), Kishimoto (2011), Piaget (2013) e outros, de diferentes investigações, que indicam, que o jogo favorece a criatividade, desperta a curiosidade sobre o desconhecido, permite desenvolver o processo de assimilação, principalmente como estratégias didáticas para o desenvolvimento adequado do processo de aprendizagem e ensino da matemática, contribuindo como fator fundamental na hora de gerar conhecimentos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dada a importância do jogo na aprendizagem, esta pesquisa procura trazer a importância de incluir a atividade lúdica como estratégia didática para a EJA, com o propósito de construir o conhecimento e sanar as dificuldades na assimilação das atividades na disciplina de matemática.

Palavras-chave: Estratégias Lúdicas. Matemáticas, Jogos. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

The game is an activity that has contributed to the construction of the individual and society. It is an activity inherent to human beings, linked to joy, pleasure and fun. Its importance in the teaching and learning process is recognized, as it is considered that framed in a didactic activity it enhances cognitive, affective and communicative development, key aspects in the social construction of knowledge. The article aims to: analyze the impact of playful strategies on the meaningful learning of mathematics in youth and adult education. Developed a descriptive, bibliographic and qualitative

¹⁰**Graduação:** Licenciatura em Matemática- Universidade Federal do Amazonas- UFAM; **Pós-graduação:** Ensino da Matemática das series finais- Universidade do Estado do Amazonas- UEA; **Mestrado:** Ciências em Educação- La Univesidad de la Integración de las Americas- UNIDAS.

study. In the study carried out, it brought results based on different authors such as: Urpia et al. (2021), Amorim (2021), Andrade e Silva (2019), Antunes (2016), Huizinga (2012), Kishimoto (2011), Piaget (2013) and others, from different investigations, which indicate that the game favors the creativity, awakens curiosity about the unknown, allows the development of the assimilation process, mainly as didactic strategies for the proper development of the process of learning and teaching mathematics, contributing as a fundamental factor when it comes to generating knowledge for Youth and Adult Education (EJA). Given the importance of games in learning, this research seeks to bring out the importance of including ludic activity as a didactic strategy for EJA, with the purpose of building knowledge and remedying difficulties in assimilating activities in the discipline of mathematics.

Keywords: Ludic Strategies. Mathematics, Games. Meaningful Learning.

1. INTRODUÇÃO:

O processo de aprendizagem e ensino da matemática nas instituições educativas, sobretudo no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornou-se, nos últimos anos, uma tarefa amplamente complexa e fundamental em todos os sistemas educativos. Provavelmente não existe nenhuma sociedade, cuja estrutura educacional não careça métodos e estratégias para trabalhar a disciplina de matemática (URPIA *et al.*, 2021).

Professores de matemática e de outras áreas do conhecimento científico, “frequentemente se deparam com demandas didáticas mutantes e inovadoras” (ANTUNES, 2016, p. 34), o que exige maior atenção por parte daqueles que se dedicam à pesquisa no campo da didática da matemática e, sobretudo, ao desenvolvimento da aprendizagem em relação a modalidade da Educação de Jovens e adultos.

Embora seja verdade que a maior parte dos trabalhos escritos sobre as estratégias para trabalhar a matemática se refere ao ensino, deixando pouco espaço para a reflexão sobre a aprendizagem, também é verdade que muitas das ideias didáticas desenvolvidas foram validadas nos últimos anos. Poderíamos citar, por exemplo, resolução de problemas matemáticos por meio dos jogos (ANDRADE e SILVA, 2019; ANTUNES, 2016; DUTRA, 2018;

HUIZINGA, 2012; KISHIMOTO, 2011), jogos em educação matemática (SANTAIANA, 2020; SIVEIRA, 2019; BRUNER, 2018) assim como outros pesquisadores em matemática que traz a aplicações dos jogos como estratégias para a assimilação e como um processo de construção do conhecimento.

A respeito das estratégias por meio dos jogos na matemática consideram (DUTRA, 2018; HUIZINGA, 2012; KISHIMOTO, 2011), que os alunos devem adquirir várias formas de conhecimento matemático em diferentes situações, tanto para sua posterior aplicação quanto para fortalecer estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem. Isto requer, obviamente, um aprofundamento nos métodos de aprendizagem correspondentes e, muito particularmente, nas técnicas adequadas ao desenvolvimento do ensino.

As práticas lúdicas por meio do jogo vão além de uma atividade, que permite uma fruição profunda e sublime: ele permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano nos âmbitos social, cultural, afetivo e, claro, educacional, todos relacionados para a construção do conhecimento. (ANDRADE e SILVA, 2019; HUIZINGA, 2012).

No entanto, essas práticas lúdicas conforme expõem Rolim, Guerra e Tassigny (2019), na maioria das vezes são negligenciadas na faixa etária de jovens e adultos. Porém, quando aplicadas em sala de aula para essa modalidade de ensino, são notadas mudanças significativas no dia a dia na dinâmica educacional.

Dessa maneira, quando trabalhada com atividades lúdicas para qualquer uma das áreas do conhecimento, “constitui parte fundamental para a aprendizagem” (SANTAIANA, 2020, p. 52). Assim, os jogos lúdicos na aprendizagem tornam-se um ponto crucial, de onde emergem situações de aprendizagem significativa, de aproveitamento, assumida tanto pelos alunos,

como pelos professores, pois “geram interesse e aceitação por parte de todos” (KISHIMOTO, 2011, p. 1310).

Essa situação chama a reflexão para aqueles que se especializaram em seu ensino, pois muitas das dificuldades que são geradas nos processos de aquisição de conhecimentos matemáticos têm a ver com quem administra o assunto. Por isso, a atualização docente deve ser contínua e considerar aspectos que orientem os professores na busca de formas prazerosas e significativas de ensinar Matemática, a fim de despertar nos alunos o interesse pelo estudo dos conteúdos matemáticos. Nesse contexto foi elaborado o objetivo da pesquisa: analisar o impacto das estratégias lúdicas na aprendizagem significativa da matemática na educação de Jovens e Adultos.

2. O PAPEL DO JOGO NA HISTÓRIA

“O jogo é mais antigo que a cultura” (HUIZINGA, 2012, p. 98). Esta afirmação do historiador holandês publicada em seu livro *Homo ludens* permite considerá-lo como o primeiro elemento de construção e desenvolvimento do ser humano e de seu meio. Os seres humanos são seres lúdicos por natureza e esse fato sugere que as coisas que produzem alegria são aprendidas com mais facilidade.

A história colocou o jogo como uma atividade cheia de significado, Dutra (2018) comenta que através dele foi criada a cultura, os primeiros processos cognitivos das pessoas e com isso elas conseguiram desenvolver habilidades para sobreviver:

[...] O jogo vai além de uma atividade lúdica que permite uma fruição profunda e sublime: ele permeia todas as manifestações humanas e suas relações com o mundo, define o comportamento e o desenvolvimento humano nos âmbitos social, cultural, afetivo e, claro, educacional, todos relacionados para a construção do conhecimento (DUTRA, 2018, p. 62).

Como colocou o autor, o jogo contribui para o desenvolvimento do comportamento humano. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o

Kishimoto (2011) considera que o jogo só pode ocorrer em organismos que tenham a capacidade de gerar um processo metacomunicativo, que lhes permita distinguir diferentes tipos de mensagens, não apenas textuais, que são carregadas de certas informações que ajudam a interpretar tanto a mensagem quanto a forma de relação que ela estabelece com o mundo. Numa aprendizagem, não se transmite apenas informações, há também processos de transformação, produto da construção do conhecimento. Por meio da ludicidade, abre a possibilidade de ser e se expressar livremente, sem restrições ou condicionamentos, torna-se potencializadora do desenvolvimento social do indivíduo em seu contexto.

Bruner (2018) vê no jogo uma atividade de representação de nível cognitivo, que ajuda a desenvolver a capacidade de preservar as representações do ambiente mesmo quando o indivíduo se depara com estímulos que não reconheceu. Este mesmo autor sugere que o jogo é um processo cognitivo que ocorre a partir das abstrações que a pessoa faz e seus respectivos significados, também devido à forma de organização que se apresenta de acordo com sua própria experiência. Conotativamente, Bruner (2018) vê a brincadeira como uma forma de inverter e relacionar abstrações; que, do ponto de vista afetivo, o indivíduo busca uma forma única de viver essas experiências.

O jogo é considerado como um sistema regulado que se desenvolve num tempo e num lugar, para Bemvenuti (2019, p. 54) “reforça e aguça uma certa capacidade física ou intelectual, pela via do prazer ou da obstinação, torna fácil o que a princípio era difícil ou desgastante. O jogo como atividade espontânea e voluntária, que proporciona certo grau de alegria é um sistema que desenvolve naqueles que o praticam a capacidade de criar livremente, apesar das orientações que possam ser geradas para praticá-lo ou desenvolvê-lo.

2.1. A complexidade do ensino da matemática

Por muitos anos considerou-se que a matemática ensinada nas escolas deveria fazer parte da formação integral do ser humano, que deve estar permanentemente presente desde a mais tenra idade, independentemente do nível de escolaridade e atividades durante a existência (ANDRADE e SILVA, 2019).

Todas as pessoas, conforme discorrem Urpia *et al.* (2021), podem e devem apropriar-se do conhecimento matemático:

[...] bem como pensar matematicamente com mais frequência, sobretudo em situações da vida. Essa faculdade pode ser aprendida, não apenas em contato com a matemática escolar, mas principalmente em relação a experiências matemáticas interessantes e significativas. Estas só serão possíveis se as atividades de aprendizagem forem desenvolvidas de acordo com as necessidades, interesses, faculdades e motivações dos participantes (URPIA *et al.*, 2021, p. 23).

Cada unidade de ensino tem de ser preparada para além dos conhecimentos matemáticos propostos de acordo com a idade, formação e modalidade de ensino, a importância e utilidade desses conhecimentos devem ser trabalhados de maneira significativa.

Da mesma forma, Hamze (2019) fala da complexidade do ensino da matemática que exige necessariamente sempre novas estratégias e metodologias inovadoras. Neste sentido, Rolim, Guerra e Tassigny (2019) descrevem que o ensino da matemática tem de ter em conta, entre muitos outros, os seguintes três grandes aspectos: interesses, faculdades e motivações dos participantes.

Segundo Santaiana (2020), a escola normalmente atribui aos alunos a responsabilidade por seu aprendizado e pela aplicação de uma determinada disciplina. Atualmente sabemos que aprender não é uma questão exclusiva de quem aprende, mas também de quem tem a tarefa de ensinar. Para Silveira (2019), na maioria das vezes os professores atribuem aos alunos o papel e a responsabilidade da aprendizagem:

[...] o que os predispôs a atribuir, num passado recente, muito pouca importância à aprendizagem face às ideias gerais sobre o ensino amplamente abordadas na literatura relacionada com a educação, pedagogia e didática. Acredita-se que os alunos só podem aprender de forma independente se entrarem em contato direto e ativo com o objeto que desejam aprender, no nosso caso com o objeto intra e extramatemático, desta forma poderiam assumir alguma responsabilidade pela sua aprendizagem, uma vez que não é um facto desvinculado dos métodos de ensino (SILVEIRA, 2019, p, 59).

Nesse sentido, conforme expos o autor, os professores de maneira geral, ainda tem que aprofundar alguns aspectos fundamentais relacionados ao ensino da matemática, que influenciarão consideravelmente no processo de aprendizagem. Ambos os aspectos da educação matemática estão mutuamente relacionados. Para Amorim (2021, p. 42):

[...] As estratégias metodológicas não são criações isoladas dos professores. As escolhas realizadas ultrapassam os limites da sala de aula e da experiência docente. A adoção de um método envolve as referências institucionais que participam na escolha dos caminhos e dos dispositivos (AMORIM, 2021, p. 42).

Nesse entendimento, os professores devem sempre inovar seus métodos de trabalho, assim com buscar por novas estratégias para contribuir com o aprendizado do aluno. Tanto os alunos como os professores têm uma influência decisiva no sucesso do processo de aprendizagem e ensino da matemática.

Rolim, Guerra e Tassigny (2019) explicam que tanto professores quanto os alunos são responsáveis pelo desenvolvimento e resultados da prática didática. Ambos devem aceitar suas vantagens e fraquezas; ambos devem se respeitar em suas formas de trabalhar, aprender e ensinar. A responsabilidade pela própria aprendizagem e livre ensino não significa a presença e aceitação de desordem didática; pelo contrário, exige mais atenção de alunos e professores.

Para sanar as dificuldades na aprendizagem da matemática Colavitto (2018) aponta que em grande parte, na maioria das vezes, estão relacionadas à pouca ação que os alunos têm durante a realização das atividades matemáticas. Estamos, então, diante de um problema didático, “que pode ser

resolvido por meio de novas estratégias e uma aprendizagem significativa” (COLAVITTO, 2018, p. 51).

“Entre quem aprende e quem ensina desenvolve-se uma relação dialética” (Freire, 1970, p. 67) que permite revelar uma bidirecionalidade na aprendizagem e no ensino, permitindo assim que o processo seja mútuo e compartilhado. Consequentemente, há um acordo implícito entre os membros que participam da prática concreta de aprender e ensinar; ou seja, a responsabilidade pela aprendizagem da matemática, compreende quem ensina e quem aprende.

Consequentemente, Miller (2020) relata que a tarefa dos professores consiste, para além do tratamento didático de determinados conteúdos matemáticos, em desenvolver métodos e estratégias de aprendizagem autônoma, baseados na investigação e reflexão fora da sala de aula.

O desenvolvimento de métodos para a aprendizagem autônoma, como acrescenta Urpia *et al.* (2021), permitirá que os alunos recuperem o tempo perdido ou simplesmente aprimorem e ampliem conteúdos matemáticos que foram abordados superficialmente em aulas ou séries anteriores. Tópicos como frações, onde os alunos geralmente têm problemas permanentes, Eles podem ser trabalhados de forma autodidata com o auxílio de métodos e estratégias de aprendizagem adequadamente trabalhados pelos professores durante o curto espaço de tempo em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Em muitos casos, Antunes (2016) explica que os alunos dominam mais uma área da matemática do que outra, como geometria, álgebra, probabilidade ou estatística. As estratégias de aprendizagem autônoma adquiridas na escola podem contribuir consideravelmente para ultrapassar as dificuldades ainda existentes após as respetivas avaliações. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta que:

[...] O aluno é o protagonista e responsável pelo seu aprendizado. É um participante ativo, reflexivo e apreciativo na situação de aprendizagem, onde assimila a cultura de forma personalizada,

consciente, crítica e criativa num processo de crescimento contraditório e dinâmico em que constrói e reconstrói com os outros a sua aprendizagem de vida, com visando a sua plena realização (BRASIL, 2018, p. 34)

A aprendizagem autônoma, o aluno é capaz de usar e gerar estratégias para planejar, orientar, organizar e avaliar sua própria aprendizagem com base nos objetivos que são definidos. Miller (2020) coloca, que normalmente, os professores de matemática assumem o controle total da aula e desenvolvem novos conteúdos matemáticos usando o método de perguntas e respostas, em muitos casos essas respostas não vêm diretamente, pois grande parte dos alunos apresentam dificuldades, sem muita participação dos alunos durante essa fase.

Por isso, é importante criar estratégias que envolvam os jogos numa aprendizagem significativa. Com o propósito de fazer com que os alunos aprendam novos conhecimentos ou dominem novos procedimentos matemáticos. Infelizmente, em nossa realidade educacional, os alunos mal assimilam alguns algoritmos, sem realmente compreender seus significados e muito menos sua construção, que deveria ser uma das responsabilidades da matemática.

2.2. O jogo como estratégia na EJA

Infelizmente, até recentemente, o jogo era considerado limitado a um período muito específico da vida, de modo que, à medida que as pessoas envelhecem, a importância relativa do jogo diminui em favor de atividades mais sérias, racionais e formais. De fato, o percurso evolutivo que percorremos ao longo da vida é “excessivamente espartilhado por atividades consideradas infantis, juvenis e adultas, como se estas fases fossem compartimentos estanques” (ANTUNES, 2016, p. 54).

Dessa maneira, na formação de adultos o aspecto lúdico tem sido estigmatizado, sendo considerado uma perda de tempo, e por isso,

relegando-o à esfera íntima e pessoal e desperdiçando o potencial que oferece como estratégia educativa (URPIA *et al.*, 2021).

De qualquer forma, deve ser valorizado o uso pedagógico dos jogos na formação dos jovens e adultos, pois a “experiência de fruição emocional que eles provocam contribui para a fixação do traço da memória” (DUTRA, 2018, p. 89). Além disso, os jogos costumam produzir um fenômeno particularmente interessante, um estado mental que em determinados momentos, durante o desenvolvimento de uma atividade na qual usa-se as habilidades e competências levando-os ao extremo.

Mas, Colavitto (2018) discorre que é importante que os professores que trabalham com a EJA levem em consideração que o jogo só pode ser eficaz como estratégia de aprendizagem quando acompanhado de uma estrutura e conteúdos, que permitam contextualizar a prática educativa. Assim, parece claro que antes de o utilizar como estratégia educativa convém compreender a dinâmica do jogo, analisar o que se pretende alcançar no final do processo de aprendizagem, quais os elementos do jogo realmente têm valor para atingir esses objetivos, e como apresentar ao aluno desafios que sejam verdadeiramente motivadores.

Nesse contexto, Santaiana (2020) expõem que, partindo de uma abordagem formativa clara, o jogo pode contribuir para o andaime cognitivo no trabalho junto a EJA, criando um ambiente estruturado onde o aluno aprenderá certos procedimentos para progredir, tendo a oportunidade de praticar por meio de ensaio e experimentação, às vezes com a colaboração de outros, e outras vezes individualmente.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração, segundo Bruner (2018, p. 53), “é que o jogo tem diferentes conotações dependendo da idade e do próprio indivíduo”. Não esqueçamos que o jogo é uma experiência subjetiva e cada um o vivencia de uma forma diferente (DUTRA, 2018).

Dutra (2018) explica que, para as crianças em sua natureza criativa e imaginativa permite-lhes facilmente oscilar entre o mundo da realidade e o da fantasia ou do devaneio, pelo que a componente lúdica está presente em grande parte das atividades que realiza. Ao contrário, para o adulto, o jogo tem limites bem definidos, normas e regras pré-determinadas, além de uma alocação de tempo e espaço que normalmente não se sobrepõe a atividades sérias.

Portanto, a combinação de brincadeira no ensino e aprendizagem para a EJA, consiste num planejamento com atividade planejada, “pois o caráter lúdico, espontâneo e natural que pretendemos promover pode ser perdido” (SILVEIRA, 201, p. 56). Rolim, Guerra e Tassigny (2019) complementam que ‘A isso devemos acrescentar a tendência do adulto de ser pragmático’.

Em suma, como discorre Colavitto (2018), é preciso saber em quais estratégias adotar para que uma proposta baseada no jogo seja realmente eficaz e atraente para o aluno jovem e adulto. O jogo, como processo de assimilação, permite dar sentido às coisas a partir das relações que com ele se estabelecem. Piaget (2013) caracteriza o lúdico como um elemento carregado de significados sociais que permitem aos educandos aprender por assimilação ou brincadeira.

Portanto, a principal característica do jogo é que “permite que os alunos construam individualmente, e ao seu próprio ritmo, os conhecimentos mais significativos, numa estratégia mais lúdica do que os sistemas de ensino tradicionais, promovendo assim o prazer de aprender enquanto se diverte (ANDRADE e SILVA, 2019).

2.4. Aprendizagem Significativa para a EJA nas aulas de matemática

Segundo Davis (2020), Ausubel incluiu a aquisição de novos conhecimentos com significados. Com a incorporação de novos

conhecimentos junto ao aluno consolida esse processo. A sua essência reside no fato de as ideias expressas simbolicamente se relacionarem de forma não arbitrária e substancial com o que o aluno já sabe.

Para Rolim, Guerra e Tassigny (2019) a aprendizagem significativa pressupõe que se manifeste uma atitude de aprendizagem, uma disposição para relacionar substancial e não arbitrariamente o novo material com sua estrutura cognitiva. O conteúdo do que é aprendido deve ser potencialmente significativo para o educando; ou seja, pode ser relacionado à sua estrutura de conhecimento em uma base não arbitrária ou de memória.

Conforme Hamze (2019) Ausubel explica que se a intenção do aluno for literalmente memorizar o que foi aprendido, como os resultados do mesmo, estes serão considerados mecânicos e sem sentido:

[...] Por isso, alguns professores veem com alguma preocupação as respostas que os alunos dão, quando respondem de forma repetitiva ou de cor, em um ou vários conteúdos potencialmente significativos (HAMZE, 2019, p. 34).

Outro fenômeno interessante, colocado pelo autor, diz respeito ao alto nível de ansiedade que os alunos da EJA mantêm devido a experiências de reprovação crônica em determinada disciplina. Por esse motivo, eles não têm autoconfiança em suas habilidades para aprender significativamente, o que os leva a uma situação de pânico que os afeta negativamente.

Santaiana (2020) coloca que para professores de matemática, isso é familiar, principalmente pela predominância do impacto das demandas de abstração de número ou ansiedade sobre a complexidade da estrutura matemática. Os alunos que frequentam a EJA, segundo Bemvenuti (2019), eles carecem de autoconfiança.

Urpia *et al.* (2021) comentam que existem vários tipos de aprendizagem significativa. No entanto, concentram apenas em dois deles: a recepção e os conceitos. A aprendizagem por recepção é o mecanismo humano que, por excelência, é utilizado para adquirir e armazenar a vasta

quantidade de ideias e informações representadas por qualquer área do conhecimento.

[..] É um processo ativo, porque requer a análise cognitiva necessária para descobrir quais aspectos da estrutura cognitiva são mais relevantes para um novo material potencialmente significativo (URPIA *et al.*, 2021, p. 56).

Ao mesmo tempo, exige um certo grau de conciliação com as ideias existentes na referida estrutura. Isso nada mais é do que apreender as semelhanças e diferenças, resolvendo as contradições reais ou aparentes entre os novos conceitos e proposições; bem como, já estabelecida, a reformulação do material didático em termos de bagagem intelectual, idiossincrática e vocabulário pessoal.

Por outro lado, Miller (2020) esclarece que a aprendizagem de conceitos constitui um aspecto importante na teoria da assimilação, devido ao fato de que a compreensão e a resolução de problemas dependem em grande parte da disponibilidade na estrutura cognitiva do aluno.

Portanto, para propor estratégias no ensino da matemática, para que a aprendizagem seja significativa, Andrade e Silva (2019) recomendam levar em consideração alguns critérios de seleção das atividades a serem realizadas. Em primeiro lugar, o conteúdo deve ser levado em consideração; propõe-se também uma adaptação de estratégias gerais que permite, por um lado, pensar ao nível do desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por outro, analisar as atividades de aprendizagem na matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe por objetivo analisar o impacto das estratégias lúdicas na aprendizagem significativa da matemática na educação de Jovens e Adultos. Houve a compreensão de que atividade lúdica é uma expressão cultural humana muito antiga, portanto, é uma opção a ser considerada no planejamento de estratégias para a Educação de Jovens e Adultos.

Conclui-se que um dos aspetos que favorece o desenvolvimento intelectual dos alunos é a atividade criativa que se situa em realidades novas e cheias de significado, pois uma ou mais pessoas que participam dos jogos, possuem regras fixas que estabelecem os objetivos ou metas e os jogadores devem poder escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos. É por isso que, ao submeter os alunos da EJA a um entretenimento com certas regras pré-estabelecidas, favorece-se o ordenamento das ideias a partir do conhecimento prévio associado ao tema selecionado. Em particular, no que diz respeito à aprendizagem matemática, os níveis de abstração são favorecidos com atividades que reforçam essa aprendizagem significativa.

Outro aspecto, não menos importante, compreendido no estudo realizado, é a aceitação dos jogos pelos jovens e adultos para ser aplicado pelos alunos durante a atividade lúdica. Apesar que isso consolida o grupo, pois aumenta o processo de socialização pelo compartilhamento e cooperação na equipe e fortalece a aprendizagem significativa, assim como desenvolve o pensamento lógico-matemático. Nesse sentido, uma participação bem planejada, além de contribuir para uma aprendizagem significativa, minimiza a tendência à memorização mecânica e sem sentido frequentemente observada nos alunos.

Como considerações finais, esta pesquisa oferece uma forma estratégica de resolver problemas em matemática de forma divertida para melhorar os resultados e, conseqüentemente, a eficiência. O professor de matemática que atende alunos da EJA pode utilizar esse tipo de estratégia para aumentar, aprimorar e consolidar conhecimentos prévios. As estratégias lúdicas devem ser sustentadas como recurso pedagógico que permitem explicar o porquê do que acontece nessas situações. Dessa forma, a matemática deixaria de ser uma atividade traumática e favoreceria uma mudança na imagem negativa que alguns alunos têm.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Mirley Alves de. **Atividades Lúdicas como Ferramentas Pedagógicas no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Jornalista Sabá Raposo da Rede Pública Municipal de Manaus no Estado do Amazonas**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

ANDRADE E SILVA, D. A. de. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia**. Waldorf. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2019. Editora UFPR. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41463/25627>. Acesso, 2023.

ANTUNES, Celso. **Como aplicar jogos para estimularão das múltiplas inteligências**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BEMVENUTI, Alice. **O jogo na história: aspectos a desvelar**. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). O lúdico na prática pedagógica. Curitiba: Ibplex, p.17-35, 2019.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (EJA): a importância da alfabetização. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, nº 1, 2018.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 2020.

DUTRA, Katia. **O bingo como ferramenta pedagógica**. 2018. Texto Disponível em <http://redes.moderna.com.br/o-bingo-como-ferramenta-pedagogica/>. Acessado em 2023.

FREIRE, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum, 1970. , *Education for Critical Consciousness*, 1970.

HAMZE, Amelia. **O jogo de dominó como comunicação e construção compartilhadas**, 2019. Disponível em <http://educador.brasilecola.com/trabalhodocente/jogodedomino.htm>. Acessado em 2023

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, Tina. *Making Sense of Motherhood*. New York: Cambridge University Press, 2020.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, 2019. Artigo disponível em http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf. Acessado em 2023.

SANTAIANA, Rochele da S. Infância e escolarização. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). *O lúdico na prática pedagógica*, 2020. Curitiba: IbpeX, 2009.p.56-67.

SILVEIRA, Marcia C. da. Atividades lúdicas e a matemática. In Ulbra - Universidade Luterana do Brasil (org.). *O lúdico na prática pedagógica*. Curitiba: IbpeX, 2019.p.113-129.

URPIA, Maria Emilia de Castro, *et al.* **Ludicidade Matemática na Educação de Jovens e Adultos**. “Por uma Matemática verdadeiramente lúdica” III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021. III Encontro de Ludicidade e Educação Matemática, v. 3, n. 1, p. e202121, 2021. ISSN 2675-53. <file:///C:/Users/roann/Downloads/12033-Texto%20do%20artigo-35118-1-10-20210730.pdf>. Acesso, 2023.

ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OS SURDOS: BARREIRAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Elizangela Aparecida Lima Menezes ¹¹

Fabiana Holler Baptista ¹²

Ana Maria da Silva Reis ¹³

RESUMO

O Artigo traz como objetivo geral: analisar o ensino do português como segunda língua para os surdos e suas barreiras de ensino e aprendizagem. A inclusão de alunos surdos na sala de aula regular pode ser efetiva com o uso da língua de sinais e do português, tornando o aluno bilíngue. A língua de sinais é a língua natural dos surdos e deve ser considerada como a primeira língua desses estudantes, enquanto o português é a língua oficial do país e deve ser aprendida como segunda língua. O estudo realizado desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, com método qualitativo. O resultado do estudo apontou que: A utilização da língua de sinais como língua de instrução e comunicação na sala de aula permite que os alunos surdos tenham acesso ao conteúdo de forma mais efetiva e que possam interagir com seus colegas e professores de forma natural. Isso promove a inclusão e a valorização da cultura surda na sala de aula, além de ser um direito previsto em lei. Já o ensino do português como segunda língua deve ser adaptado às necessidades individuais de cada aluno, considerando suas habilidades e limitações. É importante que os professores tenham habilidades em língua de sinais e conhecimento da cultura surda, para que possam promover a inclusão e facilitar o aprendizado do português.

Palavras- chave: Português. Segunda Língua. Surdos. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The article has the general objective: to analyze the teaching of Portuguese as a second language for the deaf and its teaching and learning barriers. The inclusion of deaf students in the regular classroom can be effective with the

¹¹ **Graduação:** em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Santo André - FASA; **Pós-Graduação:** em Tradução e Interpretação da Libras, pela Faculdade Santo André - FASA; **Pós-Graduação:** em TCC-Terapia Cognitiva Comportamental- FACULDADE FAVENI; **Mestrado:** Stricto Sensu em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentável - UDS. angelalmenezes@gmail.com

¹² **Graduação:** em Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. **Pós-graduação:** em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pela Faculdade da Amazonia - FAMA. **Pós-graduação:** em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Gestão pela FACEMINAS - em andamento. **Pós-graduação:** em Educação Especial, Inclusiva e Metodologia de Ensino pela FACEMINAS - em andamento. **Pós-graduação:** Transtorno do Espectro Autista - TEA pela FACEMINAS - em andamento. **Mestrado:** em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentável - UDS. fabianahollerbaptista@gmail.com

¹³ **Graduação:** em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana FIMCA; **Pós-graduação** "Lato Sensu" em Coordenação Pedagógica pela Faculdade FAEL. **Mestrado:** Stricto Sensu em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentável - UDS.

use of sign language and Portuguese, making the student bilingual. Sign language is the natural language of the deaf and should be considered as the first language of these students, while Portuguese is the official language of the country and should be learned as a second language. The study carried out was developed through a bibliographical, descriptive research, with a qualitative method. The result of the study pointed out that: The use of sign language as a language of instruction and communication in the classroom allows deaf students to have access to content more effectively and to interact with their colleagues and teachers in a natural way. This promotes the inclusion and appreciation of deaf culture in the classroom, in addition to being a right provided for by law. The teaching of Portuguese as a second language, on the other hand, must be adapted to the individual needs of each student, considering their abilities and limitations. It is important that teachers have sign language skills and knowledge of deaf culture, so that they can promote inclusion and facilitate the learning of Portuguese.

Keywords: Portuguese. Second language. Deaf. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos na sala de aula regular para aprender a segunda língua portuguesa é um desafio para muitos professores e instituições de ensino. No entanto, essa inclusão é fundamental para garantir o acesso à educação e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Esse processo de inclusão é um tema relevante e atual em políticas públicas de educação. É essencial que as escolas estejam preparadas para receber e acolher esses alunos, oferecendo-lhes um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado.

A aquisição da língua portuguesa como segunda língua para surdos é uma questão complexa, que envolve diversas barreiras de comunicação e aprendizagem. Para esses estudantes, a língua de sinais é a primeira língua adquirida, “o que pode tornar o processo de aprendizagem do português mais desafiador” (RODRIGUES, 2020, p. 87).

No entanto, é fundamental promover o ensino do português como segunda língua para que os surdos possam se comunicar de maneira eficaz

em ambientes onde a língua portuguesa é predominante, como no mercado de trabalho e em atividades sociais.

Uma das habilidades mais importantes a serem desenvolvidas no ensino da língua portuguesa para surdos é a leitura, que é fundamental para o acesso a informações e conhecimento. Para isso, Aguiar (2017) explica que é necessário o desenvolvimento de estratégias específicas para a compreensão de textos em português, como a utilização de imagens, vídeos e recursos multimídia.

A escrita também é uma habilidade importante para a comunicação em português. No entanto, o ensino da escrita para surdos deve levar em conta as particularidades da língua de sinais, que não possui uma forma escrita padrão. Assim, é importante promover o ensino de regras gramaticais, estruturação de frases e prática de escrita para que os estudantes surdos possam desenvolver essa habilidade (VASCONCELLOS, 2019).

A compreensão oral é outra habilidade importante que deve ser desenvolvida no ensino do português como segunda língua para surdos. Para isso, é necessário o uso de materiais audiovisuais, como vídeos e podcasts, além de atividades que estimulem a compreensão oral da língua portuguesa, como jogos e dinâmicas em grupo.

Nesse entendimento, a expressão oral é uma habilidade importante para a comunicação eficaz em português. Para desenvolver essa habilidade, é necessário o treinamento da pronúncia, entonação e ritmo da língua portuguesa, além da prática de conversação em grupo. Assim, Rodrigues (202) salienta que a aquisição da língua portuguesa como segunda língua para surdos deve contemplar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral. Para isso, é necessário o uso de metodologias específicas que levem em conta as particularidades da língua de sinais e da cultura surda, além da promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor que valorize a diversidade linguística e cultural.

Assim, os professores devem orientar o trabalho com práticas pedagógicas eficientes desse ensino e desenvolver metodologias e materiais pedagógicos específicos, que levem em conta as necessidades e características dos estudantes surdos, além de promover a inclusão desses alunos em um ambiente escolar que valorize sua cultura e identidade linguística. O estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, trouxe como objetivo geral: analisar o ensino do português como segunda língua para os surdos e suas barreiras de ensino e aprendizagem. Entre os objetivos específicos estão: discorrer sobre as políticas públicas para inclusão dos alunos surdos; apontar a importância de práticas pedagógicas e metodológicas para trabalhar na inclusão dos alunos surdos; discorrer sobre a importância de capacitar os professores para trabalhar a língua portuguesa com os alunos surdos.

Ao alcançar esses objetivos, será possível reduzir as barreiras de ensino e aprendizagem que afetam os estudantes surdos e promover sua inclusão em um ambiente escolar que valorize sua cultura e identidade linguística, além de fornecer a eles as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e acadêmicas.

2. ORIENTAÇÕES DE POLÍTICA PÚBLICA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

A política pública para a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular é fundamental para garantir o acesso à educação e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua condição auditiva.

No Brasil, a principal política pública para a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996 (LDB), que estabelece a obrigação do poder público de garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, assim como os surdos.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC, 2022) disponibiliza materiais e recursos para a formação de professores e para a produção de materiais didáticos adaptados à realidade dos alunos surdos, como o Caderno de Atividades Educacionais de Língua de Sinais Brasileira (Libras) e O Programa Nacional de Capacitação em Educação Bilíngue de Surdos (PRONAEBS).

Outra política pública importante é a oferta de intérpretes de língua de sinais em sala de aula, garantindo que os alunos surdos tenham acesso à comunicação e ao conteúdo ministrado pelo professor.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), também é uma importante política pública que assegura a inclusão e a participação plena dos alunos surdos na sociedade, incluindo o acesso à educação em igualdade de condições com os demais estudantes.

Nesse sentido, a política pública para a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular no Brasil engloba a garantia do atendimento educacional especializado, a formação de professores, a produção de materiais didáticos adaptados, a oferta de intérpretes de língua de sinais e a legislação que assegura a inclusão e participação plena dos alunos surdos na sociedade. Com essas políticas públicas, é possível promover a inclusão e valorização da cultura surda na sala de aula e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos (VASCONCELLOS, 2019).

Algumas das principais orientações de política pública para a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular segundo Barbosa e Machado (2019), incluem:

[...] Acessibilidade comunicacional: é fundamental garantir que os alunos surdos tenham acesso a informações, conteúdos e atividades escolares em língua de sinais, por meio de intérpretes ou tradutores. As escolas também podem disponibilizar materiais didáticos em formatos acessíveis, como legendas, áudio e textos (BARBOSA e MACHADO, 2017, p. 50).

Outra importante política pública segundo Ferraz (2021), consiste na Formação de professores: os professores devem ser capacitados para lidar

com a diversidade dos alunos em sala de aula, incluindo os alunos surdos. É importante que os professores estejam preparados para utilizar recursos e estratégias pedagógicas que permitam a participação ativa dos alunos surdos nas atividades escolares.

Considera uma política pública essencial segundo Alaminos (2018), o Ambiente inclusivo: a escola deve ser um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades especiais. Para isso, é importante que as escolas promovam a cultura da diversidade e da inclusão, combatendo o preconceito e a discriminação.

Segundo Miranda (2018), as Ações afirmativas são políticas públicas que: a escola pode adotar ações afirmativas para garantir a inclusão de alunos surdos, como a contratação de intérpretes e tradutores de língua de sinais, a oferta de atividades extracurriculares em língua de sinais e a adaptação de espaços físicos para acomodar as necessidades dos alunos surdos.

Considerada de suma importância como políticas públicas conforme expõe Travaglia (2019) a Participação da comunidade surda: é fundamental incluir a comunidade surda nas discussões e decisões relacionadas à inclusão de alunos surdos na sala de aula regular. Essa participação pode contribuir para a construção de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos alunos surdos.

Em resumo, as políticas públicas para a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular devem garantir a acessibilidade, a formação de professores, um ambiente inclusivo, ações afirmativas e a participação da comunidade surda. A inclusão é sempre um desafio, mas também uma oportunidade de enriquecer a diversidade e a qualidade da educação.

2.1. Práticas pedagógicas e metodologias

As práticas pedagógicas e a interação comunicativa segundo Leonardo (2018), são aspectos fundamentais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, muitos professores enfrentam dificuldades pragmáticas no desenvolvimento dessas práticas com os alunos surdos, o que pode prejudicar o aprendizado.

As dificuldades pragmáticas são relacionadas à utilização da linguagem em situações sociais e contextos específicos, como a sala de aula. Algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos professores incluem: falta de clareza na comunicação: muitas vezes, os professores não conseguem se expressar de forma clara e objetiva com os alunos surdos, o que pode confundir e prejudicar a compreensão dos conteúdos. Como afirma Vasconcellos (2019):

[...] Dificuldade em adaptar a linguagem: é importante que os professores adaptem a linguagem utilizada em sala de aula de acordo com o nível de compreensão dos alunos. No entanto, muitos professores têm dificuldades em adaptar a linguagem de forma adequada (VASCONCELLOS, 2019, p. 72).

Segundo o autor, o uso inadequado da entonação: a entonação da voz é fundamental para a comunicação efetiva. Os professores que utilizam uma entonação monótona ou que não variam o tom de voz podem tornar a aula cansativa e pouco atrativa para os alunos surdos.

Para superar essas dificuldades Miranda (2018) explica que ao trabalhar com o ensino de português, é importante que os professores invistam em sua formação e em práticas pedagógicas que promovam a interação comunicativa. Algumas estratégias que podem ser utilizadas incluem:

- ✓ Investir na comunicação clara e objetiva: os professores devem se esforçar para se expressar de forma clara e objetiva, utilizando uma linguagem adequada ao nível de compreensão dos alunos surdos;

- ✓ Utilizar recursos didáticos atrativos: o uso de recursos didáticos atrativos, como jogos, vídeos e dinâmicas, pode ajudar a engajar os alunos surdos e tornar a aula mais interessante;
- ✓ Utilizar a entonação da voz de forma adequada: é importante que os professores variem a entonação da voz e utilizem pausas para enfatizar pontos importantes;
- ✓ Desenvolver habilidades para gerenciar conflitos: os professores devem investir em habilidades para gerenciar conflitos em sala de aula, como a escuta ativa, o diálogo e a negociação.

Portanto, as dificuldades podem prejudicar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a interação comunicativa na sala de aula com os alunos surdos. No entanto, investir em estratégias para superar essas dificuldades pode contribuir para um ambiente escolar mais saudável e efetivo no processo de ensino e aprendizagem (VASCONCELLOS, 2019).

O ensino da língua portuguesa para alunos surdos segundo Barbosa e Machado (2019), requer metodologias específicas que levem em conta as particularidades da língua de sinais e da cultura surda. É fundamental que o ensino seja planejado de forma a contemplar as habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral em português, além de promover a inclusão e valorização da cultura surda.

Uma das estratégias que pode ser utilizada no ensino da língua portuguesa para surdos é a utilização de recursos audiovisuais, como vídeos, podcasts e materiais multimídia. Esses recursos são importantes para a compreensão da língua portuguesa e para a promoção da interação entre os alunos surdos e ouvintes na sala de aula.

Outra estratégia importante de acordo com Aguiar (2017), é a utilização de materiais didáticos adaptados, que contemplem a realidade e a cultura dos estudantes surdos. Esses materiais devem ser produzidos em língua de sinais e em português, e devem levar em conta as particularidades

da língua de sinais na estruturação dos textos e na utilização de imagens e recursos visuais.

Além disso, Vasconcellos (2019) coloca que é importante que os professores tenham habilidades em língua de sinais e conhecimento da cultura surda. Isso permite uma comunicação mais eficaz com os alunos surdos e uma compreensão mais profunda da realidade desses estudantes, o que pode contribuir para a promoção da inclusão e valorização da cultura surda na sala de aula.

Outra estratégia que pode ser utilizada no ensino da língua portuguesa para surdos segundo Vasquez (2022), é a promoção de atividades em grupo que estimulem a interação entre os alunos surdos e ouvintes. Essas atividades podem incluir jogos, dinâmicas e atividades que estimulem a produção oral e escrita em português, além de promover a inclusão e valorização da cultura surda na sala de aula.

Dessa forma, é importante que o ensino da língua portuguesa para surdos seja adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Os professores devem estar atentos às dificuldades de aprendizagem de cada estudante e desenvolver estratégias específicas para superar essas dificuldades, o que pode incluir o uso de recursos adicionais como intérpretes de língua de sinais ou materiais didáticos adaptados.

Nesse entendimento, a metodologia para o ensino da língua portuguesa na sala de aula com alunos surdos deve contemplar a utilização de recursos audiovisuais, materiais didáticos adaptados, habilidades em língua de sinais e conhecimento da cultura surda por parte dos professores, atividades em grupo que estimulem a interação entre os alunos surdos e ouvintes e a adaptação às necessidades individuais de cada aluno. Com essas estratégias, é possível promover a inclusão e valorização da cultura surda na sala de aula e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

2.2. Aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos é essencial capacitar os professores

A aprendizagem da língua portuguesa é um desafio para os alunos surdos, uma vez que a língua de sinais é a sua língua materna. No entanto, é fundamental que esses alunos tenham acesso à língua portuguesa escrita, uma vez que ela é a língua oficial do país e é necessária para a comunicação em diversas esferas sociais, como no mercado de trabalho, na universidade e na vida em sociedade.

Segundo Barbosa e Machado (2019), o trabalho e aperfeiçoamento das aulas de língua portuguesa como segunda língua para os educandos surdos, é necessário que os professores tenham habilidades em língua de sinais e conhecimento da cultura surda, para que possam promover a inclusão e facilitar o aprendizado do português. Isso inclui não só a capacidade de se comunicar com os alunos em língua de sinais, mas também a habilidade de adaptar a metodologia de ensino à realidade dos alunos surdos. Aguiar (2017) afirma que:

[...] Os professores devem ser capacitados para trabalhar com a língua portuguesa, adaptando-a às necessidades individuais de cada aluno surdo. Isso envolve desde a seleção de materiais didáticos adequados à estruturação das aulas, até a promoção de atividades que estimulem a produção oral e escrita em português (AGUIAR, 2017, p. 56).

Além disso, os professores devem ter habilidades em tecnologias assistivas, que auxiliem na comunicação e no ensino dos alunos surdos. Essas tecnologias incluem softwares de tradução de texto para língua de sinais, legendas em português e língua de sinais, entre outras.

Nesse entendimento, é importante que os professores estejam atualizados em relação às políticas públicas e legislações relacionadas à inclusão de alunos surdos na sala de aula regular. Isso inclui o conhecimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que assegura a inclusão e a participação plena dos alunos surdos na sociedade, incluindo o acesso à educação em igualdade de condições com os demais estudantes.

Nesse contexto, é necessário que os professores estejam capacitados para dar aula de português aos alunos surdos, com habilidades em língua de sinais, conhecimento da cultura surda e capacidade de adaptação à realidade dos alunos. A formação de professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva.

Também é importante conforme aponta Travaglia (2019), que a formação continuada seja realizada de forma constante e periódica, para que os professores possam se atualizar e aprimorar suas habilidades e competências. Essa formação pode ser realizada por meio de cursos presenciais ou à distância, oficinas, grupos de estudo e outras atividades.

Portanto, a formação continuada para professores que trabalham com alunos surdos deve incluir aspectos teóricos e práticos, como o conhecimento da língua de sinais e da cultura surda, o entendimento das políticas públicas e legislações relacionadas à inclusão de alunos surdos, a utilização de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, e a realização de atividades de formação de forma constante e periódica. Com essa formação, os professores poderão promover a inclusão e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o ensino do português como segunda língua para alunos surdos é um desafio para os professores e instituições de ensino, mas é fundamental para garantir o acesso à educação e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A utilização da língua de sinais como língua para comunicação na sala de aula, juntamente com o ensino do português como segunda língua adaptado às necessidades individuais de cada aluno, pode ser uma estratégia eficaz para a inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular e a valorização da cultura surda.

Nesse sentido, é importante que os professores tenham habilidades em língua de sinais e conhecimento da cultura surda, para que possam promover a inclusão e facilitar o aprendizado do português. Além disso, a disponibilidade de materiais didáticos adaptados e a oferta de intérpretes de língua de sinais são fundamentais para garantir o acesso e a participação dos alunos surdos na sala de aula.

Portanto, é necessário que as políticas públicas para a inclusão de alunos surdos na sala de aula regular sejam fortalecidas e aprimoradas, garantindo o acesso à educação e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A inclusão dos alunos surdos é um direito previsto em lei e, além de ser uma questão de justiça social, é uma forma de valorizar e respeitar a diversidade linguística e cultural do país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. F. V. **O paradigma segregativo na Educação Inclusiva brasileira**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, não publicada – 2017.

BARBOSA, D. de S. MACHADO, L. K. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Revista Electrónica Atualidades Investigativas en Educación, 2019. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>. Acesso, 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417> Acessado em 14 de julho de 2018. Acesso, 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso, 2023.

BRASIL; **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso, 2023.

BRASIL; Programa Nacional de Capacitação em Educação Bilingue de Surdos (PRONAEBS), Publicado em 28/03/2022. <https://www.gov.br/ines/pt-br/ciencia-e-tecnologia/pronaeps>. Acesso, 2023.

FERRAZ, Mirantes. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Universidad de Lisboa Susana Agudo Prado Universidad de Oviedo Javier Fombona Cadavieco - Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 8, Número 3, Noviembre 2021. <file:///C:/Users/roann/Downloads/Dialnet-EducacaoInclusivaNaturezaEFundamentos-5446531.pdf>. Acesso, 2023.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Inclusão escolar**: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, SP. V.12, n.2, 2018.

MIRANDA, Regina Secco. **Educação Inclusiva e Escola**: saberes construídos. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RODRIGUES, Murilo Raposo. **Um breve histórico da Educação Inclusiva**: Características do atendimento educacional especializado. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 13, pp. 164-174. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/caracteristicas-do-atendimento>. Acesso, 2023.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO ESCOLAR: PROMOVENDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Vânia Aparecida Menegus Liesch ¹⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo: analisar as práticas interdisciplinares no contexto escolar, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma aprendizagem significativa. O estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Trouxe as discussões a respeito da interdisciplinaridade numa abordagem fundamental na educação, permitindo que os alunos compreendam e solucionem problemas de forma mais eficaz e significativa. Para aplicar essa abordagem na prática, o professor deve ter uma compreensão profunda do que significa interdisciplinaridade e do contexto em que atua, incluindo a cultura e as necessidades dos alunos, a comunidade escolar e a família. O estudo apontou como resultado que a implementação da interdisciplinaridade na prática pedagógica exige uma abordagem colaborativa e participativa, onde o professor e o aluno são protagonistas na construção do conhecimento numa aprendizagem significativa. A formação continuada dos professores é fundamental para aprimorar a prática pedagógica e estar preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Aprendizagem Significativa. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to: analyze interdisciplinary practices in the school context, connecting different areas of knowledge and promoting meaningful learning. The study developed through a bibliographical, descriptive and qualitative research. It brought discussions about interdisciplinarity into a fundamental approach in education, allowing students to understand and solve problems in a more effective and meaningful way. To apply this approach in practice, the teacher must have a deep understanding of what interdisciplinarity means and the context in which it operates, including the culture and needs of students, the school community and the family. The study pointed out as a result that the implementation of interdisciplinarity in pedagogical practice

¹⁴**Graduação:** Pedagógica pela Unir - Universidade Federal de Rondônia, Bacharel em Direito – Avec;
Pós-graduação: Políticas Públicas – Faculdade Phênix de Ciências Humanas, AEE – VEC - Faculdade Integradas de Várzea Grande, Gestão Supervisão e Orientação - AJES – Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena, Psicopedagogia Clínica e Institucional – AVEC - Faculdade de Várzea Grande, Didática e Metodologia do Ensino Superior – AVEC - Faculdade Integradas de Várzea Grande.
Mestrado: Ciências da Educação - Universidade Internacional “Tres Fronteras”.
profemestrevania@hotmail.com

requires a collaborative and participatory approach, where the teacher and the student are protagonists in the construction of knowledge in a meaningful learning process. The continuing education of teachers is essential to improve pedagogical practice and be prepared to face the challenges of the contemporary world.

Keywords: Interdisciplinarity. Meaningful Learning. Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é uma abordagem que tem se tornado cada vez mais importante na educação e em outros campos do conhecimento. Ela é baseada na conexão entre diferentes áreas do conhecimento, integrando disciplinas e saberes para uma compreensão mais ampla e profunda da realidade.

Na educação, a interdisciplinaridade como discorre Pereira (2020), é vista como uma abordagem fundamental para uma formação mais integral e significativa dos alunos. Através da integração de diferentes disciplinas, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão mais crítica e ampla da realidade, compreendendo e solucionando problemas complexos de forma mais eficaz.

A interdisciplinaridade segundo Moreira (2020), não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma questão social. Na sociedade contemporânea, os problemas são cada vez mais complexos e interconectados, exigindo uma abordagem interdisciplinar para sua solução. A interdisciplinaridade permite a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a construção de soluções mais integradas e eficazes para os problemas sociais.

Além disso, a interdisciplinaridade também é uma abordagem que valoriza a diversidade e a pluralidade de saberes e culturas. Ela promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e a troca de experiências e

saberes, permitindo uma construção mais colaborativa e horizontal do conhecimento (MACHADO e QUEIRÓZ, 2019).

No entanto, a implementação da interdisciplinaridade na prática ainda é um desafio para muitos educadores. É necessário que haja uma formação continuada para os professores e um ambiente escolar que promova a colaboração e a troca de experiências entre os educadores, de modo a garantir que a interdisciplinaridade seja efetivamente implementada e traga resultados positivos para a formação dos alunos (SCHROEDER, 2020).

Nesse entendimento, a interdisciplinaridade é uma abordagem fundamental para a educação e para a solução de problemas sociais complexos. Ela valoriza a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, a diversidade e a pluralidade de saberes e culturas, e a construção colaborativa do conhecimento. A implementação da interdisciplinaridade na prática requer um olhar cuidadoso para a formação dos educadores e um ambiente escolar que promova a colaboração e a troca de experiências entre os educadores.

De acordo com Vilela e Mendes (2020), o professor deve ter uma compreensão profunda do que significa interdisciplinaridade e como ela pode ser aplicada na prática. Isso pode envolver uma formação acadêmica específica em interdisciplinaridade ou experiência prática na aplicação de abordagens interdisciplinares. Assim como deve ser trabalho juntamente com seus pares, pois a interdisciplinaridade requer colaboração e trabalho em equipe, e o professor precisa estar preparado para liderar ou trabalhar em com projetos interdisciplinares. Isso pode exigir habilidades de comunicação eficazes e a capacidade de gerenciar conflitos.

Em relação a flexibilidade Curricular, Santomé (2018) coloca que o professor deve ser capaz de avaliar o currículo existente e adaptá-lo para incorporar abordagens interdisciplinares. Isso pode envolver a identificação de áreas temáticas comuns entre diferentes disciplinas ou a criação de novas abordagens pedagógicas para integrar várias disciplinas.

Outro fator importante colocado por Frigotto (2018), em relação ao acesso aos recursos, em que o professor precisa ter acesso a recursos adequados, incluindo materiais de ensino e aprendizagem, tecnologia e apoio administrativo para implementar a interdisciplinaridade com sucesso.

Conscientização do contexto: O professor deve ter uma compreensão do contexto em que atua, incluindo a cultura e as necessidades dos alunos. Isso pode envolver a adaptação das abordagens interdisciplinares para atender às necessidades específicas dos alunos e ao ambiente de aprendizagem.

Outro requisito importante segundo Vilela e Mendes (2020), diz respeito a avaliação, em que o professor deve ser capaz de avaliar o impacto da interdisciplinaridade em termos de aprendizagem dos alunos e sua capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações. A implementação bem-sucedida da interdisciplinaridade requer uma compreensão profunda da abordagem e do contexto em que é aplicada, bem como a colaboração eficaz entre os educadores e recursos adequados para apoiá-la. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, com método qualitativo, que trouxe por objetivo: analisar as práticas interdisciplinares no contexto escolar, conectando diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma aprendizagem significativa.

2. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ESTABELECE DIRETRIZES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM ENFATIZANDO A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

A legislação brasileira estabelece diretrizes claras para o ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de uma abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade é vista como um elemento

fundamental para a formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de lidar com os desafios e problemas complexos do mundo contemporâneo.

O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, afirma que o ensino fundamental deve ser ministrado com base em uma abordagem interdisciplinar, de modo a garantir a conexão entre diferentes áreas do conhecimento. Isso significa conforme expõem Vilela e Mendes (2020), que as disciplinas devem ser integradas e relacionadas de maneira significativa para que os alunos possam entender a realidade de forma mais ampla e profunda.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme Novak (2020), documento que orienta a educação básica no Brasil, destaca a importância da interdisciplinaridade como uma das dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação. Essa competência implica na habilidade de aplicar conhecimentos de diferentes áreas para compreender e solucionar problemas do mundo real.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como expõem Sobral e Teixeira (2020), é um documento que orienta a educação básica no Brasil, estabelecendo as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da sua formação. A interdisciplinaridade é uma das competências gerais destacadas pela BNCC, sendo vista como uma abordagem fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais integral e significativa.

A BNCC (BRASIL, 2018), enfatiza a importância da interdisciplinaridade para uma educação que promova o desenvolvimento integral dos alunos, conectando as diferentes áreas do conhecimento de maneira significativa:

[...] Através da integração de diferentes disciplinas, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão mais ampla e crítica da realidade, podendo compreender e solucionar problemas complexos de forma mais eficaz (BRASIL, 2018, p. 9).

Além disso, a BNCC também destaca a importância da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração, o diálogo, a empatia e o respeito mútuo. Ao trabalhar em projetos interdisciplinares, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de trabalho em equipe e de lidar com a diversidade, tornando-se cidadãos mais preparados para atuar em uma sociedade plural e democrática.

A BNCC de acordo com Vilela e Mendes (2020), não apenas enfatiza a importância da interdisciplinaridade, mas também fornece orientações claras sobre como ela pode ser implementada na prática. O documento sugere que as práticas interdisciplinares devem ser baseadas em temas geradores, que são problemas ou situações que despertam o interesse e a curiosidade dos alunos. A partir desses temas, os professores podem criar projetos interdisciplinares que envolvam diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

No entanto, a implementação da interdisciplinaridade na prática ainda é um desafio para muitos professores e escolas. É necessário que haja uma formação continuada para os educadores e um ambiente escolar que promova a colaboração e a troca de experiências entre os professores, de modo a garantir que a interdisciplinaridade seja efetivamente implementada e traga resultados positivos para a formação dos alunos.

Vista desse modo, a interdisciplinaridade não é apenas uma recomendação pedagógica, mas sim um requisito legal. Isso significa que as escolas devem incluir essa abordagem em seus projetos político-pedagógicos e nas práticas diárias de ensino. O desafio é garantir que os professores estejam preparados e tenham as ferramentas necessárias para implementar a interdisciplinaridade de forma eficaz, de modo a contribuir para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

2.1. Interdisciplinaridade na formação continuada do professor

A interdisciplinaridade é uma abordagem que tem se tornado cada vez mais importante na educação, e sua aplicação na prática requer um olhar cuidadoso para a formação continuada do professor. A formação continuada é um processo que tem como objetivo desenvolver as habilidades e competências dos professores, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e oferecer uma educação de qualidade aos alunos (GRAMSCI, 2016).

Nesse sentido, Moura (2020) discorre que a formação continuada deve incluir a discussão e a reflexão sobre a interdisciplinaridade, enfatizando sua importância para uma educação mais integral e significativa. Os professores precisam compreender o que é interdisciplinaridade, suas possibilidades e desafios, bem como estratégias para implementá-la na prática.

[...] A formação continuada pode ser realizada de diversas maneiras, incluindo cursos, palestras, seminários, oficinas e grupos de estudos. É importante que essas atividades sejam planejadas de acordo com as necessidades dos professores e as demandas da escola, de modo a garantir que a formação seja significativa e efetiva (MOURA, 2020, p. 51).

Além disso, a formação continuada como colocou o autor, também deve incluir a troca de experiências entre os professores e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade requer um trabalho em equipe e a conexão entre diferentes disciplinas, e é importante que os professores tenham a oportunidade de compartilhar suas experiências e conhecimentos, bem como colaborar em projetos interdisciplinares.

A interdisciplinaridade na formação continuada do professor como salienta Pereira (2020), é fundamental para garantir uma educação mais integrada e significativa. Os professores precisam estar preparados para aplicar a interdisciplinaridade na prática, criando projetos que conectem as diferentes áreas do conhecimento e promovam a formação integral dos alunos. É preciso que as instituições de ensino ofereçam condições para que

os professores possam se atualizar e se aperfeiçoar constantemente, contribuindo para a construção de uma educação mais qualificada e comprometida com o desenvolvimento dos estudantes.

O professor ao realizar um trabalho interdisciplinar envolve uma relação complexa e interdependente entre o aprendizado e o aluno. A abordagem interdisciplinar como aponta Pereira (2020), promove a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam e solucionem problemas de forma mais eficaz e significativa.

Para que um trabalho interdisciplinar seja bem-sucedido, Moura (2020) explica que é necessário que haja uma relação de confiança e colaboração entre professor e aluno. O professor deve estar preparado para ouvir as ideias e contribuições dos alunos, valorizando suas perspectivas e saberes. Além disso, é importante que o professor seja capaz de fornecer feedback construtivo e incentivar o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Por outro lado, Oliva Martinez (2020) esclarecem que os alunos também devem estar abertos ao diálogo e à colaboração com o professor e seus colegas. Eles devem ser incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, contribuindo com suas perspectivas e conhecimentos e aprendendo com os colegas e o professor.

Além disso, Frigotto (2018) salienta que a implementação da interdisciplinaridade também exige uma relação de colaboração entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Os professores devem estar abertos a trabalhar em equipe e colaborar com colegas de outras áreas, criando projetos interdisciplinares que promovam a conexão entre diferentes saberes e disciplinas.

A relação entre professor e aluno na abordagem interdisciplinar é uma relação de construção conjunta do conhecimento, onde ambos são protagonistas e contribuem para a construção de um saber mais amplo e significativo. A interdisciplinaridade promove uma visão mais ampla e crítica

da realidade, incentivando a colaboração e a conexão entre diferentes saberes e áreas do conhecimento (GRAMSCI, 2016).

Portanto, a relação entre professor e aluno na abordagem interdisciplinar é fundamental para o sucesso do trabalho e para a formação integral dos alunos. A colaboração, o diálogo e o respeito mútuo são elementos-chave para o desenvolvimento de uma educação mais integrada e significativa. A interdisciplinaridade não é apenas uma abordagem pedagógica, mas também uma abordagem social, que valoriza a diversidade e a pluralidade de saberes e culturas.

2.2. Relação entre professor, escola e família numa abordagem, interdisciplinar

O trabalho interdisciplinar na educação envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também a relação entre escola e família. A interdisciplinaridade é uma abordagem que valoriza a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, mas também a conexão entre a escola e a comunidade em que está inserida.

A relação entre professor, escola e família segundo Ball (2020), é fundamental para o sucesso do trabalho interdisciplinar. O professor deve estar preparado para dialogar com as famílias dos alunos, valorizando suas perspectivas e saberes e buscando estabelecer uma relação de confiança e colaboração. A escola, por sua vez, deve estar aberta à participação da família no processo educativo, criando espaços para o diálogo e a troca de experiências.

A interdisciplinaridade requer um trabalho em equipe e a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, mas também a conexão entre a escola e a comunidade em que está inserida. A família é uma parte importante dessa comunidade, e sua participação no processo educativo pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento dos alunos.

A participação da família no trabalho interdisciplinar de acordo com Vilela e Mendes (2020), pode incluir desde a colaboração na escolha dos temas geradores até a participação em projetos interdisciplinares. A escola pode criar espaços para o diálogo e a troca de experiências, como reuniões de pais e mestres, eventos culturais e esportivos, e outras atividades que promovam a conexão entre a escola e a comunidade.

Além disso, a escola pode fornecer recursos e orientações para a família, incentivando a continuidade do trabalho interdisciplinar em casa. Os pais podem ser orientados sobre como apoiar os filhos em suas pesquisas e projetos, bem como sobre a importância da interdisciplinaridade para a formação integral dos alunos (GRAMSCI, 2016).

Em resumo, o trabalho interdisciplinar na educação exige uma relação de colaboração entre professor, escola e família. A conexão entre diferentes áreas do conhecimento e entre a escola e a comunidade é fundamental para a construção de uma educação mais significativa e integrada. A participação da família no processo educativo pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento dos alunos, promovendo a colaboração, o diálogo e a valorização da diversidade e pluralidade de saberes e culturas.

[...] A interdisciplinaridade tem se tornado cada vez mais importante na prática pedagógica, pois promove a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam e solucionem problemas de forma mais eficaz e significativa (PEREIRA, 2020, p. 61).

A prática pedagógica como discorre o autor, é baseada na separação entre as disciplinas, cada uma com seus próprios objetivos e metodologias. No entanto, essa abordagem não considera a complexidade da realidade, onde os problemas são interconectados e exigem uma abordagem interdisciplinar para sua solução.

A interdisciplinaridade na prática pedagógica requer uma mudança de paradigma, onde os professores e alunos trabalham juntos em projetos que conectam diferentes áreas do conhecimento. A partir dessa conexão, os

alunos são incentivados a desenvolver uma visão mais ampla e crítica da realidade, compreendendo e solucionando problemas de forma mais eficaz.

Para Ball (2020), a interdisciplinaridade também promove a valorização da diversidade e pluralidade de saberes e culturas. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade permite a troca de experiências e saberes, promovendo a colaboração e o respeito mútuo.

A implementação da interdisciplinaridade na prática pedagógica como alude Frigotto (2018), também requer uma mudança na forma como os professores planejam suas aulas. É necessário que os professores planejem aulas que conectem diferentes áreas do conhecimento e incentivem a participação ativa dos alunos. Os projetos interdisciplinares devem ser baseados em temas geradores, que são problemas ou situações que despertam o interesse e a curiosidade dos alunos.

A interdisciplinaridade na prática pedagógica também exige uma formação continuada dos professores, onde eles possam aprofundar seus conhecimentos sobre essa abordagem e trocar experiências com outros professores. Além disso, a escola deve estar aberta a apoiar os professores na implementação da interdisciplinaridade na prática, fornecendo recursos e orientações necessárias.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma abordagem fundamental na prática pedagógica, permitindo que os alunos compreendam e solucionem problemas de forma mais eficaz e significativa. A implementação da interdisciplinaridade requer uma mudança na forma como os professores planejam suas aulas e uma formação continuada que apoie essa abordagem. A interdisciplinaridade promove a valorização da diversidade e pluralidade de saberes e culturas, contribuindo para a construção de uma educação mais integrada e significativa.

Considerando a importância da interdisciplinaridade na educação, é fundamental que o professor tenha uma compreensão profunda do que essa abordagem significa e como pode ser aplicada na prática. Isso pode envolver

uma formação continuada específica em interdisciplinaridade ou experiência prática na aplicação de abordagens interdisciplinares.

Além disso, Moura (2020) discorre que o professor deve ter uma compreensão profunda do contexto em que atua. Isso inclui a cultura e as necessidades dos alunos, a comunidade escolar e a família. Conhecer o contexto em que atua é fundamental para a implementação da interdisciplinaridade na prática pedagógica, pois permite que o professor adapte suas estratégias e metodologias às necessidades e realidades dos alunos.

A prática pedagógica interdisciplinar como expõem Monteiro (2020), também requer uma mudança de paradigma, onde os professores e alunos trabalham juntos em projetos que conectam diferentes áreas do conhecimento. Isso requer uma abordagem colaborativa e participativa, onde o professor e o aluno são protagonistas na construção do conhecimento.

Portanto, é importante que os professores estejam sempre em busca de aprimoramento e formação continuada, a fim de aperfeiçoar sua prática pedagógica e estar preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A interdisciplinaridade é uma abordagem fundamental na educação, permitindo que os alunos compreendam e solucionem problemas de forma mais eficaz e significativa. A implementação da interdisciplinaridade na prática pedagógica exige uma abordagem colaborativa e participativa, onde o professor e o aluno são protagonistas na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que a prática interdisciplinar é uma abordagem pedagógica que busca promover uma aprendizagem significativa por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento. No contexto escolar, ela

é fundamental para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, contextualizado e conectado com a realidade dos estudantes.

Ao promover práticas interdisciplinares, os professores são capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, estimulando a reflexão crítica, o diálogo, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades e competências transversais. Além disso, essa abordagem permite que os estudantes entendam de forma mais clara como os diferentes conhecimentos se relacionam entre si e com a vida cotidiana.

No entanto, para que as práticas interdisciplinares sejam efetivas, é necessário que haja uma mudança na forma como a educação é concebida. É preciso sair do modelo fragmentado e compartimentalizado das disciplinas e buscar uma abordagem mais integrada e contextualizada. Isso exige uma mudança na formação dos professores, que precisam estar preparados para trabalhar de forma colaborativa e interdisciplinar, e também na estrutura das escolas, que devem ser flexíveis e adaptáveis às demandas dos processos educativos.

Em suma, as práticas interdisciplinares no contexto escolar são fundamentais para promover uma aprendizagem significativa e transformadora. Elas permitem que os estudantes desenvolvam um olhar mais amplo e crítico sobre o mundo e sobre si mesmos, e se tornem mais preparados para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. Por isso, é preciso investir cada vez mais nessa abordagem pedagógica, buscando sempre aperfeiçoar e ampliar suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Cidadania global, **consumo e política educacional**. In: SILVA, L. H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 2019.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras, 10(1), 41-62. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. 4. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MACHADO, M. A. D.; QUEIRÓZ, G. R. P. C. **A cultura de projetos, construída via parceria escola-universidade, contribuindo para a qualidade da formação inicial e continuada de professores**. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, n° 1, p. 93-116, 2019.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores entre saberes e práticas interdisciplinares**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa interdisciplinar: da visão clássica à visão crítica**. In: OJEDA ORTIZ, J. A.; MOREIRA, M. A.; RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (Orgs.). *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, monografía VIII. Madri: La Salle/SM, 2006. p. 83-96, 2020.

MOURA, D. G. **A dimensão e a interdisciplinaridade no ensino de ciências**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NOVAK, J. D.; **interdisciplinaridade, seus estudos**. Lisboa: Plátano, 2020.

OLIVA MARTINEZ, J. M. **Estudios sobre consistencia en las ideas de los alumnos en ciencias**. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 14(1), p. 87-92, 2020.

PEREIRA, O. A. **Pedagogia de Projetos**. Lorena: Instituto Superior de Educação da Fatea, 2020.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.

SCHROEDER, E. **Os conceitos espontâneos de interdisciplinaridade: análise de uma experiência didática para o estudo dos répteis a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento**. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 8, n° 1, 2020.

SOBRAL, A. C. M. B.; TEIXEIRA, F. M. **Conhecimentos prévios interdisciplinares: investigando como são utilizados pelos professores de Ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Abrapec – Associação Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências. *Anais*, 2020. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p654.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. **Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico**. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 11 n. 4. Ribeirão Preto, 2020.